



ORGANIZADORAS

Helenise Sangoi Antunes

Rosméri Hermes

Rejane Cavaleiro

DOSSIÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desafios do ensinar
e aprender



ORGANIZADORAS

Helenise Sangoi Antunes

Rosméri Hermes

Rejane Cavalheiro

DOSSIÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desafios do ensinar
e aprender

2019 | São Paulo |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assis Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerdig, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil





Jerônimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes
Imagens da capa	Designed by Bedneyimages Designed by Tirachard Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Tasciele Feltrin
Organizadores	Helenise Sangoi Antunes Rosméri Hermes Rejane Cavalheiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D724 Dossiê temático: formação de professores - desafios do ensinar e aprender. Helenise Sangoi Antunes, Rosméri Hermes, Rejane Cavalheiro - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 300p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-041-6 (eBook PDF)

1. Educação. 2. Formação. 3. Ensinar. 4. Aprendizagem.
5. Docência. I. Antunes, Helenise Sangoi. II. Hermes, Rosméri.
III. Cavalheiro, Rejane. IV. Título.

CDU: 371.13

CDD: 378

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416



PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766-2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2019

SUMÁRIO

Apresentação 8

Prefácio 12

Capítulo 1

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil: em defesa da formação continuada e permanente de professores na escola pública contemporânea 24
Rosméri Hermes

Capítulo 2

Entre Ovos, Pelicanos e Omeletes, a minha Verdadeira História do Começo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 39
Crystina Di Santo D'Andrea e Helenise Sangoi Antunes

Capítulo 3

Currículo E Alfabetização: Políticas e Práticas Ressignificadas nos Percursos da Formação de Professores..... 59
Eliane Machado da Rosa de Freitas, Juliani Dias Baldaço e Débora Ortiz de Leão

Capítulo 4

O Ciclo e Alfabetização Direito a Criança e Alfabetizar-se: uma Reflexão a partir do Proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica..... 75
Caroline Silveira Spanavello, Denise Girondi e Estela Maris Brondani

Capítulo 5

As concepções de ensino e aprendizagem e a repercussão dessas no processo de alfabetização 90
Rejane Cavalheiro



Capítulo 6

Os Desafios da Alfabetização na Contemporaneidade
e a Formação Continuada de Professores..... 103
*Helenise Sangoi Antunes, Leticia Souza da Costa,
Lidiane Londero Perlin e Suyan Barcellos Dutra*

Capítulo 7

Formação continuada de professoras para o Atendimento
Educativo Especializado: a produção do modelo ideal
de docência na escola inclusiva 118
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Simoni Timm Hermes

Capítulo 8

Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de
Professores do Ensino Técnico-Profissionalizante:
um Estudo de Caso 136
Rodrigo Roratto

Capítulo 9

Processos formativos e práticas docentes
de uma professora de escola rural 156
Mariane Bolzan

Capítulo 10

Os Desafios do Ensino e da Educação para uma Cidadania
Consciente no CETISM: PPP versus Prática Docente..... 168
*Paulo Rogério Lemos, Marcele Della Flora Cortes,
Renan Piveta e Ascísio dos Reis Pereira*

Capítulo 11

Mídias Digitais e as Práticas Pedagógicas dos Professores 183
Marijane Rechia, Gracieli Conrad Benz e Elinor Fernando Dalla Lana



Capítulo 12

Pedagogia Universitária: a Violência

da Transmissão do Conhecimento200

*Sandra Elisa Réquia Souza, Ercilia Maria de Moura Garcia Luiz
e Amarildo Luiz Trevisan*

Capítulo 13

Direitos Humanos: as Questões de Gênero numa Perspectiva

da Formação Educacional ou de Formação Cultural216

Loiva Isabel Marques Chansis e Michele Daiane G. da V. Oliveski

Capítulo 14

A formação de professores influenciada pela produção

acadêmica: Estado, Política e o Conhecimento.....232

Evandro Dotto Dias

Capítulo 15

Educação Popular: a EJA como Movimento

Emancipatório na Luta de Classes246

Samella Taiane Correia Minosso, Ivanio Folmer e Ane Carine Meurer

Capítulo 16

Educação de Jovens e Adultos: Organização dos Saberes a partir

do Trabalho Escolar com os Educandos Oriundos do Campo272

*Rossana Braga Pires Cavichioli, Maria Lúcia Leite da Sila
e Luana Dettmer Cabreira*

Posfácio.....284

Sobre os Autores e as Autoras288

Índice Remissivo297



APRESENTAÇÃO

O Dossiê Temático intitulado Formação de Professores: desafios do ensinar e aprender reúne dezesseis artigos de autores pesquisadores de práticas na alfabetização e gestão dentro e fora da sala de aula de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Os textos resultam de discussões ocorridas durante o período em que as ações de formação de professores por ocasião do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC-UFSM esteve em atividades. Esse período se deu entre Dezembro de 2012 à Junho de 2018. O textos neste dossiê incluem também outras situações que reportam aos desafios docentes que se dão nesse contexto de formação de professores.

O livro foi organizado pela coordenadora geral do PNAIC/UFSM, Profa. Helenise Sangoi Antunes e por duas formadoras do programa PNAIC/UFSM Profa. Rosméri Hermes e Profa. Rejane Cavalheiro sob o critério de livre adesão de formadores.

As abordagens integram aspectos de buscas formativas para autoformação a partir da qualificação dos saberes teórico-práticos numa trajetória pessoal profissional que não abre mão de aprender o ensinar com vistas às diferentes realidades, inúmeras expectativas e surpreendentes articulações.

O planejamento e as exigências do cotidiano tomam um grande espaço de tempo na vida do professor comprometido em realizar uma docência envolvida com as necessidades de suas crianças restando pouco dele para o trabalho colaborativo com seus pares na dimensão reflexiva sobre as ações que envolvem o processo de alfabetização. O proposto pelo PNAIC/MEC proporcionou encontros para que reflexões, nesse entorno temático, se dessem em âmbito nacional, nas respectivas regiões, considerando a diversidade em cada sala de aula bem como as experiências dos professores alfabetizadores, o material elaborado pela equipe de pesquisadores do MEC e a mediação dos professores formadores auxiliados pela equipe técnica do programa em cada instituição de ensino superior.

SUMÁRIO



A composição do livro “Formação de Professores: desafios do ensinar e aprender” apresenta em seus dezesseis artigos algumas dessas reflexões que deram visibilidade à excelência do PNAIC, carinhosamente chamado de PACTO.

Na UFSM, o PACTO, dentre muitos grupos de pesquisa que desenvolvem suas pesquisas no Centro de Educação, o programa foi acolhido pelo GEPFICA-Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização sob a coordenação da profa. Helenise Sangoi Antunes agregando formadores pesquisadores de vários dos demais grupos. Conforme o descrito nos documentos reguladores do programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participaram de formações, com cargas horárias mínimas de 180 horas em cada uma das edições anuais. Para gerenciamento das atividades da formação continuada deste programa, os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos deveriam ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, responsável pela geração dos dados para certificação dos cursistas participantes além do pagamento de bolsas para todos os envolvidos.

No PACTO, os governos assumem o desafio de: I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática ao longo dos três primeiros anos do bloco de alfabetização que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental; II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental-ANA; III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do PACTO, para sua efetiva implementação.

SUMÁRIO



O elo mediador de todo esse macro processo que envolveu mais de 300.000 professores foi a adesão de 35 universidades brasileiras de Norte a Sul do país (ceale.fae.ufmg.br publicado em 22/09/2015. Acesso em 23/12/2018) de onde a Universidade Federal de Santa Maria inclui-se e, das vivências de seus formadores emanam os textos aqui apresentados.

Na história da educação brasileira, não se tem conhecimento de uma ação com tal abrangência e tão fortemente voltada para o fazer pedagógico do professor. A partir dessa afirmação, é possível destacarmos algumas dimensões que ritmaram coletivamente o programa. A garantia do direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, seria a primeira, tendo como referência a realidade da sala de aula, imprescindível ao mergulho formativo na realidade e por ela iniciando suas reflexões. A direção que acolhe primeiramente a retomada reflexiva pelo aporte teórico, num programa de formação, muitas vezes não o reconhece na prática de ações vivenciadas pela frustração da grande maioria de professores em razão do sucesso que o teórico supostamente resultaria mas que na verdade não se deu. Encontrar, pela reflexão, o significado de ações desenvolvidas no cotidiano de sala de aula e, a partir delas [re]estabelecer novas propostas capazes de valer-lhes a autonomia para criar conhecimento [re] significado poderia clarificar o descrito como a primeira das dimensões propostas para a formação neste programa de formação.

Tal abrangência foi possível porque o PNAIC incluiu um regime de colaboração entre os entes federados (Ministério da Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) e as universidades públicas envolvidas, de modo que, em cada estado e município, os encontros de formação foram planejados considerando-se as características e necessidades locais. As ações de formação foram concebidas e executadas por todos e não apenas pelas equipes das universidades. Desse modo, todos foram responsáveis pelas conquistas realizadas. Uma outra dimensão a ser destacada foi a liberdade da não obrigatoriedade de utilização de um material didático único e/ou específico. Nas formações, foram realizadas reflexões sobre diferentes perspectivas de ensino e de meios e materiais, de modo

SUMÁRIO



a contemplar diferentes mediações para o ensinar com vistas ao aprender. As experiências docentes foram incentivadas por variadas ações às quais se incluem os relatos que contribuíram para a qualificação das propostas com vistas ao ganho na autonomia que redimensiona a compreensão do que estavam fazendo. Sendo assim, é possível afirmarmos que o ponto principal do PNAIC, foi o de constituir-se provocativo aos professores para que estes ampliassem conhecimentos para cada vez mais realizarem um ensino consistente, tendo como ponto de reflexão as suas próprias práticas como suportes à construção de novos saberes, num processo continuado e permanente de formação. A perspectiva de despertar no professor alfabetizador a concepção de que aprender é um direito e não uma concessão e privilégio de alguns foi na verdade a composição do repertório que pautou as ações do PACTO e inspirou o compartilhar algumas das inúmeras reflexões nesse Dossiê temático intitulado de Formação de Professores: desafios do ensinar e aprender. Esperamos que a leitura reporte-os como leitores, formadores, alfabetizadores, enfim pesquisadores a reflexões igualmente profícuas como foram as incontáveis oportunidades formativas proporcionadas na ocasião dos encontros de formação do PACTO e suas repercussões.

*Profa. Dra Rejane Cavaleiro
Formadora pela UFSM
Santa Maria, janeiro de 2019.*

SUMÁRIO



PREFÁCIO

É com satisfação que prefacio o livro *Formação de Professores: desafios do ensinar e aprender*, organizado pela coordenadora geral do PNAIC/MEC/UFSM, professora Helenise Sangoi Antunes juntamente com as Professoras Rosméri Hermes e Rejane Cavaleiro, formadoras do programa PNAIC/UFSM. O livro está centrado no eixo da formação continuada de professores mobilizando assim, uma ampla discussão que reúne dezesseis artigos, resultado de estudos e pesquisas sobre e da formação de professores e de processos formativos do ensinar e aprender.

O percurso instituído de políticas públicas e programas educacionais no Brasil, que tem base na Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990, na Tailândia, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/1996, a diminuição das taxas de analfabetismo, a universalização fundante da Educação Básica e a formação continuada de professores para atuar na Educação Básica, estratégias educacionais elencadas como primordiais para a educação brasileira. Nesta direção, historicamente, surgem muitos programas educacionais, no Brasil. Destes programas implantados, em especial nos últimos 10 anos, se implanta na educação brasileira, o programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC.

O PNAIC como um programa contribui, mas não garante uma alfabetização na idade certa a todos, no território brasileiro. Entretanto dada a relevância e impacto o PNAIC se tornou uma Política Pública complementar significativa para dirimir a problemática do analfabetismo, no Brasil. Enquanto programa, implanta vários eixos norteadores que vão desde o controle social, bem como a produção de objetos didáticos e pedagógicos, ainda envolve a gestão, a avaliação, e de forma muito pontual volta-se a meta/eixo da formação continuada de professores alfabetizadores, com maior reconhecimento social, excedendo as experiências fragmentadas, projetou a formação continuada e nessa a de formação continuada de alfa-

SUMÁRIO



betizadores, reconhecida como um direito assegurado de valorização dos profissionais da educação, como política pública.

De todas essas premissas acima, são perceptíveis duas dimensões, no livro. A Primeira resulta de estudos e pesquisas com reflexões que materializam e tornam público o caminho percorrido e a contribuição, para além da necessidade, a continuidade do PNAIC, das metas/eixos para consolidar os seus objetivos a que se propõem e de atingi-los na expansão e consolidação da demanda regional, do impacto do PNAIC/UFSM. Nesse a significativa formação teórico-prática nos processos pedagógicos e metodológicos de apropriação e representação dos objetos e a realidade na sua essência, dos processos de ensinar e aprender.

Os artigos dão visibilidade e suscitam a escuta das vozes dos participantes formadores com os estudos e pesquisas, a maioria do reconhecido Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização/GEPFICA/UFSM/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, que assumiu um compromisso acadêmico formal, solidário e histórico-cultural, envolvendo o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, desde 2012, atendendo a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Assim a UFSM/RS na formação de professores (PNAIC) assume como instituição pública, e se permite socialmente se comprometer com a formação continuada de professores/as, em especial alfabetizadores/as e com outras possibilidades formativas, cujo reconhecimento excede as experiências isoladas e passa a ser um compromisso público dos profissionais, dessa universidade.

Ainda, nessa primeira dimensão, os artigos se concentram em pesquisas do Grupo GEPFICA/UFSM, e do ensino e formação com processos colaborativos e compartilhados que articulam universidade e espaço escolar, com muitas reflexões a partir das práticas pedagógicas concretas do cotidiano dos professores e as suas ações docentes na realidade concreta da escola, desde a organização do trabalho e as práticas educativas no contexto de processos de formação continuada de alfabeti-

SUMÁRIO



zadores/as em sala de aula, destacando assim, o quanto o PNAIC contribuiu e pode contribuir muito mais para formação continuada e para a melhoria que proporcionou e proporciona nos processos formativos colaborativos, que desvelam em seus resultados apresentados no livro, de ter melhorado a qualidade da ação alfabetizadora escolar e de gestão, nos municípios que abarcaram com o PNAIC/MEC/UFSM.

Nesse caso, o compromisso de prática social junto ao município e região da Cidade de Santa Maria/RS, evoca a permanência dessa política pública educacional e da ampliação e aprimoramento do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para consolidar o compromisso formal assumido pelo pacto federativo entre governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios para o acesso à escola e à alfabetização na idade certa, para a médio e longo prazo erradicar o analfabetismo, no contexto brasileiro, nas entranhas do que se concebe idade certa, num país de muitos brasis, de igualdade entre desiguais.

SUMÁRIO



Já numa segunda dimensão os artigos apresentados no livro, trazem reflexões de estudos e pesquisas em relação a temas diversos com centralidade na formação continuada envolvendo, agregando e expandindo o pensar acerca de concepções de ensino e aprendizagem e as repercussões no processo formativo e do encaminhamento de outras reflexões da formação continuada de professores. Os temas de pesquisa e experiências na formação e autoformação continuada de professores e formadores repercutem nesse livro, do significado do trabalho de formação realizado pelo ensino e pesquisa, que ressoam de forma significativa e exitosa, articulando formação de professores e os processos de ensinar e aprender, com impacto social.

Ainda os artigos convergem para a preocupação com a formação e processos de ensinar e aprender, pelo viés de vivências/experiências de intervenção e de estudos e pesquisas dos profissionais envolvidos com as ações formativas. Outros temas com estudos e pesquisa como a formação continuada de professores para a educação especial e a produção do modelo ideal

SUMÁRIO



de docência na escola inclusiva; outro artigo é o estudo de caso, da eficiência do investimento público em formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante. Também pesquisa e reflexões, em processos formativos e práticas docentes de professoras de escola rural. Desafios do ensino e da educação para a cidadania consciente no CETISM/UFSM. Ainda pesquisa que faz reflexão sobre as Mídias digitais e as práticas pedagógicas dos professores, e muito pontual o artigo da Pedagogia universitária sobre a violência na transmissão do conhecimento. Também é perceptível e importante a reflexão sobre os Direitos Humanos e a questão de gênero na formação educacional e cultural. Outra reflexão da formação de professores sob a influência pela produção acadêmica: o estado, política e conhecimento. E ainda, a educação popular em EJA e movimento emancipatório na luta de classes e, sobre o tema de educação de jovens e adultos e a organização dos saberes a partir do trabalho escolar com educandos do campo, são os demais estudos e pesquisas presentes neste livro. Um caminho de construções de grupo de estudos e pesquisas, com a colaboração de diferentes profissionais, e entidades públicas envolvidas, na formação de professores e prática social como fundante deste livro, na discussão central da obra, os artigos trazem os resultados alcançados com processos e ações formativas. Envolve estudo de documentos oficiais das políticas públicas, estudo de caso, autobiografia e relatos dos formadores, diários de bordo, fotografia, questionários e entrevistas, Processos de investigação-ação que de forma propositiva compartilham resultados, reflexões que exaltam as conquistas do PNAIC e por outro lado temem o congelamento das metas do PNAIC, diante da política pública educacional, atual.

O livro, numa primeira reflexão, traz o artigo de autoria de Rosméri Hermes intitulado *O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil: em defesa da formação continuada e permanente de professores na escola pública contemporânea*, abordando a formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Educação Infantil, pela UFSM. Objetiva apresentar as ações de formação continuada na práxis pedagógicas dos professores e refletir como essas ações contribuem

significativamente no ser e no fazer de suas docências. Utiliza os aportes legais que tratam da obrigatoriedade dos municípios, Estados e Governo Federal em legitimar essas formações como direito legal dos professores. Pesquisa autobiográfica, traz as narrativas dos professores participantes do PNAIC, em 2018, ao ouvir as vozes, pensar nas docências, nas expectativas, nas angústias e nos desafios em relação ao compromisso de escolarização na Educação Infantil. Propõem uma docência produzida a partir das vozes dos professores em formação continuada e permanente, na experiência da reflexividade docente, de aprendizagens significativas partilhadas com o grupo de professores e com as crianças da Educação Infantil que, desde tenra idade, são escolarizadas na escola pública contemporânea.

O artigo *Entre ovos, pelicanos e omeletes, a minha verdadeira história do começo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, de autoria de Crystina Di Santo D'Andrea e Helenise Sangoi Antunes, apresenta uma narrativa muito pessoal da história vivida em tempos pioneiros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - de estar na escola. Destacam que uma memória é produção, conservação e evocação de informações e/ou conhecimentos elaborados a partir da própria experiência pessoal, da produção de memória, que também podemos chamar por aprendizado.

Eliane Machado da Rosa de Freitas, Juliani Dias Baldaço, Débora Ortiz de Leão, no artigo *Currículo e Alfabetização: Políticas e Práticas (re) significadas nos percursos da Formação de Professores*, enfocam a estreita relação entre currículo e alfabetização na formação de professores. Objetivam compreender os processos formativos ao operacionalizar o ciclo de alfabetização a partir da formação continuada do PNAIC. Analisam estratégias desenvolvidas pelos professores do ciclo; discutem a relação das estratégias com a formação oferecida pelo PNAIC e trazem uma contribuição para refletir sobre as políticas curriculares e a formação de professores, a partir de processos autobiográficos como forma de melhor compreender os percursos formativos e as trocas que aconteceram nos encontros da formação do PNAIC, a ênfase na questão do letramento, a padronização de conteúdos e o acesso a diferentes materiais.

SUMÁRIO



O artigo, *O ciclo de Alfabetização e o direito da criança de alfabetizar-se: uma reflexão a partir do proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, de autoria de Caroline Silveira Spanavello, Denise Girondi e Estela Maris Brondani constitui-se em uma reflexão teórica realizada por pesquisadoras do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM) acerca do Ciclo de Alfabetização proposto pela Resolução CNE/CEB nº7/2010 e a sua relação com a Formação de Professores, trazendo grandes contribuições ao debate atual proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na atualidade.

As concepções de ensino e aprendizagem e a repercussão dessas no processo de alfabetização são as reflexões que a autora Rejane Cavaleiro sistematiza em seu artigo sobre a avaliação no processo alfabetizatório, discutidas em formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC/MEC/UFSM em 2015 e 2017, que aconteceram nos polos de Santa Maria/RS e Santa Rosa/RS. Formadora desde o início do programa, contextualiza alguns destaques específicos realizados nas edições desses dois anos. Destaca que embora a avaliação não esteja separada dos processos de compreender como as apropriações de leitura e escrita se dão pelo ensino, entende as retomadas reflexivas como formadoras e implicam também sobre concepções de planejamento e articulações teórico-práticas significativas.

Por sua vez as autoras Helenise Sangoi Antunes, Leticia Souza da Costa, Lidiane Londero Perlin e Suyan Barcellos Dutra apresentam *Os desafios da alfabetização na contemporaneidade e a formação continuada de professores* que traz para o estudo a alfabetização como cidadania, e abordam sobre a importância de a criança ser inserida no ambiente letrado e que o profissional inserido no ciclo de alfabetização deve proporcionar aos alunos que aprendam com diferentes práticas pedagógicas, para o aprender a ler e escrever de forma lúdica. Ainda abordam sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990, a qual teve como objetivo assegurar que toda pessoa - criança, jovem e adulto - tenha o direito a educação.

SUMÁRIO



O artigo, *Formação Continuada de professoras para o Atendimento Educacional Especializado: a produção do modelo ideal de docência na escola inclusiva*, de autoria de Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Simoni Timm Hermes, a partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, objetiva tensionar os investimentos massivos no processo de formação continuada, em detrimento dos ensejos de formação inicial na área da Educação Especial a partir da inscrição dessa área do conhecimento na perspectiva da Educação Inclusiva. No exercício de problematização, utilizam documentos orientadores e legislações vigentes na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como publicações a respeito de Cursos de Atendimento Educacional Especializado ofertado por uma Instituição Federal de Educação Superior do sul do nosso país. Com isso, evidencia-se a produção de um modelo ideal de professora. A pedagogia das competências, a formação pela experiência/pela prática e a própria modalidade de educação a distância produzem, através da sujeição social, a docência inclusiva na escola contemporânea.

SUMÁRIO



Já em outra modalidade de ensino, o artigo *Eficiência do investimento público em formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso*, de Rodrigo Roratto, e em seu artigo analisa a eficiência do investimento público no atendimento das demandas de formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante de um instituto federal do estado do Paraná, e identifica relações empíricas que relacionam o tamanho do campus, a modalidade de capacitação e o tipo de escola contratada (pública/privada) com a eficiência. Empiricamente usa da técnica da Análise Envoltória de Dados (DEA), com dados de 2015, com 27 campi/unidades administrativas do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa proporciona uma reflexão sobre as ferramentas que podem ser utilizadas para melhoria da eficiência na aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores, proporcionando subsídios teóricos e técnicos que qualifiquem a tomada de decisão de gestores, dirigentes públicos e pesquisadores da área.

Processos formativos e práticas docentes de uma professora de escola rural, de Mariane Bolzan, é um estudo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização/GEPFICA, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso, na Pedagogia da UFSM. Tem-se como referência princípios da abordagem qualitativa, com base em estudos teóricos realizados por Bogdan e Biklen (1994). O presente trabalho é um estudo de caso fazendo referências às histórias de vida da colaboradora da pesquisa, portanto, conforme Bogdan; Biklen (1994), elas são uma maneira de o pesquisador “abarcara” toda a vida do entrevistado ou então alguns momentos específicos da vida dele. Além disso, o estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986, p. 46)

Os desafios do ensino e da educação para uma cidadania consciente no CETISM: PPP versus Prática Docente, artigo de autoria de Paulo Rogério Lemos, Marcele Della Flora Cortes, Renan Piveta, Ascísio dos Reis Pereira. Destacam os tempos atuais, e o avanço das tecnologias e as mudanças socioculturais. Destacam sobre cidadania, porém poucos sabem o que é ser um cidadão, tão pouco o significado e os conceitos dessas terminologias. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) traz como missão “Educar para uma Cidadania Consciente”, dessa forma a intenção foi verificar se as práticas docentes condizem com o que é previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, no que se refere a oferecer uma formação cujo “produto final” seja um operário ou um cidadão operário.

Mídias digitais e as práticas pedagógicas dos professores, tema atual em que se debruçaram os autores Marijane Rechia, Gracieli Conrad Benz e Elinor Fernando Dalla Lana em que abordam o avanço tecnológico através das mídias digitais, e destacam as ferramentas que podem ser utilizadas na educação. Ressaltam os autores que ainda existe uma barreira a ser vencida por parte de alguns professores e gestores quanto à utilização de mídias digitais. Chamam atenção para o olhar crítico/reflexivo para as expectativas dos alunos ao ingressarem em um curso, pois há uma diferença entre o que

SUMÁRIO



vivem na escola que na sua maioria, modelos padronizados de ensinar e na vida pessoal voltada para a era digital. Destacam ser importante a prática tecnológica na vida pessoal do professor, permitindo assim, desvendar caminhos ao encontro do que hoje já é rotina para os alunos. Contribuem ainda, com o enfoque da tecnologia, usando o EDMONDO para o ensino e aprendizagem com as tecnologias.

O artigo, *Pedagogia Universitária: a violência da transmissão do conhecimento*, de autoria de Sandra Elisa Réquia de Souza, Ligia Inez Réquia Soares e Amarildo Luiz Trevisan. Os autores discutem os aspectos emocionais presentes no processo de ensino-aprendizagem universitário. Destaca-se a metodologia da transmissão do conhecimento presumindo-se que ela apresenta características que violam pressupostos da construção do conhecimento e consequente formação cultural. Para tanto, utiliza-se dos estudos de Antonio Damásio sobre o estado mental consciente e a sua qualificação pelos sentimentos, definindo a cultura. Apresentam reflexões sob os fundamentos de Adorno, em que anunciam e denunciam a semiformação como um processo de reprodução material e coisificação dos indivíduos, determinando a estruturação das sociedades capitalistas. Por fim, tecem considerações acerca da violência, e apoiam-se em Walter Benjamin, pois a falta da reflexão necessária e a admissão de um poder externo, como organizador das construções pedagógicas, gera dificuldades no sistema comunicativo que envolve as experiências de aprendizagem, e apresentam a metodologia Hermenêutica de Gadamer que pressupõe a construção de ideias, a compreensão e a valorização da linguagem e historicidade como organizadores dos sentidos atribuídos ao tema.

Direitos Humanos: as questões de gênero numa perspectiva da formação educacional ou de formação cultural, de Loiva Isabel Marques Chansis e Michele Daiane G. da V. Oliveski, que contribuem destacando a escola como espaço riquíssimo de trocas, de possibilidades de aprendizagens, de conhecimentos e de vivências entre as pessoas. Já desde a educação infantil, homens e mulheres, desde a tenra idade estabelecem vínculos e relações de afetos e sociabilidade. Neste espaço, chamado sala de aula, podemos viven-

SUMÁRIO



ciar bons momentos e boas memórias de significados para uma formação de cidadãos, cidadãs ou não. O professor/a podem através da intervenção pedagógica auxiliar na trajetória e formação cidadã.

Muito importante o artigo de Evandro Dotto Dias denominado *A formação de professores influenciada pela produção acadêmica: Estado, política e o conhecimento*, em que trazem reflexões sobre a academia na atualidade, caracterizada como um *lócus* privilegiado de formação e construção do saber. A formação de professores e a produção do conhecimento estão interligadas em um complexo processo na academia. Nesse sentido, a educação superior brasileira ocupa um papel de destaque na construção de uma sociedade democrática em relação a cultura, política, ciência e tecnologia. A pesquisa e a formação dos formadores, alertam os autores, devem ser pensadas para além das questões de intelectualidade e produtividade que são muito evidentes na realidade das Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil

SUMÁRIO



Educação popular: a EJA como Movimento Emancipatório na luta de classes, artigo em que Samella Taiane Correia Minosso, Ivanio Folmer e Ane Carine Meurer, fazem uma reflexão sobre a efetivação da educação popular como necessária à construção do poder popular que remete-se entre outras coisas à capacidade de organização das classes sociais que lutaram pelos seus interesses. Abordam a educação como um ato político e a escola enquanto instituição social tem papel primordial na formação de sujeitos preparados para além do um mundo do trabalho, por isso uma reflexão constante sobre o ensinar e aprender na escola.

Outro tema importante de autoria de Rossana Braga Pires Cavichioli, Maria Lúcia Leite da Sila e Luana Dettmer Cabreira denominado *Educação de jovens e adultos: organização dos saberes a partir do trabalho escolar com os educandos oriundos do campo*. O estudo tem como centralidade os subsídios epistemológicos dos educadores da modalidade Educação de Jovens e Adultos, objetivando a compreender a ampliação da aprendizagem dos educandos do campo que não tiveram acesso à escola na idade certa

para concluir seus estudos, com o objetivo de buscar informações educacional e profissional na Formação de Professores, fazendo a (re) construção da História de Vida dos educadores que atuam no EJA Educação de Jovens e Adultos, em seu contexto social e cultural e, a trajetória pedagógica e a reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Destacam a perspectiva crítico-reflexiva aos educandos para o desenvolvimento de um pensamento mais autônomo. A partir desta problemática, para os autoras é essencial considerar que os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos devem atuar em consonância com esta prerrogativa, um importante avanço nessa modalidade de ensino.

Portanto é determinante politicamente e educacionalmente, em tempos de Escola “sem” Partido, um grupo de professores e pesquisadores que assumem a liberdade de cátedra com autonomia, e aos desafios de estudos e pesquisas a compreender a realidade de forma crítica e a desocultar o invisível, dando visibilidade e legibilidade, superando as aparências da realidade da *Formação de Professores: desafios do ensinar e aprender, num percurso colaborativo e compartilhado, não só de interpretação de diferentes caminhos e lançando diferentes olhares e leituras, mas de em profundidade os estudos e pesquisas e suas reflexões resultantes desses e, em compreendendo-os, atuar sobre a realidade transformando-a, é o que se percebe diante dos estudos e pesquisas apresentados nessa coletânea.*

Considera-se mais uma contribuição de estudos, pesquisas, intervenções com reflexões para além do científico e mais que isso, abrir caminhos para uma escola, educação e alfabetização para todos com inclusão social e, construção e formação humana abarcados pela formação e auto-formação de professores formadores e alfabetizadores.

Assim sendo, este livro, organizado por Helenise Sangoi Antunes; Rosméri Hermes e Rejane Cavalheiro, disponibiliza estudos e pesquisas com resultados fundantes de reflexões para a comunidade acadêmica uma síntese de seu conteúdo, porém suficiente não só para estimular o leitor/a, mas para o crédito atestando a inestimável contribuição para a área da

SUMÁRIO



educação e alfabetização e formação de professores e os processos de ensinar e aprender.

Ótima leitura!

Ana Luiza Ruschel Nunes¹

SUMÁRIO



1. Doutora em Educação pela UNICAMP/SP, Professora associada dos Cursos de Artes Visuais e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG/PR, líder de grupo de Pesquisa GEPAVEC/UEPG/CNPq. E-mail: analuizaruschel@gmail.com

01

Rosméri Hermes

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil

em defesa da formação continuada
e permanente de professores
na escola pública contemporânea

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.24-38

Resumo

A partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Educação Infantil, realizada em 2018 pela UFSM¹, este artigo objetiva apresentar a importância das ações de formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores, e refletir como essas ações contribuem significativamente no ser e no fazer de suas docências. Utilizar-se-á aportes legais que tratam da obrigatoriedade dos municípios, Estados e Governo Federal em legitimar essas formações como direito legal dos professores. A partir da pesquisa autobiográfica, através das narrativas dos professores participantes do PNAIC, em 2018, tem-se a intenção de ouvir as vozes, pensar nas docências, nas expectativas, nas angústias e nos desafios em relação ao compromisso de escolarização na Educação Infantil. Dessa maneira, tecem-se algumas proposições para pensar numa docência produzida a partir das vozes dos professores em formação continuada e permanente, na experiência da reflexividade docente, lúdica, encantadora, e de aprendizagens significativas partilhadas com o grupo de professores e com as crianças da Educação Infantil que, desde tenra idade, são escolarizadas na escola pública contemporânea.

Palavras-chave:

Formação continuada. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Infantil. Narrativas de professoras. Docência.

SUMÁRIO



1. Termo de convênio aprovado entre a UFSM/SEB/MEC nº (Fatec) 852891/2017, nº do Projeto (GAP) 047741. As formações presenciais e a distância em nível Nacional ocorreram o ano de 2017. No caso e específico do PNAIC/UFSM as formações aconteceram de forma retroativa, no período de Janeiro a Junho de 2018.

Com a política de Governo instituída através do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil (PNAIC), que se produziu como um legado na formação continuada de professores, nesta década da educação brasileira, visando alfabetização até os oito anos de idade, temas tais como infâncias, crianças, docências, alfabetização/letramento, brincadeiras, ludicidade tornaram-se centrais nas agendas, nos encontros de formação continuada dos gestores/professores, e nas práticas escolares do país, demandando estudos em formação continuada pelos pesquisadores, gestores/professores a fim de contribuir para uma educação de qualidade na Educação Infantil, respeitando as singularidades e as especificidades das crianças desta etapa da Educação Básica. Com isso, inspirada na pesquisa autobiográfica, interessa-me pensar com os gestores/professores como eles constituem suas docências alfabetizadoras nos grupos de estudos que acontecem durante essas formações continuadas.

SUMÁRIO



O PNAIC surge em 2012, em todo o país, com o intuito de cumprir a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), política de Estado, que objetiva “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Ênfase aqui que as formações continuadas oferecidas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) iniciaram no mesmo ano em que essa política de Governo foi lançada. Esse Programa de formação continuada teve, no perfil de Coordenação, a professora Doutora Helenise Sangóti Antunes, do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse sentido, saliento seus esforços, sua coragem, e sua resiliência frente ao contexto de desmonte da educação pública brasileira, bem como a sua luta imperiosa pela continuidade desta formação continuada em âmbito permanente, juntamente aos demais participantes envolvidos na execução desta política de Governo.

As políticas de Governo voltadas à educação têm ultimamente contribuído para o processo de aprendizagem de maneira significativa, lúdica, encantadora, principalmente o PNAIC, Programa de formação continuada que, nesta última década, vem se desenvolvendo nos anos

iniciais do Ensino Fundamental e, em 2018, passou a subsidiar as práticas dos professores da Educação Infantil. Neste ano de 2018, a formação continuada de professores aconteceu no Hotel Dom Rafael, no Cerrito, em Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, sendo que as memórias datam dos dias 26 e 27 de abril, 10, 11, 23, 24 e 25 de maio. Nesse sentido, foram envolvidas as seguintes Coordenadorias Regionais da Educação: 8ª CRE, 9ª CRE, 24ª CRE, 25ª CRE, 36ª, 39ª CRE. De acordo com as pesquisas realizadas no âmbito do Programa, 96 municípios participaram, e 252 professores Formadores Locais estiveram reunidos em estudos com os professores alfabetizadores desses municípios.

Paralelamente à formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental até 2018, foram organizando-se também estudos por outros pesquisadores, gestores/professores da Educação Infantil a fim de pensar na formação continuada nesse contexto de escolarização. Com certeza, essa formação continuada tornou-se um legado na vida dos professores dos Anos Iniciais e, no presente ano, com a implantação na Educação Infantil e no Programa Mais Educação passou a abranger um número maior de gestores/professores que, através do processo de reflexividade de estudos em grupos, são ouvidos em relação às expectativas, às angústias e aos desafios desse processo de constituição das suas docências. Então, após estudos, encontros e seminários ocorridos desde 2014 a 2016, a Educação Infantil torna-se o foco de discussão entre gestores/professores em relação à busca de vivências lúdicas, encantadoras que possibilitem práticas de aprendizagens significativas nessa etapa de escolarização da Educação Básica.

Os estudos em como trabalhar com os distintos campos de experiências, a leitura e escrita com as crianças de menos de seis anos de idade, a partir do eixo das interações e das brincadeiras, tratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mobilizaram esses encontros formativos com os professores (BRASIL, 2010). Aqui se torna relevante destacar o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil de 2018 nesse contexto de movimentações, estudos e eventos que objetivaram a realização de formação continuada dos professores da Educação Infantil, oferecendo qualidade ao trabalho voltado à leitura e à escrita na pré-escola.

SUMÁRIO



Os professores da Educação Infantil têm direito a formação continuada legitimada em documentos legais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 62:

Art. 62-A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

No artigo 67 da referida LDBEN, esse direito de formação continuada é expresso no inciso II:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Entre esses aportes temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Nesse documento, em sua meta 16, encontramos também o direito de formação continuada ao estabelecer o compromisso dos estados e municípios em no prazo de vigência do referido Plano:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A partir dessas proposições legais, podemos perceber que a formação continuada, mesmo legitimada em leis, ainda é um grande desafio para os Estados e os municípios. Torna-se relevante, ainda, considerar que as

SUMÁRIO



universidades parceiras vêm empreendendo muitos esforços na execução deste Programa do PNAIC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, mas o compromisso entre o Governo Federal, os Estados e os municípios em relação ao monitoramento e aos recursos financeiros devem ser redobrados.

Conforme a Carta às Professoras da Educação Infantil, produzida e divulgada pelos coordenadores do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em 2018, esta formação continuada merece ser repensada no sentido de atender aos compromissos realizados com o Ministério da Educação (MEC). Muitos empenhos têm sido realizados pela Coordenação do referido Projeto, entre esses, um plano de formação que, necessariamente, ocorresse através de uma estrutura curricular e pedagógica em formato de curso de 120 horas, ou até mesmo por meio de oferta em cursos de graduação.

Nessa perspectiva, uma das críticas produzidas nessa Carta pela Coordenação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil neste ano é de que os municípios e os Estados devem liberar os cursistas e os formadores para a realização dos cursos e pagar também as bolsas para os cursistas. Porém, os cursistas não tiveram ajuda de custo, ou seja, suas bolsas em mãos para o referido estudo. Outras situações, como, por exemplo, a de recuperar o dia em que saiu para estudo, foi constatada durante o desenvolvimento do Projeto, sendo que os gestores municipais não compreenderam essa situação de formação continuada. Além disso, não houve material impresso aos participantes do Curso. Essas são algumas considerações pertinentes que devem ser pensadas na continuidade dessa proposta de formação.

A partir da pesquisa autobiográfica (SOUZA, 2006; JOSSO, 2006), teço uma reflexão em torno do ser e do fazer docente nas narrativas docentes, em relação às expectativas, às angústias e aos desafios vividos durante a vida pessoal, acadêmica e profissional. Com isso, através das vozes das professoras, pretendo descobrir caminhos que possibilitem utilizar esses conhecimentos experienciais para a produção de novos saberes docentes. Nessa reflexão, apresento minha escuta aos docentes que participam da

SUMÁRIO



formação continuada do PNAIC da Educação Infantil, ocorrida no primeiro semestre de 2018, em Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul. Nas narrativas de si, as professoras falam das docências em seus municípios e do direito de formação continuada na Educação Infantil. Nessas rodas de conversas, suas docências vão se constituindo diante dos saberes necessários à formação docente do século XXI. A partir das linguagens do grupo de professores/gestores do Programa, sinalizo caminhos que contribuem com o ser e o fazer docente na escolarização das infâncias.

Algumas narrativas que contribuem para pensar as docências, as expectativas, as angústias e os desafios na Educação Infantil

SUMÁRIO



Minha docência na Educação Infantil vem se constituindo desde que era criança, pois eu e meus primos desde cedo, brincávamos de ser professor. O tempo foi passando e o gosto pela profissão foi aflorando cada vez mais. Entrei no Curso Normal, após na Universidade, tendo assim, oportunidade em relacionar a teoria com a prática, significando e (re) significando a prática de ensino, minhas ações, a partir de todas as minhas experiências e aprendizagens no coletivo; docentes e funcionários da escola. Acredito muito no potencial do processo educativo, pois é através da educação que o ser humano se constitui, mas sabemos que este processo não é fácil, visto que há desvalorização do profissional da educação, falta de recursos, entre outros. Por acreditar muito no poder da educação, penso que professores devem doar-se por inteiro nesta busca pelo verdadeiro sentido da prática educativa, proporcionando momentos ricos de experiências e vivências para todos os alunos, pois é assim que nos constituímos professores de forma significativa e integral. Durante nossas práticas, devemos valorizar aquilo que o aluno já traz consigo, pois ele não é um sujeito vazio, sem conhecimentos. A partir de então, vamos pouco a pouco conhecendo e renovando as aprendizagens, as culturas, surgindo aqui o papel do mediador, a escuta sensível entre professor e crianças, crianças e crianças. (Formador Local do PNAIC: G. R. Chapada/RS)

Investigar, ouvir as vozes dos professores em cursos de formação continuada como o PNAIC, suas experiências, trajetórias de escolarização, expectativas de vida, angústias, desejos, rememorar suas histórias de vida, memórias de vida pessoal, acadêmica e profissional, certamente contribuirá para a produção dos conhecimentos experienciais, valorizando esses

conhecimentos no processo de reflexividade da docência alfabetizadora. Que o desejo de ser professor poderá nascer antes mesmo da academia, do diploma para a profissão? Nas brincadeiras de crianças, o desejo de ser professor é vivenciado, talvez ainda num contexto de jogo, brincadeira, mas de alguma forma já estava presente. Pensar na atuação profissional, trazer essas memórias de vida pessoal, acadêmica e profissional para diálogos em grupos é o caminho metodológico para transformar a práxis pedagógica em sala de aula, principalmente, quando os professores vivem um contexto de desvalorização profissional. Além disso, as pesquisas revelam que nem sempre os professores que saem dos Cursos de Pedagogia estão preparados para enfrentar os desafios de ministrarem suas aulas nos espaços e nos tempos da Educação Infantil. Aqui se abrem as portas para os cursos de formação continuada permanente que objetivam melhorias nas práticas pedagógicas, como no PNAIC, voltadas às singularidades e às especificidades das crianças em brincar, sonhar, imaginar, e permitem ao professor narrar a si mesmo e constituir a sua docência.

SUMÁRIO



Movimento – esta é a palavra que acredito descrever minha docência na Educação Infantil. O movimentar das crianças e o movimento do pensamento, pois durante minha trajetória profissional tive diferentes experiências, as quais exigem um constante repensar-se. É preciso construir e reconstruir ideias, pensamentos, posturas, num movimentar-se sempre. Enquanto Coordenadora Pedagógica de uma rede de Ensino, o maior desafio que percebo é a necessidade de estar buscando a valorização da Educação Infantil enquanto nível, como sendo parte da Educação Básica. Parece que estamos ainda conquistando este lugar. Sonho com uma “tarefa” docente em que não se pense na transmissão e sim no processo relacional em que o ensinar e aprender aconteça na convivência, na relação entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, entre os sujeitos e o espaço. Sonho com o respeito à criança e sua infância, em que o Brincar seja realmente o eixo central da Educação Infantil e que a partir dele as aprendizagens aconteçam. É necessária uma escuta sensível às crianças com olhares que evidenciam as aprendizagens. A mediação acontece no momento em que os educadores conhecem e compreendem o desenvolvimento infantil. Dessa forma, organizando e refletindo sobre o Tempo, Espaço e Materiais que possam contribuir e desafiar as crianças em suas aprendizagens. (Formadora Local do PNAIC: D. S. Ijuí/RS)

Essa narrativa apresenta a necessidade de oportunizar a produção dos conhecimentos experienciais contemplados nas Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), valorizando esses conhecimentos no processo de reflexividade da docência alfabetizadora, nessa década marcada pelo desmonte da educação pública contemporânea. Entender a formação continuada do PNAIC no âmbito da Educação Infantil, investigando as docências que se produzem nesse contexto, ouvindo as vozes dos professores, suas histórias de vida, suas memórias de vida pessoal, acadêmica e profissional, foi essencial e muito significativo para os cursistas do Programa e para as investigações desta pesquisadora. Nesse movimento narrado pela professora Formadora Local, as trocas de saberes, experiências, as docências dos municípios distintos foram se (res)significando, algumas ainda enraizadas em transmitir saberes, outras já sonhando com a “tarefa” docente que não tenha como objetivo a transmissão. O processo deve ser relacional no ato de ensinar e aprender, ou melhor, que esse processo aconteça na convivência, na relação entre adultos e crianças, crianças e seus pares. As infâncias necessitam ser produzidas no espaço e no tempo da escola através do eixo das interações e das brincadeiras. Que o brincar não seja somente na hora do recreio, ou num tempo definido pelo professor.

SUMÁRIO



Mãos que se encontram
 Algumas mãos são inquietas
 Outras mãos lentas e minuciosas
 Algumas correm rápidas e ligeiras
 E outras, por algum motivo, não se movem
 param e desconfiam
 Apesar de todos os tipos de mãos
 todas elas encontram algo
 a ser tocado
 a ser descoberto
 a ser explorado
 curioso, inimaginável,
 a ser pesquisado
 minucioso e encantador
 e alcançam o que não conseguimos tocar
 se não nos permitíssemos sentir, tatear, descobrir
 sentir o invisível

tatear o desconhecido
 descobrir novas possibilidades
 enfim encontrar e encantar
 o novo a cada momento
 afinal, as mãos não podem parar,
 não podem deixar de aprender...
 Pois, pesquisam, sentem
 As mãos se encontram!
 (Formadora Local do PNAIC: L. K; Coordenadora: L.C. Ijuí/RS)

SUMÁRIO



Talvez, o poema produzido por cursistas do PNAIC possa nos ensinar um pouco sobre o que é ser docente na Educação Infantil, e como essas crianças aprendem. Esse poema movimenta as distintas formas de aprender e a possibilidade de ensinar. A criança que, desde a tenra idade, diante de suas experiências, do movimento do próprio corpo descobre o mundo. Nessa perspectiva do movimento, é que a criança tem suas primeiras experiências de estar em linguagem. Toda ação exige esse manipular que não está num simples mexer com as mãos, mas sim em descobrir algo novo com elas. Esse tocar, esse mexer, esse manipular é o encontro com o próprio corpo, é dar forma e vida a algo e, a partir disso, juntar a ação ao pensamento. Vê-se aqui as possibilidades de abertura para a produção dos conhecimentos experienciais nessas rodas de conversas na condição de coordenadoras de uma rede de professoras da Educação Infantil. Com esse poema, tão bem ressoam as vozes do professor da Educação Infantil que visam potencializar sentidos nas aprendizagens construídas por suas crianças.

É necessária uma escuta sensível às crianças, com olhares que valorizem e evidenciem as aprendizagens. A mediação acontece no momento em que os educadores conhecem e compreendem o desenvolvimento infantil. Dessa forma, organizando e refletindo sobre o Tempo, Espaço e Materiais que possam contribuir com as aprendizagens das crianças e desafiá-las.
 (Formadora Local do PNAIC: L. K. Ijuí/RS)

Refletindo sobre essa produção escrita, as memórias dos encontros de Formação do PNAIC, algumas memórias fluem para mim. Na condição de Formadora Regional da Educação Infantil, pude refletir com esses gesto-

res/professores sobre a professora que sou, e ainda aquela que pretendo ser um dia. As narrativas de formação docente são uma possibilidade formativa e autoformativa, pois através das narrativas de vida pessoal, acadêmica e profissional, me constituo professora ao andar, ao me encontrar, ao dialogar. E, neste caminhar, irei me constituindo a professora que desejo ser.

No lugar desses encontros de formação continuada, anteriormente em outros contextos, e em 2018, atuando no perfil de Formadora Regional da Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica) desde 2017, liderado pela Professora Doutora Helenise Sangó Antunes, e Doutoranda em Educação na UFSM, as histórias de vida pessoal, acadêmicas e profissionais desses professores movimentaram também o pensamento sobre minha docência, o que faço com as crianças, como faço, e enfim, essa circularidade de narrativas contribui significativamente para minha formação e minha autoformação.

SUMÁRIO



Nessa perspectiva, defendo a continuidade deste Programa como formação continuada em âmbito permanente, considerando a necessidade em tencionar um trabalho pedagógico de formação continuada aberta à escuta sensível das vozes dos professores. Pretendo, com isso, afirmar que as formações continuadas devem priorizar a escuta das vozes dos professores, uma escuta sensível em relação às suas docências, às expectativas, às angústias e aos desafios. O compromisso firmado entre o Governo Federal, os Estados e os municípios deve atender aos princípios de uma educação pública, democrática e social de qualidade. Portanto, valorizar os professores que atuam nesta etapa de Educação Básica é essencial. Para tal, os entes federados devem disponibilizar infraestrutura para a implementação desses programas, desde os perfis participantes, recursos financeiros para os materiais pedagógicos, apoio dos municípios, Estados, Distrito Federal e universidades parceiras, de modo que a implementação dessas ações de formação continuada aconteça dentro das proposições dos pesquisadores que vem lutando pela continuidade de programaa como o PNAIC.

Essas mãos devem juntar-se em prol ao compromisso desse PACTO em pensar docências que sonham com aquilo que ainda não está dado, pronto, acabado. E, diante das vozes dos professores, pensar uma docência que caminha e que se faz a cada instante em formação continuada permanente produzida no contexto do Programa em questão. Por isso, na formação continuada do PNAIC na Educação Infantil, optou-se em trabalhar com narrativas de vida. Conforme Souza (2006, p. 14) “a escrita das narrativas remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se tivesse contando para si suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

O que me move, e o que me marcou nessa Formação Continuada do PNAIC, e ainda marca é a capacidade que tenho em cativar as crianças, a família, amo ser assim. Estou a cada dia buscando perceber o que realmente tem significado para estas crianças nessa faixa etária. Penso muito e faço o que gosto nas atividades lúdicas, buscando assim trazer algum significado para as aprendizagens das crianças. Observo meus filhos, seus interesses. Como sou coordenadora, e não professora, eu procuro sempre ver as necessidades, as angústias, os anseios dos professores, e pensar com eles como seria uma escola pública de qualidade. (Formadora Local do PNAIC: C. E. Chiapeta/RS)

SUMÁRIO



Nessa narrativa, podemos perceber que não há separação entre vida pessoal e profissional. O professor é um sujeito singular e, nessa singularidade, possui suas especificidades, sua historicidade e produz sentido para suas aprendizagens. Nessa perspectiva, cabe aos Formadores ouvirem as vozes de seus cursistas, de modo que, essas vozes contribuam para mudanças de posturas em sala de aula, ou ainda, para uma pedagogia autônoma. Souza (2006, p. 35) diz que “os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais”.

Outro aspecto importante nesse trecho diz respeito à perspectiva prático reflexiva utilizada pela professora. Souza (2006, p. 42) contribui para pensar a indissociabilidade entre a teoria e prática, e para refletir que a docência se constitui naquilo que penso em fazer, como fazer, e naquilo que realmente faço.

O conhecimento na ação caracteriza-se como a competência que construímos frente ao saber fazer. A reflexão na ação configura-se como a análise que realizamos quando devolvemos determinadas ações, ou seja, é a reflexão que se constitui no momento da ação.

Vejamos, também, uma narrativa que trata dos desafios, das angústias, das expectativas de ser professora da Educação Infantil.

Os desafios para conquistar este sonho de ser professora da Educação Infantil, é conseguir me aperfeiçoar sempre. Depois mostrar como podemos fazer a diferença a partir de pequenas ações, com apoio e trocas de experiências com minhas colegas professoras. A maior experiência docente que tive na Educação Infantil foi a de ter turmas grandes, mais de 26 alunos em sala. Mesmo assim, fazer um trabalho maravilhoso, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança. Sou conhecida por não temer o número de crianças e de ser dinâmica. Sou professora da arte (sujeira, tinta,). O que me auxilia muito é a graduação de Educação Física, sendo que consigo trabalhar de forma interdisciplinar. Como já falei o meu desafio é o número de crianças. Também de trazer os pais para a escola. Acredito que família e escola juntas fazem a criança feliz. A família é o suporte e a escola contribui na educação das crianças. Também de trazer os pais para a escola. Acredito que família e escola juntas fazem a criança feliz. A família é o suporte e a escola contribui na educação das crianças. Minhas expectativas dizem respeito a luta na conscientização em trazer a família para a escola, de modo a contribuir no processo de ensino, aprendizagem e afetividade. Penso que na escola pública da contemporaneidade devemos oportunizar a produção de infâncias em que o brincar, o sujar, o criar, seja a base no processo de ensino.

(Formadora Local do PNAIC: S. H. Saldanha Marinho/RS)

Nessa perspectiva, interessa pensar com a professora sua trajetória de vida docente. Assim, ocorre o exercício de reflexividade sobre as teorias que nos apoiam a dizer o que dizemos, a fazer o que fazemos, a pensar o que somos, ou ainda, a um pensar em vir a ser, a professora que desejo ser, tantas outras questões que balizam o fazer docente em sala de aula. Josso (2006, p. 25-26) traz considerações importantes para nos auxiliar a refletir essas questões:

Sobre o que me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vem as ideias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi o meu "saber fazer" em

SUMÁRIO



suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais? Sobre o que me apoio pra dizer o que eu digo (a escolha das temáticas abordadas nos relatos) da maneira como anuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?

Este artigo sinaliza o PNAIC, uma política de Governo, como uma possibilidade de formação continuada permanente por movimentar as agendas de estudos de gestores/professores de muitos municípios, tramando formação continuada aos docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a partir do compromisso pactuado entre os entes federados em alfabetizar/letrar na idade certa. Essas formações continuadas, além de aprofundar temas que vem se destacando no âmbito das pesquisas na Educação Infantil, tais como as infâncias, crianças, docências, alfabetização/letramento, brincadeiras, ludicidade, devem ser pensadas a partir da escuta das vozes dos gestores/professores que apresentam expectativas, angústias e desafios, e que contribuem significativamente para a produção de novos saberes nos encontros grupais.

SUMÁRIO



Como podemos observar, as narrativas expressam o desejo de ser professor na Educação Infantil que atenda as necessidades da criança de sonhar, imaginar e brincar. Essas proposições casam perfeitamente com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). O compromisso dos entes federados com a formação continuada, e neste artigo enfatizada em âmbito permanente, deve também pressupor objetivos orientadores para a escuta sensível das vozes dos gestores/professores, tendo em vista a produção dos conhecimentos experienciais no âmbito da escola e das universidades. Sinalizo o Programa em questão, e através das narrativas de vidas pessoal, acadêmicas e profissional dos gestores/professores, penso a constituição de docências ligadas entre si. Nessa rede de docências, vamos descobrindo modos de ser e fazer melhor na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: 2010.

_____. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Articulação Sistemas de Ensino (MEC/SASE) Brasília, 2014.

BAPTISTA. Mônica Correia. NUNES. Maria Fernanda Rezende. CORSINO. Patrícia. NEVES. Vanessa Ferraz Almeida. COELHO. Rita de Cassia de Freitas. BARRETO. Angela. Às professoras da Educação Infantil. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2018/03/carta-as-prof-projeto-leitura-escrita-ei.pdf> Acesso em: 25 out.2018.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

SOUZA, Eliseu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SUMÁRIO



02

Crystina Di Santo D'Andrea
Helenise Sangoi Antunes

**Entre Ovos, Pelicanos e Omeletes,
a minha Verdadeira História
do Começo do Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade Certa**

O presente texto é uma narrativa muito pessoal da história vivida em tempos pioneiros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (de estar na escola – prefiro esclarecer, para não confundir) e faz parte da minha Tese de Doutorado, apresentada em 2016, com a orientação da Professora Dr^a Helenise Sangoi Antunes. Aqui, eu conto apenas como tudo começou para mim.

Memória é produção, conservação e evocação de informações e/ou conhecimentos elaborados a partir da própria experiência pessoal. A produção de memória, também podemos chamar por aprendizado. Memórias apenas adquirem sentido quando são evocadas, isto é, acessadas para serem utilizadas em ações no presente. Memória é vida fluída, é mundo vivido inventado no cotidiano.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções atuais, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2004, p.09)

SUMÁRIO



Nossa maneira de agir, pensar, planejar, de realizar e de sentir, relaciona-se, estreitamente, com aquilo que lembramos, pois aquilo que lembramos, é aquilo que sabemos. O que não aprendemos, ou o que, por algum motivo tenha ficado esquecido, não faz mais parte de nós, não nos pertence mais, não nos é identitário. A identidade de cada um vai se formando de jeitos e trajetos diferentes porque cada um tem sua própria história construída pelo que é vivido cotidianamente e pela forma como é lembrado, ou esquecido, pelos sujeitos. Somos aquilo de que nos lembramos porque também decidimos o que queremos esquecer. Somos nossas memórias. Somos o que conseguimos aprender nas diferentes formas que percebemos e nos relacionamos com o mundo, inventando e reinventando nosso cotidiano. Como diz Norberto Bobbio: “*Somos aquilo de que nos lembramos*” (1997, p.30) Eu diria: Somos o encontro daquilo que lembramos com o que decidimos esquecer.

POR QUE FARÍAMOS OMELETES?

Desenvolver um trabalho como Formadora de Professores Alfabetizadores, exige uma postura de indagação permanente sobre as práticas pedagógicas cotidianas que, por serem cotidianas, constituem, essencialmente, um objeto de conhecimento científico. Não pelas práticas em si, mas por que um processo de formação exige a compreensão dessas professoras como unidades biopsico-socioculturais envolvidas em uma complexidade de relações determinantes das transformações pessoais em um coletivo cultural e histórico.

A alfabetização, como qualquer outro tempo da educação escolarizada, apresenta-se, mesmo que inconscientemente, a uma intenção pedagógica formadora dos seres humanos.

A escola não é um componente natural da vida dos seres humanos. É uma criação histórica que se enraizou em um tipo específico de formação cultural das sociedades letradas. Sociedades escolarizadas são diferentes de sociedades não-escolarizadas. E ainda, nem toda sociedade escolarizada é igual, pois na instituição escolar definem-se os aspectos culturais do lugar. É a consolidação institucionalizada do território (Santos, 2010). Acredito que essa constatação, de que a escola é ao mesmo tempo produto e produtora de cultura, foi o que fez com que refletisse sobre minha escolha profissional e definisse a temática da minha tese: *em que tempo/movimento as experiências de formação permanente das professoras alfabetizadoras passam a relacionar as aprendizagens de si e do mundo, com suas trajetórias pedagógicas para transformar o cotidiano do aprender e do ensinar institucionalizado?*

Trabalhar com a formação de professores é explicitar a intencionalidade das experiências pedagógicas enraizadas em determinadas práticas cotidianas, relacionando-as aos fundamentos teóricos dos saberes e das ações, com a própria alfabetização como perspectiva de transformação cultural.

SUMÁRIO



Bourdieu e Passeron (2012), em sua pesquisa sobre violência simbólica e reprodução, apresentam a relação pedagógica como uma relação de comunicação mensurável dos fatores sociais e escolares que levam ao êxito da “comunicação pedagógica pela análise das variações do rendimento da comunicação em função das características sociais e escolares dos receptores” (p.94). Direcionam sua pesquisa à análise das variações da eficácia da ação de inculcação pela relação de comunicação, onde o grau de produtividade específica da prática pedagógica é a distância que separa a intenção transformadora e subjetiva, do *“habitus inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e do domínio da língua materna”* (p.95).

No caso da formação de professores, acrescento a dominação cultural que as práticas alfabetizadoras exercem sobre todas as pessoas envolvidas no processo alfabetizador. É uma questão de abstração metódica perpetuante das relações sociais constituídas em um mundo capitalista de opressão fundante do consumo e das relações de produção, de comunicação e da informação.

SUMÁRIO



Mas essa abstração metódica é também a condição da apreensão dos aspectos mais específicos e mais ocultos dessas relações: é pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação” (BORDIEU e PASSERON, 2012, p. 134).

Para falar de alfabetização institucionalizada temos que pensar no poder conservador que ela exerce para a manutenção da sociedade com os interesses ideológicos dominantes. Uma ação de formação de professores, para se efetivar como transformadora, tem que conhecer esse paradigma para poder romper e transgredir esses princípios doutrinários, buscando uma fundamentação filosófica que componha os professores alfabetizadores em uma nova organização do aprender e do ensinar. Uma autoformação que não se desvincula do outro, mas que se faz e refaz em princípios de colaboração, paixão, esperança e cuidado.

*Le capitaine Jonathan, Entant age de dians,
Capture um jour um pelican une ilê d 'Extreme-Orient.
Le pelican de Jonathan, Au matin, pond um oef tout Blanc
Et Il em sort um pélican Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pelican Pond, à son tour, um oeuf tout Blanc
D'ou sort, inévitablement, Um autre Qui em fait autant.
Cela peut durer très longtempps Si l'on ne fait pás s'omelette avant.
(Robert Desnos. Chantefleurs, Chantefables)¹*

Na poesia citada, Desnos (1900-1945) fala de um pelicano capturado, que coloca um ovo todas as manhãs e desse ovo nasce um novo pelicano, surpreendentemente semelhante. Este segundo pelicano também coloca um ovo e isso continua, interminavelmente, pelicano após pelicano, ovo após ovo, até que alguém faça uma omelete.

Qual é esse tempo/movimento que nos impulsionaria a fazer diferente?

O que precisa acontecer em uma formação de professores alfabetizadores, para que eles, realmente, transgridam suas práticas e façam diferente, alfabetizando, sim, as crianças na idade certa de estar na escola, no tempo previsto para a alfabetização?

Então... Por que faríamos omeletes?

SUMÁRIO



1. Robert Desnos (1900-1945) é um poeta surrealista francês que realizou uma fusão entre a poesia e sua vida, tornando-se um personagem biográfico e não apenas um autor. Trabalhou no jornalismo, em rádios e no cinema, fazendo ensaios críticos e participando do movimento intelectual antifascismo e, posteriormente, antinazismo, publicando artigos de literatura que encorajavam a luta pela liberdade. Em 1944, foi capturado e levado a um campo de concentração na Tchecoslováquia. Nas suas *performances*, interpretava sonhos e, em uma experiência profética, chegou a ler a mão dos companheiros prisioneiros que seriam levados às câmaras de gás, profetizando que não morreriam. Foi tão eficiente em criar outra realidade, um movimento em um espaço-tempo surreal, que os guardas nazistas foram incapazes de prosseguir com as execuções. Ele mesmo, nunca foi executado, morreu de tifo, com 44 anos, em junho de 1945, um mês após a liberação do campo pelos russos. Rompeu com a barreira dos gêneros literários, avançando em novos territórios da criação, fazendo que vocábulos e frases se transmutassem de sentidos em uma verdadeira "cabala fonética", como o próprio designou. Disponível em: <http://caisguimaraens.blogspot.com.br/2015/02/robert-desnos-dois-poemas-e-minhas.html>- acesso em 02/07/2015.

AS NARRATIVAS E O OVO

O conceito de “território” foi desenvolvido para embasar as relações contemporâneas da Geografia, que *“se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é território.”* (SANTOS, 2011, p.13)

Embora sendo apenas um recorte das manifestações socioculturais, a Formação no PNAIC faz parte do movimento transformador, ou talvez seja o próprio movimento, que desterritorializa a alfabetização, para ressignificá-la a partir do fluxo contínuo de qualificação dos modos de ser e fazer que qualificam as práticas pedagógicas alfabetizadoras

O território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.” (SANTOS, 2011, p.13)

SUMÁRIO



Ao desterritorializar as práticas alfabetizadoras o processo de formação dos professores, a partir do PNAIC, precisa compor um novo território de aprendizagens que subverta as práticas alfabetizadoras existentes, aquelas que expressam a dominação social (o pelicano), em favor da construção identitária local que cria, para toda a comunidade escolar, novos sentidos para as práticas de alfabetização e letramento (o ovo).

O PNAIC COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO

O PNAIC configura-se como política pública de formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação para efetivar um compromisso formal com Estados e Municípios e assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, a partir do paradigma de um ciclo de alfabetização que compreende os três primeiros anos da escolarização inicial, considerando esta, a idade certa na escola pública, para que todas as crianças se

alfabetizem. Essa meta, embora configure um projeto grandioso e decisivo na nossa educação pública, não é simples, nem fácil de ser obtida.

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa. (livreto PNAIC – apresentação - s/d)

Aparece, desde 2007, como prioridade do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento da Educação estabelecendo-se como um Pacto firmado entre Estados, Municípios e Federação para a implementação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Atente ao contexto que se delineia no país, de renovação curricular, salientando a ampliação do E.F. para nove anos, em 2008, institucionalizando um Ciclo de Alfabetização. A necessidade de implementá-lo aparece na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a plena alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do E.F. (PNE-Brasil, 2014a).

É a análise das diferentes avaliações realizadas em larga escala no país inteiro, sobre a alfabetização brasileira, confrontada com estudos teóricos mundializados, que os resultados insatisfatórios ao desenvolvimento brasileiro, propõem políticas públicas que implementem a criação de novos conceitos e princípios relativos à alfabetização. No entanto, apenas a assinatura das instâncias governamentais, em um Pacto, não é suficiente para garantir a reconhecida necessidade para as mudanças no cenário da alfabetização brasileira e o consequente desenvolvimento do país, propiciando que todas as crianças se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse objetivo, diz apenas sobre a captura do pelicano para que tenhamos pelicanos. O desenvolvimento do país é um objetivo externo e distante para as realidades locais que precisam priorizar a constituição de seus territórios como lugares expressos da alteridade e pluralidade fundantes da cidadania e, consequentemente, da formação pessoal.

SUMÁRIO



O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (Caderno de Apresentação, 2014, p.13)

Na sequência de suas ações em prol da alfabetização, em 2005, o Governo Federal implementa o Programa Pró-Letramento, objetivando formação continuada, à distância e em serviço, nas redes públicas, de professores dos anos iniciais do E.F. Participei dessa etapa de formação como professora da Rede Municipal de Porto Alegre, mas que ocorreu apenas de outubro de 2008, a agosto de 2009. Era uma modalidade de formação semipresencial, mediante a utilização de recursos impressos e em mídias, acompanhada por Tutores. Objetivava favorecer o desempenho escolar dos alunos em leitura, escrita e matemática. Um programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação à Distância, do MEC, realizado em parceria com Universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada. Através do Plano de Ações Articuladas (PAR) as Secretarias de Educação das Redes Estaduais e Municipais, aderiam ou não, ao Programa. (Brasil, 2010).

Lembro de quando a SMED reuniu todos os professores interessados em participar do programa. Era um mundaréu de gente! Deveríamos optar entre Linguagem, ou Matemática. Optei, juntamente com outras colegas da minha escola, por Matemática. Ficamos muito tempo, tanto, que não lembro quanto, esperando que nos chamassem para iniciar as formações de 120h. Até que, começou... Uma escola polo havia sido escolhida e reunia as professoras da região, no caso, a Região Leste das escolas de Porto Alegre. Nos reuniríamos quinzenalmente, com uma tutora e, a partir das aulas, desenvolveríamos atividades com nossos alunos, relatando-as no encontro seguinte. Não gostamos. Embora a tutora fosse afetuosa e domi-

SUMÁRIO



nasse os conteúdos do Programa, os encontros não passavam de estudos coletivos do livro, apresentado em módulos com conhecimentos matemáticos, que recebemos como material Didático. E as atividades previstas, nem sempre se adequavam aos conteúdos que estávamos desenvolvendo. No final do ano (2008) com o encerramento do ano letivo, ficou muito difícil sair das salas de aula e o curso prosseguiu em 2009, dispersando-se muito. O último módulo do curso acabou sendo totalmente à distância. Posteriormente, no final de 2009, recebemos o “certificado de Frequência no Curso de: Grupo de Estudos de Professores de Matemática dos Anos Iniciais do Programa Pró-Letramento no Município de Porto Alegre – RS”. Estranhamos a certificação, pois não somos professores de Matemática. Estudamos (ou deveríamos ter estudado) princípios matemáticos fundamentais aos anos iniciais do E.F. Complicado o entendimento da própria Universidade encarregada da formação, no caso, a UNISINOS, através do Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

SUMÁRIO



Aqui, começou meu primeiro estranhamento relativo às formações. Se os princípios são novos, que formação receberão os novos formadores?

Complexa essa coisa de pelicanos e ovos que perpetuam a espécie...

O MEC reconsiderou sua proposta de formação e traz para o cenário formador, apenas as Universidades Públicas. As formações devem acontecer no campus das Universidades e as redes públicas devem encaminhar tutores que serão multiplicadores do Pró-Letramento em seus municípios de origem. Lá fui eu, novamente.

A E.M.E.F. Saint-Hilaire, onde trabalhava como Coordenadora Pedagógica e professora de Turma de Progressão do 3º Ciclo, recebe um telefonema da SMED, convidando um professor para inscrever-se como tutor do Pró-Letramento, para formações em Santa Maria, na UFSM, condicionada ao recebimento de uma bolsa de R\$765,00. O mesmo deveria enviar por correspondência interna um breve currículo e os motivos pelo qual gostaria de participar. Repassei a informação em reunião, mas nenhum

dos professores presentes quis participar. Então, agarrei a oportunidade de mais uma formação e encaminhei minha pretensão. Juntamente comigo, foram selecionadas mais quatro tutoras.

Era 2010. Já, com 48 anos, tive a oportunidade de participar do Programa Federal “Pró-Letramento – Linguagem”, pela Prefeitura de Porto Alegre, em Santa Maria. Foi quando me deparei com o desejo e a oportunidade de retornar, efetivamente, ao mundo universitário. Nada como encontrar-se com bons professores para sermos *seduzidos*... Minha Formadora era a professora Cleonice Tomazzetti e nas histórias que ela ia contando, vislumbrava minhas próprias histórias e esse desejo, quase insano, de que a educação dê certo nesse país, porque nós podemos fazer com que dê certo. Nós podemos fazer a diferença! Éramos cinco Tutoras, vindas de POA. Nenhuma sabia da outra, nem nos conhecíamos, mas afinamos de tal forma, que a música que cantávamos ficou ressoando em ecos refletidos de vontade de transformar e de poder fazer diferente, não apenas na educação, mas, essencialmente, na formação de professores. Cleonice apresentou-me Helenise Sangoi Antunes que, com seu jeito afetuoso e instigador, desafiou-me a buscar, não apenas respostas, mas a utopia. E, nessa busca, refazer-me em memórias (trans)formadoras de mim, do meu fazer pedagógico, da minha história como professora e como fazedora de professores.

Desta vez, a formação se constituía de forma diferente daquela, do primeiro ano. Agora, a formação seria em Alfabetização e Letramento – Linguagem. A UFSM disponibilizou cinco Formadoras que atendiam cerca de vinte e cinco Tutores originários de diferentes municípios do RS. Esses tutores, por sua vez, foram multiplicadores em seus municípios. As atividades foram encerradas em 2011, com a realização de um Seminário Final. Paralela à formação dos tutores na UFSM, acontecia a formação dos professores alfabetizadores nos municípios. No meu caso, trabalhava com as professoras de duas escolas na Lomba do Pinheiro. Conforme desenvolvia o trabalho com essas professoras, mais aprofundava minhas dúvidas relativas aos processos de formação aos quais somos submetidos. *Muito bem, estamos aqui, compartilhando saberes, mas onde estará a diferença*

SUMÁRIO



formadora que promove a mudança pedagógica e nos torna capazes de alfabetizar nossas crianças na idade certa de estar na escola?

Novas avaliações foram realizadas pela Federação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que considerou o programa Pró-Letramento – Alfabetização e Letramento – Linguagem, bem sucedido nessa nova formatação e, ao analisar seus dados, constatou que os novos índices indicavam progressos na qualidade do ensino, com melhores desempenhos dos estudantes em seu processo de alfabetização.

As conquistas até então efetivadas, no âmbito da alfabetização, impulsionaram novos debates para a implantação de uma política de formação que ampliasse os estudos dos professores alfabetizadores.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. (PNAIC - Caderno de Apresentação, 2014, p.15)

SUMÁRIO



Ao prever um plano de Ação formadora, a equipe de estudos considerou alguns aspectos preponderantes: o direito à Educação Básica para todos os brasileiros, segundo a Lei 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando assegurar uma base comum de conhecimentos e atitudes indispensáveis para o exercício da cidadania; as políticas públicas devem garantir a incorporação de um currículo nacional que assegure as bases de uma escola democrática, visto que todos os cidadãos têm os mesmos direitos perante a Lei; o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais são a tônica que garante a educação democrática e o direito de todos à aprendizagem; e a necessidade de mobilizar os professores no processo de formação continuada e construção coletiva do currículo.

A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais que, inicialmente, se mostram dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino, pois diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização. Essa associação

foi ajuizada como fundamental para o processo de aprendizagem de conhecimentos. Da mesma forma, compõe as reivindicações a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012a, p.16).

As reflexões combinatórias de teorias e práticas oriundas de diferentes representantes de instâncias educacionais de todo o país, reforçam os movimentos internos de cada território sobre formação continuada, mas também sobre alfabetização, de que forma se ensina e se aprende e como as políticas públicas são capazes de potencializar-se e romper com as barreiras tradicionais e com as mesmices do fazer pedagógico.

O PNAIC, assinado em 2012, caracteriza-se por ser um programa de formação continuada para professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com duração prevista de dois anos e carga horária de 120h/aulas por ano, com atividades basicamente, presenciais. No seu segundo ano de funcionamento, essa carga-horária foi ampliada para 160h. Ao final dos dois anos, foi renovado por mais dois anos, mas sua carga horária, em 2015, ficou apenas em 80h e suas atividades iniciaram apenas em setembro, para se encerrarem em dezembro. E, para 2016, ainda não há orientações.

Curso presencial de 2 anos para os Professores Alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõem estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores Alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.

Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudos sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município, ou Estado. (MANUAL DO PACTO, s/d, p.12)

Organiza-se prevendo Formadores, que são responsáveis pela formação de Orientadores de Estudos que são designados pelos municípios participantes do pacto e, no caso do Estado do RS, pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Os Orientadores de Estudos (O.E.), por sua vez, organizam em seus municípios de origem, a formação dos Professores

SUMÁRIO



Alfabetizadores (P.A.), a partir do seu credenciamento pelo próprio Ministério de Educação, no senso escolar que é realizado anualmente, confirmando sua atuação nos três primeiros anos do E.F. Os casos a parte, foram resolvidos conjuntamente à Universidade coordenadora do programa. O PNAIC prevê, garantindo sua implementação, a gestão das ações formadoras por Universidades públicas. No meu caso, que sou Formadora no programa, é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a responsável por coordenar e garantir as ações do Pacto que, essencialmente, se baseiam no Programa Pró-Letramento desenvolvido em anos anteriores a 2012, visto que este compreende seus estudos em uma metodologia que prioriza a prática pedagógica.

Nós, os Formadores do Pacto, fomos selecionados por Edital Público realizado pela UFSM. Somos tutorados por Supervisores que atendem especificamente, aos Formadores e seus Orientadores, correspondentes a três Grupos de Trabalho (GTs). Os GTs são formados por OEs (Orientadores de Estudos) agrupados conforme municípios de atuação das CREs. No seu primeiro ano de funcionamento, 2012, o PNAIC iniciou as formações em dezembro, concluindo, ao longo de 2013, o período previsto para as atividades com ênfase na alfabetização e no letramento e com a assessoria de um Formador por GT. Nessa época, trabalhei em Santa Maria, com o GT14. No ano de 2014, a ênfase foi sobre a alfabetização Matemática e, a maioria dos GTs trabalhou com dois Formadores, sendo um para a área da Linguagem e outro, da Matemática.

Em 2012, todos os grupos estavam em formação em Santa Maria, mas o Estado ainda não havia aderido ao programa, ingressando em 2013. Foi necessário abrir um novo polo de atuação em Santa Rosa, onde três GTs foram implantados. Duas das tutoras que fizeram o Pró-Letramento comigo, foram designadas para lá. Sabrina Garcez e Kátia Pontes. Mas apenas a Sabrina continuou no PNAIC, pois a SMED/POA, na figura de sua Secretária de Educação, não permitiu que a Kátia se ausentasse da escola para as formações. Isto, que ela já havia participado do Pró-Letramento, fizera a tutoria para professores da rede e ainda, participara de outra formação,

SUMÁRIO



também como tutora, que oferecemos para professores da rede municipal que não haviam feito o pró-letramento, mas solicitaram à SMED o espaço/ tempo de formação. *Absurdos autocráticos continuavam acontecendo.... Que difícil superar as questões partidárias e conciliar esforços em prol da melhoria da qualidade de vida das crianças e dos seus direitos de aprendizagens.... Que desperdício de dinheiro público...* No seu lugar entrou uma colega da Sabrina, Magda Pereira. Mesmo em polos diferentes, pensávamos juntas as formações, ficando muito mais fácil desenvolver o trabalho solitário, pois tínhamos muitas afinidades, não apenas em afetos pessoais, mas na maneira de ser professora-alfabetizadora, professora-formadora e no entendimento do que seria o PNAIC.

No ano de 2014, novos municípios assinaram o pacto com a Federação. Mais um polo, em Caxias do Sul e novos GTs foram criados, totalizando três polos sob a responsabilidade da UFSM, onde as formações ocorreram concomitantes e os Formadores, desde que seguissem os cadernos, tinham liberdade de organizar seu trabalho.

SUMÁRIO



Toda essa organização é gerenciada por uma Equipe Técnica, encarregada pela gestão do PNAIC sob responsabilidade da UFSM, que assessorava a metade norte e central do Estado do Rio Grande do Sul, ficando a metade sul com a Universidade Federal de Pelotas, com um trabalho diferenciado do realizado pela UFSM, mas que não pesquisei dados suficientes para abordar, visto que não era meu enfoque de estudos. E, por fim, um Coordenador e um Coordenador Adjunto, responsáveis pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a UFSM. O município conta com um Coordenador Local, responsável pela implantação e sucesso do pacto com a federação para que todas as crianças se alfabetizem na idade certa.

Pela primeira vez, na história da educação do país, organiza-se um Pacto Federativo de tal envergadura, que propicia um Programa de Formação entre pares, do qual emerge um professor-aprendiz em rede, elaborado não apenas pelo conhecimento a ser constituído, mas essencialmente pelas experiências práticas de alfabetização e de letramento desenvolvidas em

cada aporte dessa rede, de modo a possibilitar a discussão e construção coletiva do que seja alfabetizar na idade certa. Dessa forma o PNAIC configura-se como uma Formação Continuada e não apenas, mais um curso desvinculado do cotidiano das escolas públicas do país

O pelicano pôs o ovo.

O PNAIC E SUAS PREMISSAS. AS POSSIBILIDADES. CONTEMPLANDO O OVO

O PNAIC fundamenta-se em quatro eixos de atuação (Caderno de Apresentação, 2014):

- *Formação Continuada* presencial e à distância, para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
- *Materiais Didáticos* elaborados pela Federação e distribuídos às redes públicas de educação, que compreendem obras literárias, de apoio pedagógico e cadernos de formação pertinentes aos temas estudados, bem como jogos e tecnologias educacionais;
- *Avaliações* sistemáticas, que se ocupam das possibilidades de aprendizagens dos alunos e dos professores do Ciclo de Alfabetização;
- *Gestão, mobilização e controle social*, buscando superar a qualidade da alfabetização e, conseqüentemente, da educação brasileira. É um viés diferenciado que prioriza a formação pelos pares: professores formando-se entre si.

Dessa forma, o PNAIC se constitui em “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”. (Caderno de Apresentação, 2014, p.18). O lançamento do PNAIC em 08 de novembro de 2012, pela atual presidente Dilma Rousseff

SUMÁRIO



(ah! Eu tinha que escrever isso em meu trabalho!), com discurso² do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante, funcionou como uma estratégia para a divulgação da ação educadora de tal envergadura. Nessa oportunidade a Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes, minha orientadora, se fez presente. Estava lá, testemunhando o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, fazendo história, sendo o nosso presente de possibilidades (trans)formadoras.

Várias propagandas, em diferentes horários de programação, também começaram a aparecer nos veículos de comunicação. Fundava-se o reconhecimento de que a escola pública pode ser de qualidade e democrática, assim como uma política de formação continuada, requer a articulação das intenções e ações entre Federação, Estados e Municípios; e a criação de instrumentos eficientes para monitorar, acompanhar e avaliar os processos formativos desenvolvidos, promovendo a construção de um sistema público eficiente e qualificado de formação dos profissionais dos territórios públicos de alfabetização.

SUMÁRIO



Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, nesse sentido, o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta. Reconhecemos a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Estamos falando de uma mudança processual, por isso, os impactos também serão processuais. (PNAIC – Caderno de Apresentação, 2014, p.19)

Para concretizar este compromisso entre os entes da federação, estabeleceu-se um diálogo entre as universidades públicas e secretarias de educação, buscando garantir a articulação da proposta do PNAIC, com as práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma práxis educadora condizente à autonomia docente.

2. Tal discurso abordando os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal, pode ser encontrado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>

Ficava claro que os organizadores do PNAIC, a nível federal, que fundamentavam toda a proposta através dos Cadernos de Formação, também estavam estudando e produziam os materiais didáticos e enviavam diferentes recursos e materiais pedagógicos de muita qualidade para as escolas, como nunca fez-se antes na história de formações de professores. Entre as autoras destacamos a Prof.^a Dr.^a Liane Terezinha W. Roos, Prof.^a Dr.^a Anemarie Lopes e Prof.^a Dr.^a Regina Batelth que foram autoras dos cadernos da Educação Matemática do referido Programa.

Pelicanos têm penas; ovos têm casca, que quebra.

O MATERIAL DIDÁTICO

O PNAIC incentiva práticas sociais do uso da linguagem ao inserir a criança no mundo da cultura escrita. Não é proposto um método específico, organizando todo o processo de formação de modo a subsidiar o professor alfabetizador para agir com autonomia ao planejar e desenvolver seu trabalho, atendendo diretamente suas necessidades, as da sua turma e a de cada aluno em particular. Para tanto, todo o material de formação baseia-se em relatos de professores alfabetizadores de todo o país sobre suas práticas e nos estudos teóricos da atualidade, pautados em pesquisas acadêmicas na área da alfabetização e educação matemática.

Embora, muitos materiais de qualidade tenham sido distribuídos às escolas, como Literatura Infantil, paradidáticos, vídeos, materiais pedagógicos e jogos, quero destacar os CADERNOS DE FORMAÇÃO. Nesses cadernos está estruturada toda a concepção do PNAIC e é onde estão postas as orientações para as novas práticas em sala de aula. São elaborados para cada ano de trabalho, envolvendo vários profissionais da educação, com formação em diferentes áreas do conhecimento, considerando a diversidade cultural do nosso país e, “na medida do possível, dos grupos que trabalham com as práticas de sala de aula e/ou pesquisa” (Editorial, Caderno de Apresentação,

SUMÁRIO



2014). Certamente, um desafio necessário, mas bastante ousado. Saliento que esses materiais sempre foram disponibilizados on line, facilitando seu acesso, estando as Universidades, encarregadas da sua impressão para os momentos de formação. Os cadernos, no seu feitio de impressão realizado pelo MEC, sempre chegaram depois das formações em função da demanda significativa de atendimento do nosso território brasileiro. Os cadernos teriam que chegar de norte a sul e de leste a oeste.

No primeiro ano de formação, também foram prometidos tablets que nunca chegaram. Nunca acreditamos que eles chegariam... Isso é complicado, pois representa um descrédito nas ações das políticas públicas, o que também implica em uma desconfiança nas formações a serem realizadas. E foi assim que recebi meu primeiro grupo de OEs: desconfiadas.

Os cadernos, embora não houvesse no primeiro ano (2012/2013), a tônica da interdisciplinaridade, sempre tiveram o seu enfoque, apresentando todas as especificidades das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas que, tradicionalmente, compõem os currículos escolares. No material utilizado em 2015, a INTERDISCIPLINARIDADE aparece como eixo do trabalho, através das sequências didáticas.

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (PNAIC - Caderno de Apresentação, 2014, p.10)

Quando comecei a participar das reuniões organizadoras e orientadoras das formações, senti a pressão que o novo exerce sobre nós. Todas já sabíamos que pelicanos colocam ovos e que deles nascem novos pelicanos a partir do rompimento da casca. Trabalharíamos em mais um programa de formação de professores mediado pela federação. Estávamos todas as formadoras selecionadas sem saber exatamente como deverí-

SUMÁRIO



amos proceder. Parecíamos, na nossa maioria, convictas de que estávamos em um campo fértil de possibilidades para fazermos a diferença na alfabetização do país. Entre sonhos e utopias individuais, vislumbrávamos uma chance coletiva de um trabalho transformador: quebrar o ovo!

Estudando o material do PNAIC, e relacionando-o às minhas práticas pedagógicas, percebi a oportunidade de fazer diferente. Não mais formar o mesmo. E, desenvolvendo o trabalho de Formadora, percebi a necessidade de reescrever-me como professora alfabetizadora, desvelando e reinventando minha formação como professora/formadora/de professores/alfabetizadores. Não mais pelicanos... Omeletes. Este é apenas o começo, muito mais coisas aconteceram e fazer o omelete foi sensacional! Mas esse espaço de narrativa, é um tanto pequeno para uma história tão grandiosa. Provavelmente, voltaremos para contar a história da frigideira.

REFERÊNCIAS

SUMÁRIO



BOBBIO, Norberto. *O Tempo da Memória. De Senectute e outros escritos autobiográficos*. Tradução VERSIANI, Daniela. RJ: Campus, 1997.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. SP: EDUSP, 2004.

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – SEC. *Documento orientador quanto a organização do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e do programa de alfabetização e letramento na rede estadual*. (Online). Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_orientacoes.pdf. Acesso em: 07/07/2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. - acesso em 12h55m.

_____. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, Brasil, 2010.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, Brasil, 2014 – Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 30.05.2014.

_____. *Manual do Pacto. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Brasil do futuro como começo que ele merece*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf - Acesso em: 02/07/2015.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos de Formação Matemática* - Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. BR, 2014.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* - Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. BR, 2014.

_____. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. MEC/SEB. Brasília, 2008.

_____. *Prova Brasil - matriz de referência*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SUMÁRIO



03

Eliane Machado da Rosa de Freitas

Juliani Dias Baldaço

Débora Ortiz de Leão

CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO Políticas e Práticas Ressignificadas nos Percursos da Formação de Professores

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.59-74

SUMÁRIO

**Resumo**

O presente estudo enfoca a estreita relação entre currículo e alfabetização na formação de professores. Propôs-se como objetivo geral compreender os processos formativos ao operacionalizar o ciclo de alfabetização a partir da formação continuada do PNAIC. Objetivos específicos: analisar estratégias desenvolvidas pelos professores do ciclo; discutir a relação das estratégias com a formação oferecida pelo PNAIC; refletir sobre as políticas curriculares e a formação de professores. Optou-se pelas narrativas autobiográficas como forma de melhor compreender os percursos formativos. O estudo esteve ancorado nas contribuições teóricas de Nóvoa, Sacristan, Soares, Ferreira e Teberosky, entre outros. Participaram da pesquisa professores de uma escola pública. As narrativas partiram de tópicos guia e compuseram as seguintes reflexões: existem divergências sobre a progressão continuada do ciclo de alfabetização, havendo indícios de resistência, considerando um agravante o fato de a criança avançar sem aprendizagens necessárias para o ano seguinte. Aspectos positivos: destacam-se as trocas que aconteceram nos encontros da formação do PNAIC, a ênfase na questão do letramento, a padronização de conteúdos e o acesso a diferentes materiais. Os objetivos investigativos foram parcialmente atingidos, pois há necessidade de se discutir melhor as estratégias, as políticas curriculares e de formação de professores.

Palavras-chave:

Políticas curriculares; Alfabetização; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira década do século XXI o cenário das políticas públicas educacionais vem exaltando o papel dos professores como elemento insubstituível na promoção da aprendizagem, no enfrentamento dos desafios da diversidade e para criar formas apropriadas de utilização de novas tecnologias (NÓVOA, 2007). Sob tal ponto de vista, a aprendizagem docente é considerada de fundamental importância no campo das políticas públicas educacionais, uma vez que aprender e saber, para melhor agir frente às exigências sociais e educativas contemporâneas, é algo que requer outra relação com o saber e com a cultura (CHARLOT, 2000). A finalidade primordial da formação de professores é o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que equivale à melhoria dos componentes que intervêm no currículo (IMBERNÓN, 2013) e, por isso, não se pode negar que há uma estreita relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular.

SUMÁRIO



No Brasil, observa-se que as políticas curriculares atuais esforçam-se para contemplar esse aspecto que há décadas vem sendo relegado a um segundo plano. Sob tal perspectiva, a reconfiguração curricular da etapa inicial do Ensino Fundamental e a formação continuada de professores apontam neste sentido. No caso do Ensino Fundamental, a formação de professores tem se efetivado por meio de um programa denominado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que ocorre desde o ano de 2013.

Trata-se, fundamentalmente, de uma formação acerca das exigências curriculares provocadas pela expansão da escolarização obrigatória, embora seu embasamento encontre-se implícito e pouco explorado nos cursos. Por meio do referido programa são distribuídos um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação para a formação continuada de professores. A partir desse contexto, reitera-se a importância da formação de professores haja vista as solicitações emitidas pelos sistemas de ensino numa época

em que “as mudanças sociais nos indicam os caminhos” (IMBERNÓN, 2010, p.27) e nos provocam a elaborar novos traçados.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, percebe-se que há um consenso de que o currículo é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino. O currículo é o elemento nuclear do projeto pedagógico de uma escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, compreende-se que o currículo é a própria essência do fenômeno educacional. Para Moreira e Candau (2008) o currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento socialmente elaborado. Não é um elemento transcendental e atemporal. O currículo tem história e, portanto, altera o significado conforme o período histórico e as exigências sociais e culturais. Sendo assim, as discussões sobre currículo incorporam com maior ou menor ênfase, o entendimento acerca dos conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais no contexto escolar.

Entretanto, uma das definições mais usuais e que vem sendo adotada nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais é a que entende o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p.18). Esses autores alertam, porém que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, é importante que se perceba a sua relevância no cotidiano escolar já que:

[...] no currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (idem, p. 19).

Uma vez que se admite que o currículo seja uma construção em que se encontram diferentes opções possíveis, entende-se que essa seria uma

SUMÁRIO



possibilidade adequada ao momento atual, tendo em vista o protagonismo docente e discente em sua construção. De outro modo, toda concepção curricular implica uma proposta pedagógica (o que se deve ensinar, como se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar). Essa concepção é evidenciada no decorrer de sua execução prática, pelos agentes educativos, que geralmente demonstram opções mais conservadoras ou mais renovadoras, dependendo de suas opções valorativas para cada tempo e lugar.

A partir dos estudos curriculares, se reconhece a existência da possibilidade de articulação na forma de organização de conhecimentos, conteúdos, disciplinas, áreas, modos de pensamento e construção do saber. Esse modo de organização é considerado necessário em função do processo de escolarização que sofre os conhecimentos socialmente elaborados. Nessa direção, é que o termo ciclo de alfabetização vem sendo adotado nos cadernos de formação do PNAIC, desde o ano de 2013, como denominação que confere sentido ao ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Desse modo, entende-se que o ciclo de alfabetização é composto por um período de 600 (seiscentos) dias letivos.

No entanto, a organização por ciclos, antes de qualquer coisa refere-se a tempo e espaço escolar já que há que se ter cuidado com a continuidade, com a progressão das aprendizagens em níveis de complexidade dos conhecimentos; um ciclo refere-se às dimensões que compõem o currículo e certo consenso no entendimento do que seja um currículo escolar; refere-se a modos de se compreender as inter-relações entre os conhecimentos, já que defendemos a sua relevância para uma aprendizagem qualificada; refere-se, por fim, às concepções de avaliação das aprendizagens dos alunos que inserem outra perspectiva, denominada de progressão continuada.

Nos sentidos adotados tanto nas pesquisas que se desenvolvem quanto na formação do PNAIC, a alfabetização é um processo de aquisição de um conhecimento – a língua escrita – e um processo de escola-

SUMÁRIO



rização e ensino, cujo currículo como já abordado acima, organiza-se em um ciclo composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A alfabetização compreendida como um processo subverte a lógica que por tantos anos prevaleceu nas práticas escolares a partir do momento que aprendemos com Ferreiro (2013, p. 30) que:

[...]para compreender a este processo de apropriação foi necessário renunciar a visão da escrita como técnica (ou código de transcrição) e despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam nos dizendo.

A abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1989) ofereceram suporte para compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pelo aprendiz e em decorrência dessa compreensão inspiraram a reelaboração das concepções e práticas de ensino da língua pelos professores alfabetizadores.

Uma das questões inquietantes, porém, é a demora de mais de vinte anos para se elaborar uma matriz curricular para a etapa escolar encarregada da consolidação do processo de alfabetização considerando os estudos psicogenéticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989) e, posteriormente, os estudos de letramento (SOARES, 2003). É na direção desses referenciais, portanto, que a alfabetização vem sendo sustentada pelas políticas de formação continuada de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essas perspectivas foram amplamente consideradas na produção dos referenciais da formação de professores do PNAIC/ 2012-2013 e possibilitaram ao MEC organizar os denominados “direitos de aprendizagem” para cada um dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa especificação, foi organizada a matriz curricular do primeiro ciclo ou ciclo de alfabetização.

Com relação à formação de professores, esta tem sido tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas em nosso país (ANDRÉ, 2010), nos quais se inserem os produzidos pela pesquisadora (LEÃO, 2004, 2009). No que diz respeito à formação continuada entende-se relacionada

SUMÁRIO



a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010) deveriam ser consideradas ao se pretender transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. Em função desse propósito, é importante que se encare a formação continuada como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimentos necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (GATTI, 2014).

Por isso, concorda-se com Soares (2012, p.13) quando alega que, em nosso país existe uma carência de “sistematicidade e continuidade”, quando são propostas atividades sem relação umas com as outras e com a etapa de ensino, da mesma forma que não há continuidade dos projetos de formação, que deveriam manter-se em andamento, em aperfeiçoamento e em atualização. Esse argumento reforça a ideia de que, da mesma maneira que foi necessário tempo para que se estabelecesse um relativo consenso em torno do ciclo de alfabetização é necessário que seja proporcionado o devido tempo para que uma formação cause o impacto desejado no desenvolvimento profissional e no cotidiano escolar (LEÃO, 2015).

SUMÁRIO



METODOLOGIA

A escolha pela metodologia autobiográfica decorre de estudos iniciados há mais de uma década (LEÃO, 2004) pela pesquisadora, direcionando-a a outras possibilidades de pesquisa a partir de aproximações com Santos (2002, p. 84) na medida em que este argumentava: “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. A abordagem autobiográfica emergiu, igualmente, de uma vontade de produzir um outro tipo de saber, mais próximo da realidade e do cotidiano dos professores (NOVOA, 1995).

Na mesma direção, situam-se as pesquisas com Histórias de vida, desenvolvidas por Oliveira (2000), nas quais as análises das narrativas autobiográficas orais ou escritas de professores possibilitam entrar em contato com as memórias permeadas por motivações e significados construídos em torno da profissão. Igualmente aproximam-se às ideias de Antunes (2011) e Antunes e Oliveira (2012), que desenvolvem pesquisas com seus respectivos grupos¹ com base nessa metodologia.

As pesquisas com narrativas autobiográficas adquirem sentidos ao fazer emergir o contexto das relações macro – sociais, políticas, culturais e econômicas - que perpassam as situações de interação, conforme defende Abrahão (2003). O trabalho “com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 8). Por isso, uma pesquisa autobiográfica é uma construção em que o entrevistador e a pessoa entrevistada tornam-se profundamente implicados. Ainda para Abrahão (2004) a pesquisa (auto) biográfica se utiliza de diversas fontes, tais como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, documentos, etc.

Destaca-se, ainda, a importância do uso do diário de campo para o registro de situações observadas. Esse instrumento é considerado um importante aliado no qual se registraram as percepções e as questões relevantes além dos significados que as pessoas atribuem ao que sabem ou fazem. Para compor o grupo, se integraram ao projeto estudantes do curso de Pedagogia e professores de escolas públicas que atuam no ciclo de alfabetização e participam do PNAIC/UFSM.

SUMÁRIO



1. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA - UFSM).

ESCOLA E PROFESSORES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Em um primeiro contato obteve-se a aceitação de duas escolas para realizar a pesquisa. No entanto, após visitar uma das escolas, depa-rou-se com a demanda da instituição e, portanto, optou-se por realizar as entrevistas em apenas uma das escolas. Os integrantes da pesquisa foi uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma professora do segundo ano e uma professora do terceiro ano, todas participantes do Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ao contatar com essa escola para iniciar as entrevistas, houve uma reunião com o coordenador pedagógico. Nessa oportunidade, pôde-se colocara equipe à disposição para auxiliar a escola no que fosse necessário. Em seguida, a escola, por meio do seu coordenador, solicitou a contrapartida de estudantes voluntários para auxiliarem os professores nas salas de aula. A partir desse momento, organizou-se um grupo de estudantes que integram o GEPFICA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização), para realizarem esse trabalho na escola. A atuação na escola teve a duração de 4 (quatro) meses e contou com 7 (sete) voluntários.

Esse trabalho possibilitou maior integração com os professores e viabilizou as entrevistas que foram organizadas em tópicos guias de acordo com Gaskell (2011). Os tópicos guias propostos foram: tempo de atuação na docência dos anos iniciais-alfabetização; início da participação na formação do PNAIC; entendimento sobre o ciclo de alfabetização; planejamento do ciclo de alfabetização (individual ou em conjunto); referência/embasamento para a atuação no ciclo de alfabetização; aspectos positivos e negativos da organização do ciclo da alfabetização.

Seguindo os tópicos guias, solicitou-se a cada uma das professoras que relatassem sobre o tempo de atuação nos anos iniciais. Para fins de

SUMÁRIO



distinção das professoras entrevistadas, utilizaram-se as letras *A*, *B* e *C*. Referindo a letra *A* para a professora do 1º (primeiro) ano, *B* para a professora do 2º (segundo) ano e *C* para a professora do 3º (terceiro) ano.

A seguir, os tópicos e os relatos realizados na abordagem das professoras entrevistadas.

Tempo de atuação na docência dos anos iniciais – alfabetização

A professora *A* atuante no primeiro ano nos informou que:

“Trabalho mais ou menos, [...] normalmente [...] de uns 15 anos já, com alfabetização, séries iniciais (...)”.

A professora *B*, que atua no segundo ano informou:

“Mais ou menos uns 38-40 anos que eu trabalho com crianças do 2º ano, antes era 1ª série (...)”.

Já a professora *C* que leciona no 3º ano do ciclo, nos diz que:

“(...) trabalho há sete anos com 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano”.

Início da participação na formação do PNAIC

As professoras *A*, *B* e *C* nos relataram que participam desde o início da Formação do PNAIC. Destacamos aqui o relato da professora “*B*”: “(...) nunca deixei de participar de uma atividade que viesse me trazer mais enriquecimento para o trabalho...”

SUMÁRIO



Entendimento sobre o ciclo de alfabetização

Para a professora A, seu entendimento se dá como:

Na verdade é um ciclo mesmo, né? E..., os objetivos do PNAIC é... é bem interessante, porque ele não se efetiva só no 1º e no 2º. Ele tem..., ele continua! E realmente a criança que chega no 3º ano, ela não chega totalmente... Ela vai se completar lá no 3º. (...) anteriormente era mais um letramento. Antigamente! Depois teve o curso de letramento. Antes do PNAIC! Cada... cada governo é um sistema de..., que eles mudam. Mudam o nome, mas na verdade é... quase a mesma coisa! Aí depois veio o PNAIC. Mas o quê que é o 1º ano? 1º ano, quando surgiu o 1º ano, todo mundo pensava que era um pré melhorado. Até que surgiu o PNAIC, que foi feito, ah..., os conteúdos. Foi organizado tudo direitinho o quê que a criança teria que aprender. Mas no meu caso, assim (óh...), eu acho que não é só um letramento. (SIC)

Já a professora B compreende o ciclo como:

No primeiro eles têm aquela base... O início da alfabetização que é conhecer o alfabeto, o som, introduzir toda aquela parte que vai envolver na formação de palavras. E no segundo da continuação mais aprofundado que já vem os textos, vem elaboração de frases, os textos, relatos de histórias...e no terceiro se consolida.

SUMÁRIO



A professora C menciona o ciclo como uma forma de “mostrar” que as crianças não mais reprovam durante o ciclo, e salienta não ser necessário apenas índices e sim “crianças que aprendam”.

Planejamento do ciclo de alfabetização (individual ou em conjunto)

Conforme relatado pela professora A:

No caso, eu não trabalho em conjunto, porque o 1º ano tem duas turmas de 1º ano, lá de tarde eu não posso me reunir com as gurias pra planejar. Mas quando tem reunião a gente pergunta: o que tu tá dando? O que tu tá dando? A gente sempre dá uma combinada assim. Não tem... reunião assim, porque até seria... Plano de estudos, né? Pro professor, a gente não tem. Seria bem interessante. Porque nem as reuniões pedagógicas nós não temos. Não tem! Mas nem de reunião, daí tu imagina, né? Nem de reunião, da gente conversar coisas da, da escola. Horário, dias e tudo. Aí tu pensa, né? Individual, no caso eu faço sozinha assim, eu pego... Digamos, no 1º trimestre eu vou trabalhar

isso, né? No 2º eu vou trabalhar isso, no 3º eu vou trabalhar isso. E vou, e vou tentando. Às vezes muda, né?

As professoras B e C da mesma forma relataram as dificuldades encontradas para reunirem-se com as colegas participantes do ciclo, e consequentemente, realizam o planejamento individual.

Referência/embasamento para atuação no ciclo de alfabetização

Para a professora A se dá da seguinte forma: “na verdade, ah... A gente usa o que tá ali, né? Os autores que tão no ciclo são todos os conhecidos da gente, né? Então são sempre os conhecidos velhos, né? Paulo Freire, Emília Ferreiro, aquelas coisas toda!”.

A professora B diz o seguinte: “(...) todo aquele material que a gente tem da escola”.

Para a professora Cé com base em “livros de alfabetização. (...) pesquisa na internet muito”. Alguma coisa assim do material do PNAIC.

Aspectos positivos e negativos da organização do ciclo de alfabetização

Para a professora A são os seguintes:

O bom é porque a gente tem essa... ah... A gente tem essa liberdade de... A gente tem muito... contato com as outras turmas, com os outros professores. A gente troca muita ideia. A gente... É bem interessante. E... e os negativos é que a criança não... Não retém né? Eu acho que deveria ter um documento, que tem crianças que teriam que ficar um pouco mais, um ano mais. Talvez numa série um ano, um ano mais na outra. E com a história do PNAIC, todo mundo tem que desenvolver tal conteúdo. Naquele, naquele ano. Então ficou bem organizado! E a gente não tinha isso... De conteúdo de aprendizagem. E a gente não tinha isso, né? Cada escola trabalhava com seus conteúdos. E fazia do jeito que, no caso tava no regimento, né? E agora como foi federal é pra o Brasil inteiro. Então no caso... Ah... Eu tinha uma aluna minha que

SUMÁRIO



agora essa semana, até da outra escola, foi transferida lá pra São Paulo. Ela vai pra lá e lá vai continuar o PNAIC. Daí vai ser o mesmo conteúdo. Não, no sistema eu acho bom. Até bom! Só que a questão assim. Quem era do ciclo... do ciclo... quem participasse do ciclo teria que ter aquela... aquele planejamento, aquele grupo de estudos. Isso aí eu não poderia... Eu não quero abrir mão. Até... seria uma sugestão. Que eu acho bem importante, né? Um grupo de estudos pra acontecer.

Já a professora B menciona que:

O PNAIC nos colocou muito é... o letramento, as crianças terem a oportunidade de ler muito, de pegarem e usarem os livros, que as crianças daqui, por exemplo, não têm acesso a livrinhos, e eles adoram. Então, por exemplo, a gente tem o cantinho da leitura, tem aquelas atividades bastante lúdicas, bastante novidades assim, essa parte é muito boa. A gente recebeu dicionários, que eu gosto de trabalhar com eles, por exemplo, no dicionário eles pesquisam, é... Os livros têm... Eles mesmos têm o manuseio, têm o contato com vários autores e nós temos o projeto aqui, que fecha como PNAIC que é o projeto do literário que nós temos agora né? Projeto literário que a gente vai trabalhar autores que sempre trabalhamos então todas as turmas se envolvem. Toda a escola. E tem outros que no momento assim eu não... na parte da matemática, toda parte da matemática também é muito... fechou muito com a maneira que eu trabalho. Precisa assim ó, haver mais uma análise das crianças que chegam no primeiro com dificuldade e que avançam, eles não sanam essas dificuldades, não eliminam, e aí? Como que vão chegar no segundo ano com crianças que já chegam lendo. (SIC)

A esse respeito a professora C, salienta o seguinte:

Os positivos foram mais na realização do curso assim, foi como eu falei as trocas que a gente teve com as colegas, tem uma ideia do que elas estão fazendo, as angústias que elas tinham que a gente também tinha, que a gente pensou assim: não é só nós. E negativos eu acho que é essa parte aí de não poder mais reter. Não pode ser só quantidade, tem que ter qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas das professoras entrevistadas compreende-se como se faz necessária a continuidade dos processos formativos, especialmente, no que diz respeito às mudanças curriculares. O ciclo de alfabetização é uma forma de organização curricular que pressupõe

SUMÁRIO



continuidade no processo de alfabetização. Como indicam as narrativas, há entendimentos diversos sobre o ciclo de alfabetização por parte de cada professora. Inclusive, tecem críticas com relação à progressão continuada no ciclo e a exigência implícita e explícita de índices a partir do desempenho dos alunos e professores.

No tocante aos aspectos negativos, pode-se dizer que há indícios de certa resistência no que se refere à progressão dos alunos no ciclo de alfabetização, considerando um agravante o fato de a criança avançar sem os devidos quesitos para o ano seguinte. Em relação aos aspectos positivos, destacam-se as trocas que aconteceram nos encontros da formação do PNAIC, o destaque que ganhou a questão do letramento através do PNAIC, a padronização de conteúdos e o acesso a diferentes materiais viabilizados pelo PNAIC, o qual contribuiu significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Pode-se dizer que os objetivos investigativos foram atingidos de forma parcial, haja vista que ainda há necessidade de discutir as estratégias e refletir sobre as políticas curriculares (SACRISTAN, e a formação com os professores participantes da pesquisa. No entanto, entende-se que o ciclo de alfabetização vem a ser uma contribuição na formação dos professores alfabetizadores, ressignificando seus processos formativos, embora ainda necessite ser melhor discutido e repensado para que haja sucesso na aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M.B. *Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set.2003.

_____. (org.) *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRÉ, Marli. *A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo*. In: DALBEN, A. et al (orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



ANTUNES, H. S. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. 1. Ed. Santa Maria: editora da UFSM, 2011. v. 100. 262p.

_____. OLIVEIRA, V. M. F. (Org.). *Diversidade: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração Social*. 01. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2012. v. 08. 197p.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO, E. ;TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GATTI, B. *Formação continuada*. Revista A Letra A. Ano 10 - nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *A formação de professores e o desenvolvimento do currículo*. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEÃO, D. O.. *Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

_____. *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes*. Porto Alegre, PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. *O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: políticas curriculares e formação de professores*. Porto Alegre, PUCRS, 2014. Projeto (Pós - doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MOREIRA, A. F.B. CANDAU, V.M. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, A.(org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, V. M. F. *Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente*. 1. ed. Ijuí: Editora de Unijuí, 2000. 328p.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. "Não existe um currículo no Brasil". *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.18, n.107, set./out. 2012.

SUMÁRIO



04

Caroline Silveira Spanavello

Denise Girondi

Estela Maris Brondani

O Ciclo e Alfabetização Direito a Criança e Alfabetizar-se

Uma Reflexão a partir do Proposto
pelas Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Educação Básica

SUMÁRIO



Resumo

O presente artigo constitui-se em uma reflexão teórica realizada por pesquisadoras do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM) acerca do Ciclo de Alfabetização proposto pela Resolução CNE/CEB nº7/2010 e a sua relação com a Formação de Professores. Este estudo objetiva problematizar, a partir da Lei e dos estudos teóricos já desenvolvidos acerca da temática, como o bloco pedagógico vem sendo compreendido e efetivado na escola básica e os caminhos que ainda precisam ser percorridos para que de fato seus objetivos sejam alcançados. Além disso busca-se a partir desta proposição discutir sobre os direitos de aprendizagem das crianças desta etapa de escolarização e o papel do professor alfabetizador dentro desta perspectiva.

INTRODUÇÃO

Ao apresentarmos, neste estudo, uma proposta de reflexão sobre o Ciclo de Alfabetização e o Direito da Criança de alfabetizar-se, estabelecendo uma relação deste com a formação dos professores, sobretudo da formação em serviço, partimos do princípio que há alguns elementos que precisam ser apresentados de modo a compreendermos que a efetivação do disposto na Lei só acontecerá, na prática, se estes dispositivos forem de algum modo redimensionados.

Inicialmente é preciso pensar em que sentido esta proposta, criada em 2010, através da Resolução CNE/CEB nº7, está sendo compreendida pelos alfabetizadores. É de fato com a alfabetização e aprendizagem das crianças que estamos nos ocupando ou ela (a proposta do ciclo) sustenta-se unicamente em resolver a questão dos resultados das avaliações externas que não vêm apresentando os índices esperados pelos órgãos federais em relação ao número de crianças alfabetizadas aos 8 anos de idade.

SUMÁRIO



Antunes e Leão (2018) compreendem que:

[...] a organização por ciclos refere-se ao tempo e espaço escolar, já que é preciso haver certo cuidado com a continuidade e progressão nas aprendizagens, em níveis de complexidade e conhecimentos. Refere-se, ainda, às dimensões que compõem o currículo e certo consenso no entendimento do que seja um currículo escolar.

Neste sentido, percebe-se que a possibilidade de implantação desta proposta na escola vai muito além do que está posto nos dias atuais, ou seja, uma organização ainda seriada, na qual, o único diferencial é que não há retenção das crianças no primeiro e segundo ano. A ideia equivocada da “não reprovação” pouco ou nada tem contribuído para os objetivos iniciais da criação do ciclo, sobretudo porque, não é o fato de aprovar ou reter a criança que garante sua aprendizagem, mas sim a forma como suas habilidades, potencialidades e dificuldades são trabalhadas ao longo do período de alfabetização.

Para tanto, o primeiro passo é a capacitação dos docentes para atuarem neste bloco pedagógico, assim como, capacitar as equipes gestoras de instituições de ensino e secretarias de educação no sentido de que, conjuntamente possam dar conta desta compreensão bem mais ampla que o Ciclo propõe. Foi neste contexto que o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado pelo Governo Federal, em 2012, na tentativa de possibilitar aos docentes do ciclo uma formação continuada que fosse capaz de subsidiar uma compreensão mais clara acerca do seu trabalho após o disposto pela Resolução nº7/2010.

De lá para cá, avanços significativos aconteceram, sobretudo porque a formação do PNAIC constituiu-se em uma ação concreta realizada em diversas partes do país, levando às escolas uma nova proposta de alfabetização, não apenas do ponto de vista da organização no Ciclo, mas também da implementação de novas práticas e novos modos de ver e compreender o processo.

SUMÁRIO

Entretanto,

É importante destacar que garantir a alfabetização é algo extremamente complexo, pois a alfabetização é um processo multifacetado, há muitos fatores intraescolares e extraescolares que interferem nas condições de ensino e de aprendizagem. Desta forma, é fundamental que possamos refletir sobre as concepções de alfabetização que embasam a formação continuada de professores alfabetizadores [...] contribuir para a reflexão no plano teórico sobre o que é alfabetizar e principalmente, alfabetizar em uma perspectiva crítica. (CRUZ E MARTINIAK, 2015, p.48)

A partir disso, pensamos este breve estudo, como uma tentativa de elucidar alguns elementos que avaliamos como importante para a compreensão da constituição do Ciclo como possibilidade de “garantia” de uma qualidade na alfabetização das crianças. Para tanto, dividimos a problematização em dois capítulos que trazem inicialmente a formação do professor alfabetizador e o direito da criança de alfabetizar-se; e em seguida o Ciclo de Alfabetização no contexto da Legislação e sua efetivação na Escola Básica.



Esta análise foi realizada com base na pesquisa bibliográfica e fundamenta-se em autores como Freire (2001), Furter (1966), Chistov (2006), Antunes e Leão (2018). O trabalho está organizado em:

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O DIREITO DA CRIANÇA DE ALFABETIZAR-SE

Ao abordarmos o tema sobre o direito da criança em alfabetizar-se, estabelecemos uma relação direta com a atuação dos docentes alfabetizadores e sua formação inicial e continuada, sobretudo porque ainda que haja outros fatores circundantes, é a atuação do docente junto à criança que desencadeia o processo de alfabetização e a qualificação. Neste sentido, trazemos para problematização, neste primeiro momento, algumas compreensões sobre este processo, focando na formação continuada dos docentes em serviço. Isso porque acreditamos na premissa de que não seja possível o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente qualificado se não houver um contínuo processo de formação e reflexão acerca das práticas desenvolvidas.

É no cotidiano da escola que os profissionais da educação percebem a necessidade de aperfeiçoamento constante e de busca de atualização. Nesse fazer profissional e atuando reflexivamente que o professor se refaz na sua práxis pedagógica. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

É coerente, portanto, afirmar que para Freire, a práxis de um educador que deseja o sucesso de seus alunos, transita entre o fazer e o pensar cotidianamente. Assim, a reflexão surge da prática docente constante e esse pensar vai se transformando em crítica. O envolvimento com a formação continuada dos professores que buscam a mudança através de seu exercício profissional exige do formador a mesma postura crítica e

SUMÁRIO



reflexiva. Freire (2001) nos aponta que o momento da busca dessa formação continuada é quando o docente sente a necessidade dela: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001, p.43).

Ser docente implica, simultaneamente, em se fazer docente, pois com o decorrer da prática, ele vai se refazendo, instigado pelos conhecimentos novos trazidos dessa prática. Tais saberes se agregam e entrelaçam com os de sua formação inicial, bem como com os do seu “eu pessoal”.

O trabalho coletivo dos profissionais da escola consiste também em espaço de construção de conhecimentos a serem somados à teia de saberes do docente. A escola tem que oferecer tempo para que esses profissionais busquem essa formação continuada ou então, oferecer cursos de capacitação para seus funcionários. Sendo assim, o sucesso do processo ensino-aprendizagem da escola está relacionado com a liderança da equipe diretiva e de seu empenho apara a construção de uma gestão democrática e participativa. O grupo envolvido e motivado terá, portanto, o suporte para alcançar o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Na educação se caminha lado a lado.

Esse tema formação continuada não é recente, ou mesmo novidade em educação, pois já era pesquisado e reconhecido a suma importância na década de sessenta. Quando Furter (1966), no seu livro Educação e Vida abordou a educação contínua, identificou a importância dos professores ressignificarem seus saberes, ou seja, a busca de novos conhecimentos leva o docente a uma reflexão e a reformular suas práticas em sala de aula.

O professor é um sujeito que adquire e transforma seus saberes no cotidiano da sua prática. Prática esta que não acontece de forma isolada, coexistindo no contexto político e social em que os educadores estão inseridos em todos os níveis escolares. Segundo este mesmo autor,

[...] há necessidade de uma educação contínua, que seja uma constância na vida humana e que permita viver plenamente o mesmo mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem

SUMÁRIO



por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar forma de uma educação permanente, a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a inventar novas técnicas e novos métodos adequados (FURTER, 1966, p.9).

Esse autor já via, na década de sessenta, a necessidade dos docentes estarem em permanente formação. Preocupou-se com os currículos estanques, aqueles que eram enviados para as escolas, sem levarem em conta as disparidades e sem o conhecimento da realidade da escola. Por isso compreendia que o professor deveria se atualizar e não trabalhar somente com o que o currículo oferecia e, sim, adaptá-lo ao contexto. Sendo assim, ele considerou a necessidade de formação continuada que denominava como educação permanente ou educação contínua. Essa nomenclatura foi mudando, com o passar das décadas, mas sua intencionalidade é a mesma dos dias de hoje. Uma formação que atenda os setores pedagógicos e administrativos da instituição escolar, devendo promover na equipe uma visão mais ampla do que a unicamente de seu próprio contexto social, ou seja, buscar expandir para uma visão macro do que acontece no mundo, em educação e fora da área da educação.

SUMÁRIO



Segundo Furter (1966) essa formação deve ser constante e, ao mesmo tempo, crítica para levar o professor a rever e reformular sua prática quando for necessário. Segundo o autor, o homem está em um processo de construção e, como nesse processo não se caminha só, se caminha em grupo, a própria escola acaba por se constituir num grupo de funcionários com os mesmos objetivos educacionais. Com a maior integração da comunidade escolar, criam-se subsídios que possibilitam estabelecer um processo educacional que tenha significação real para o grupo escolar.

Ao desempenhar uma das suas atribuições (citada no PL 283/2000, artigo 4º, inciso IX) que consiste em “propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço”, Chistov (2006) afirma que:

[...] a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre (CHISTOV, 2006, p. 9).

É a partir destes e outros estudos teóricos que o Ministério da Educação Brasileira, tem, nas últimas décadas, cumprido com o objetivo de capacitar os docentes em serviço através de Políticas Públicas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento, ProInfantil, Pro-Infancia e recentemente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, criado em 2012, teve como objetivo central promover formação continuada de qualidade aos docentes atuantes no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), visando diminuir os índices de alunos que concluíam o ciclo sem estarem alfabetizados. Este programa envolveu as redes Estaduais e Municipais do país, sendo mais de 5.497 municípios brasileiros participando do programa. Desde sua implantação o PNAIC já formou mais de 15 mil orientadores de estudos e 313 mil professores alfabetizadores, espalhados por todo o país. Até esse ano de 2018, muitos professores receberam essa capacitação que levou a muitos estudos e reflexão, tendo como pano de fundo a prática em sala de aula. Dentre os eixos norteadores do trabalho do PNAIC está a formação continuada em serviço visando garantir o pleno processo de alfabetização dentro do chamado Bloco Pedagógico, ou Ciclo de Alfabetização.

O Programa teve suas ações embasadas em quatro eixos: formação continuada para professores alfabetizadores; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle e mobilização. Ações que se implementadas visam contribuir com o trabalho docente, motivando, apresentando alternativas de como trabalhar em sala de aula considerando o cotidiano e as práticas escolares.

Após seis anos de desenvolvimento do PNAIC temos visualizado muitos avanços em relação à compreensão dos docentes acerca da construção do processo da alfabetização, principalmente, no que se refere aos tempos e particularidades de cada criança. Contudo, parece-nos que a ideia do Ciclo de Alfabetização, o Bloco Pedagógico, como prevê a legislação,

SUMÁRIO



ainda não tem se efetivado na prática como aquilo que tanto a Resolução CNE/CEB nº7/2010 quanto o PNAIC haviam proposto. E este é o enfoque que queremos trazer para compreendermos de fato em que se constitui o Ciclo e quais os caminhos que ainda devemos percorrer para efetivarmos sua ocorrência nas classes de alfabetização.

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E SUA EFETIVAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA

Ao trazermos o Ciclo de Alfabetização para o contexto deste estudo e como um direito da criança dentro do seu processo de alfabetização, consideramos importante situá-lo na legislação brasileira e em seus fundamentos.

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, traz em seu documento, pela primeira vez, a ideia de ciclo ou bloco pedagógico para a alfabetização.

SUMÁRIO



Este processo deve ser implantado em suas diferentes áreas para que aluno tenha garantido sua alfabetização, assim no Art.30 da Resolução nº7/12/2010 destaca os direitos, saberes e conhecimentos que devem ser assegurados para as crianças : Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, *será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção*, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (Art. 30 - Grifos nossos)

A partir do instituído pela Lei, passou-se a pensar nas propostas pedagógicas e formas de organização do ensino nesta etapa da escolarização considerando dois aspectos: a não retenção dos alunos e sua alfabetização e a formação dos docentes para atuarem nesta etapa. Foi dentro deste contexto que tivemos a criação do PNAIC, programa já apresentado anteriormente, o qual visou capacitar os professores para compreenderem as articulações do seu trabalho, dentro do ciclo, potencializado a aprendizagem da leitura e da escrita de forma autônoma dentro de um período de 3 anos, o que se constitui em um grande desafio para docentes e discentes, pois o processo de alfabetização ocorre de forma diferenciada em cada criança, sendo por conta disso difícil medir o melhor tempo ou as melhores estratégias para tal.

Nesse sentido, Costa, Viecheneski e Matias (2015, p.59) afirmam que, a partir do estabelecimento do Ciclo de Alfabetização devemos:

[...] garantir a TODOS o direito à educação, direito à escola de igual qualidade. Assim é preciso enviar esforços na busca da igualdade e combate a toda forma de desigualdade social. Nesse sentido, a educação, direito e toda criança, de todo ser humano, e dever do estado, deve ser prioridade de todos os governos, como um instrumento de luta a favor da redução das desigualdades e discriminações sociais.

Ou seja, a partir do proposto pela Resolução 7/2010 todas as crianças devem ter garantido seu direito de alfabetizar-se dentro do ciclo, o seja, ao longo dos três primeiros anos de escolarização, independente da sua condição física, cognitiva ou social. E é dentro desta perspectiva que surgem alguns questionamentos e problematizações no sentido da visão dicotômica que tal afirmativa pode trazer. Se por um lado é claramente aceitável e defensível a ideia do Direito de Todos de alfabetizar-se dentro do Ciclo, é igualmente considerável o Direito de Todos de se alfabetizarem no tempo e dentro das condições necessárias às suas particularidades. Nesta perspectiva, parece-nos fundamental a compreensão então de que elementos de fato caracterizam o Ciclo e qual o papel da docência neste contexto.

SUMÁRIO



Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotarem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (p.9) .

Desta forma, é necessário que a criança tenha o contato com o lúdico no seu cotidiano escolar, o que estimulará a curiosidade, questionamentos, que resultarão no processo de aquisição de leitura e escrita. Assim, modificando não somente a estrutura organizacional para “ciclo” mas sobretudo, modificando os modos de construção das aprendizagens nos processos de leitura e escrita que as crianças terão garantido seu direito de estarem alfabetizadas no início da sua escolarização. É necessário que os alunos desenvolvam suas habilidades e conhecimentos de forma progressiva que possam ir além da leitura e escrita. Antunes e Leão (2018, p.41) confirmam isso ao dizerem: “no primeiro ano deve ser introduzidas, no segundo, aprofundadas, no terceiro, consolidadas, práticas pedagógicas que propiciem efetivamente a alfabetização em ciclo”.

SUMÁRIO



Essas práticas pedagógicas precisam ser planejadas, terem uma sequência organizacional de construção de conhecimentos e serem desenvolvidas por professores conscientes de que este processo inicial é importante para a aquisição de conhecimentos e habilidades. Para tanto, é fundamental e necessária a atuação de um professor reflexivo o qual seja também um pesquisador de sua própria prática, motivo de nossa defesa à formação continuada em serviço destes docentes, pois acreditamos que somente desta forma ele será capaz de trabalhar dentro desta perspectiva.

As práticas pedagógicas devem estimular o desenvolvimento de habilidades e não somente uma reprodução de textos e materiais didáticos. Algumas questões devem ser pensadas, como será que efetivamente ocorre o trabalho docente em sala de aula? É um ensino estimulador, visando o desenvolvimento cognitivo ou mera reprodução? Os docentes precisam estar cientes que alfabetizar requer reflexões sobre suas práticas

e exigindo tempo e condições de apropriação do conhecimento. Devem ser práticas contextualizadas e significativas de modo que os educandos sintam-se instigados à aprendizagem.

[...] cabe ao professor mediar o conflito entre os conceitos cotidianos dos estudantes e a perspectiva científica, num processo dialógico, interativo e intencionalmente planejado para a construção compartilhada de conhecimentos. Cabe ainda ao docente, a responsabilidade de elaborar estratégias de aprendizagem capazes de atender às expectativas, singularidades e necessidades dos alunos. (COSTA, VIECHENESKI E MATIAS, 2015, p.66)

É neste sentido que o Ciclo de Alfabetização irá se consolidar na prática, no contexto das escolas, sobretudo das escolas públicas brasileiras. Entretanto o que temos acompanhando, vivenciando estes contextos enquanto docentes, é que a ideia do ciclo contempla apenas a não retenção no 1º e 2º anos, restando ao docente do 3º ano a responsabilidade de promover ou não a criança, avaliando sozinho se ela está ou não alfabetizada.

SUMÁRIO



Há ainda uma forte resistência por parte das instituições escolares em estabelecer, por exemplo, os agrupamentos (organizar as turmas, dentro do ciclo, não mais por idade, mas sim por níveis de alfabetização). Percebe-se uma visão ainda centrada na seriação (separação das turmas por idade) sem considerar o disposto na Lei já apresentada. Isso dificulta o processo, uma vez que os professores, ao se depararem em uma turma, com crianças de iguais idades mas diferentes níveis de alfabetização, não se sentem seguros no desenvolvimento das atividades e por vezes, os que encontram-se em níveis mais primários acabam ficando “para trás” em relação aos demais.

Outro elemento importante a se considerar é que o ciclo não estabelece um tempo fechado de permanência da criança na primeira, segunda ou terceira etapa. Ou seja, é possível que a criança inicie o ano letivo na primeira etapa do ciclo e conclua este mesmo ano letivo na segunda etapa, ou seja, o tempo destinado à alfabetização é determinado pelo desenvolvimento da criança e não pela determinação externa da instituição ou dos órgãos governamentais.

[...] na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. A progressão é considerada em três dimensões: progressão escolar [...] progressão do ensino [...] e progressão das aprendizagens [...] (ANTUNES e LEÃO, 2018, p. 42-43)

No dizer das autoras, a progressão escolar acontece quando a criança tem garantido seu direito ao avanço na escolarização; a progressão do ensino está relacionada à organização das instituições de ensino no sentido de estabelecerem direitos de aprendizagens em todas as áreas do conhecimento que sejam capazes de garantir o aprendizado integral desta criança; e por fim, a progressão das aprendizagens, que está associada a este crescente avanço que a criança apresenta, nas aprendizagens da leitura e da escrita, a partir da sua entrada e permanência no ciclo. (ANTUNES, LEÃO, 2018).

Assim, ao consolidarmos a ideia do Ciclo de Alfabetização, partindo do princípio exposto na Resolução nº7/2010 com estes elementos apresentados pelas pesquisadoras acima mencionadas, compreendemos que ainda há muito que se avançar nas escolas para que de fato possamos efetivar o Bloco Pedagógico ou Ciclo de Alfabetização. Para tanto, é fundamental considerarmos pelo menos três fatores: a formação dos docentes (inicial e continuada), a organização escolar e a capacitação das equipes diretivas para a compreensão desta proposta e por fim, o respeito à diversidade da infância e a realidade de cada instituição, uma vez que há crianças que ao ingressarem no ciclo já carregam uma bagagem letrada, enquanto que outras, encontram na escola suas primeiras oportunidades de contato com a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta breve reflexão sobre o Ciclo de Alfabetização e suas implicações no âmbito escolar, sobretudo, relacionadas à formação e atuação dos docentes alfabetizadores, temos uma clara compreensão

SUMÁRIO



de que, mesmo após 8 anos da criação da Resolução nº7/2010, ainda estamos iniciando a construção daquilo que a mesma havia inicialmente proposto, ou seja, considerar que o Bloco Pedagógico compreendesse os três primeiros anos do ensino fundamental sem interrupção, mas que neste período a criança pudesse ter a oportunidade de sistematizar e aprofundar saberes necessários a ampliação de seus estudos (Art. 30).

Ficamos nos questionando sobre o porquê desta resistência, ou desta dificuldade de implementação do disposto na Lei, uma vez que a própria formação do PNAIC subsidiou alguns saberes necessários para que houvesse uma compreensão mais clara acerca do Ciclo. Entretanto o que vemos, na maioria das redes, ainda são turmas organizadas em séries/anos (1º, 2º, 3º) divididas pelo quesito idade, não levando em consideração a possibilidade de avanço da criança de uma para outra etapa dentro do ciclo sem que o ano letivo esteja concluído. Mais do que isso, vemos muitas vezes os alfabetizadores do 1º e 2º anos aliviados da responsabilidade da aprovação, uma vez que, com a não retenção ela é certa, cabendo toda a responsabilidade pela continuidade ou não dos estudos, ao docente do 3ºano.

Outro elemento que precisa ser amplamente discutido nas instituições é a organização curricular e, como disseram as autoras Antunes e Leão (2018) a existência de um consenso em relação a existência de um currículo, de tal modo que minimamente hajam habilidades desenvolvidas e de responsabilidade de cada uma das etapas do ciclo.

Acreditamos que para além da formação externa, como foi o caso do PNAIC, extremamente positiva e que trouxe avanços e mudanças significativas no processo de alfabetização, é necessário que as escolas e professores se organizem no sentido de trabalharem as questões a partir da sua própria prática, problematizando as dificuldades e potencialidades dos seus alunos e assim construindo um currículo condizente com o contexto no qual a escola se insere.

Não queremos com isso criar possibilidades utópicas, mas reais, de atuação, formação e produção de um processo de ensino que de fato

SUMÁRIO



suscite aprendizagens voltadas aos direitos da criança. O Ciclo é com certeza uma forma de organização do ensino, muito positiva, que se efetivado na prática (não como está posto, mas como foi pensado) garantirá à criança o respeito ao seu tempo e às suas necessidades de aprendizagem. Cabe-nos portanto levar esta discussão adiante de modo que possamos vislumbrar seus objetivos garantindo assim não só o cumprimento das diretrizes mas sobretudo a permanência e o sucesso escolar dos educandos ao longo de todo o processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Portaria Ministerial nº 826, de 7 de Julho de 2017*. Brasília, 2017. Disponível <http://portal.mec.gov.br/formacao> acesso em 12/09/2010

_____. Presidência da República. *Resolução nº7 de 14 de Dezembro de 2010* que institui a s Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 2010.

CHRISTOV, L. H. S. Narrativas de educadores e os sentidos de suas experiências. In: *II Congresso Internacional sobre pesquisa autobiográfica*. Salvador: Eduneb, 2006.

COSTA, A. M. de F; VIECHENESKI, J.P; MATIAS, B. T. J. O ciclo de alfabetização no contexto da inclusão. In: MARTINIAK, V.L. (Org.). *Formação de professore alfabetizadores – políticas e práticas*. Ponta Grossa: Estúdio Teto, 2015.

CRUZ, M.M. P. da. MARTINIAK, V.L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. In: MARTINIAK, V.L. (Org.). *Formação de professore alfabetizadores – políticas e práticas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURTER, P. *Educação e Reflexão*. São Paulo: Vozes, 1966.

LEÃO, D. O. de; ANTUNES, H. S. A composição o ciclo de alfabetização: reflexões a partir do PNAIC. In: ANTUNES, H. S.; LEÃO, D. O. de. (Org.). *Formação de professores: alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

SUMÁRIO



05

Rejane Cavaleiro

**As concepções de ensino
e aprendizagem
e a repercussão dessas
no processo de alfabetização**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.90-102

SUMÁRIO



Resumo

O texto apresenta algumas considerações sobre a avaliação no processo alfabetizatório, discutidas em formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC/UFSM em 2015 e 2017. As formações aconteceram nos polos de Santa Maria/RS e Santa Rosa/RS, respectivamente. Como formadora, desde o início do programa, optei por contextualizar alguns destaques realizados nas edições desses dois anos especificamente porque embora a avaliação não esteja separada dos processos de compreender como as apropriações de leitura e escrita se dão pelo ensino, as retomadas reflexivas são formadoras e implicam também sobre concepções de planejamento, e articulações teórico-práticas significativas. Entre autores que foram utilizados nas referidas discussões estão Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Magda Soares entre outros além dos conteúdos de abordagem apresentados nos cadernos 3, 4 e 10 do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (MEC,2015).

Palavras-chave

Alfabetização; Concepção de Ensino e Aprendizagem; Avaliação

Um dos maiores danos que se pode causar
a uma criança é leva-la a perder a confiança
na sua própria capacidade de pensar.

Emília Ferreira

Quando pensamos no processo de alfabetização de crianças é preciso pensarmos também na percepção que temos sobre o que seja ensino e como o processo de aprendizagem pode ser delineado pelo próprio sujeito: o que aprende e o que se propõe a ensinar. A partir dessa teia, temos como resultantes os critérios utilizados no tecido avaliativo que construímos ao longo de nossas formações de saberes e fazeres docentes. São esses fios que mediarão os planejamentos de abordagens para saber o que propor para que as apropriações dos saberes direcionados para a alfabetização se tornem mais complexos, o que considerar para planejar as tais propostas reconhecendo as diferentes etapas já percorridas a partir da nossa intenção focada no aproveitamento de meios para descobertas de escrita e leitura com compreensão.

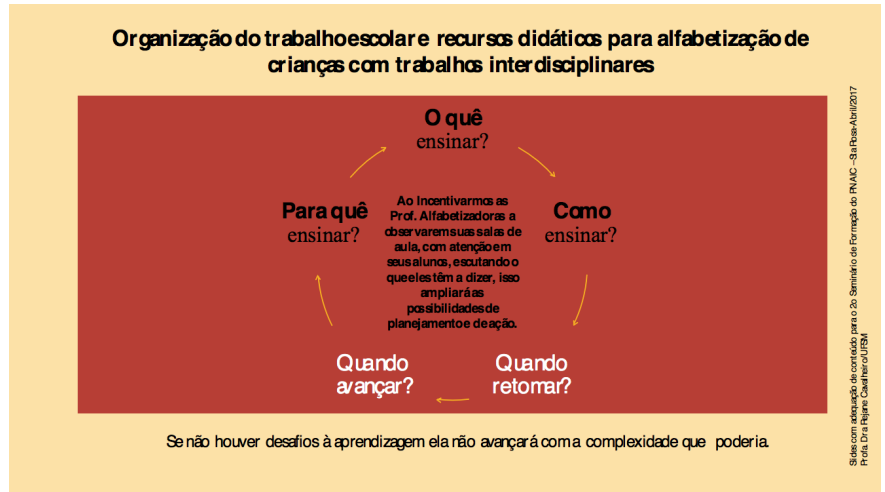
SUMÁRIO



Ao afirmar que nossa percepção sobre o que seja o ensinar, nos debruçamos sob concepções que propõem práticas no primeiro bloco de alfabetização com variações tênues entre um ensino modelador do correto a ser copiado e reproduzido (tradicional) e a concepção de que o planejamento precisa considerar a organização de recursos didáticos com propostas de trabalho interdisciplinares.

No quadro abaixo, o esquema apresentado numa das formações do PNAIC em 2017 resume o processo ao qual me refiro, desenvolvedor de aprendizagem da língua escrita por mediação da professora alfabetizadora.

Quadro 1. Complexidade ao processo complexo de alfabetização.
(Formação de Abril-2017, Santa Rosa, RS)



SUMÁRIO



O fato de as práticas serem interdisciplinares não impede a criação de instrumentos de registro de aprendizagem que disponibilizem ao professor o que cada criança aprendeu com aquela proposta. Muito pelo contrário: deve ser parte importante do planejamento do projeto e da sequência didática que dará continuidade ao trabalho.

Em cada situação didática, a intencionalidade do professor em prepará-la e o seu olhar sobre a produção e as atitudes dos alunos auxilia na construção de instrumentos de registros que, no decorrer do período escolar, permitem-nos obter um quadro bastante completo do desenvolvimento de cada criança em todas as áreas. Pensamos ser essa uma das principais contribuições dos instrumentos de acompanhamento. Quanto mais detalhados e propostos pelo próprio professor, mais próximo estará do cenário de avanços já possíveis de serem desafiados.

Os direitos à aprendizagem precisam ser garantidos qualquer que seja a situação, com especial atenção para que esses sejam inclusivos, respeitando-se as diferenças e os interesses das crianças. Quando

pensamos em “inclusão” não nos referimos somente ao acolhimento de crianças com alguma necessidade especial. Neste conceito precisamos considerar o que é natural que encontremos numa sala de aula: a heterogeneidade de conhecimentos já desenvolvidos.

São muitas as dimensões relativas à heterogeneidade e em todas elas é preciso reconhecer que as crianças podem não dominar determinados conhecimentos, mas dominar outros, que muitas vezes não são valorizados na escola. Se não tiverem oportunidade de mostrarem o que já sabem talvez a professora nem mesmo consiga tomar conhecimento. São esses saberes, trazidos por cada criança, que constituem o tecido heterogêneo com a qual a professora precisa lidar e sobre o qual, se intercosturam¹ saberes individuais que exigem visibilidade dos níveis de reflexão já desenvolvidos para que sejam contemplados no planejamento das propostas de ensino.

Para que a heterogeneidade seja considerada como fator positivo, é necessário o reconhecimento das crianças como protagonistas do próprio conhecimento e como pessoas capazes de aprender de formas diversificadas. Se partirmos do pressuposto que a professora precisa ensinar conteúdos previamente já definidos teremos pulado o princípio da progressão que está presente na observância e no registro de cada sequência didática e entre as atividades que gradativamente aumentam o grau de complexidade vertical e horizontalmente proporcionais. Seguir (as crianças) para planejar e não planejar para que as crianças possam seguir.

A professora, neste processo de interação pró-ativa de ensino a partir das aprendizagens já demonstradas precisa problematizar uma dinâmica de avaliação que utilize os conhecimentos que as crianças já se apropriaram,

SUMÁRIO



1. O termo intercosturas por mim cunhado no estudo de tese intitulada como Teares Formativos: teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM (PPGE/CE/UFSM-novembro/2013), a partir dos estudos de ISAIA (2000;2009), refere-se à interrelação das categorias de análise dos achados de pesquisa. O termo propõe que as costuras teóricas pelas quais perpassam os diferentes tempos que formam a pessoa do professor, deslocam sua atuação formadora para um intertempo que o faz transitar entre a contemporaneidade que acolhe sua ação direta e as influências do tempo por ele já vivido, em toda a complexidade que esse viver desenvolveu em si para ver, compreender e se relacionar com o mundo. As intercosturas redimensionam o processo resultante desse movimento formativo.

bem como o que já tinham de conhecimentos trazidos de outros espaços sociais e assim possam ser propostas novas situações que desafiem para novas aprendizagens e progressivas consolidações de conhecimentos.

A diversificação das estratégias didáticas que envolve entre propostas de atividades também o perfil de avaliação, serve, por um lado, para garantir que um mesmo conhecimento seja abordado de diferentes maneiras, favorecendo a apropriação pelas crianças e tornando as aulas mais dinâmicas. Por outro lado, serve para garantir que a heterogeneidade da turma seja considerada.

É preciso que a professora saiba avaliar as urgências, as faltas e as apropriações cognitivas das crianças, tenha um bom acervo de atividades e de recursos didáticos, consiga planejar as atividades projetando os diferentes modos, necessidades, preferências e resistências de seus alunos. Para isso, é necessário que conheça muito bem a turma e saiba o conteúdo que se proponha desenvolver com a mesma. Isso é fundamental.

Essa percepção de planejamento faz pulsar a vida que é necessária para que este espaço de aprendizagem seja igualmente ativo, próximo das experiências já vividas e possíveis de serem reconhecidas como bases para novas situações. Este planejamento para produzir aprendizagem precisa fundamentalmente estar vivo.

Os conteúdos propostos geralmente em sala de aula estão vinculados ao atendimento do proposto no Projeto Político Pedagógico/ Projeto Pedagógico-PPP, que está articulado, ou deveria, com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96-LDBN e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs por sua vez, contemplados nos Planos de Aula - PA. E, é nesse trajeto que também, comumente, o princípio da progressão pode deixar de ser trabalhado. É comum que vejamos professores profundamente engajados em torno do planejamento mas que, após longas horas de discussões, apesar de conseguirem elaborar os documentos demandados, não conseguem associar o que planejaram ao cotidiano escolar. Na

SUMÁRIO



medida em que se faz essa dissociação entre o que consta no documento elaborado e a realidade da sala de aula, o planejamento transforma-se em instrumento meramente burocrático, sem qualquer validade. E, a avaliação num repertório de instrumentos que reproduzem a cultura metodológica que inclui a frequência de provas de correção unilateral e não o de avaliação sobre conhecimento pretendido.

A formação do PNAIC em 2015, entre outros destaques a partir da área de Linguagem direcionou a importância da correspondência entre os documentos que se propõem a fazer regulações entre o previsto/esperado, o realizado e o consolidado. Quais práticas resultam da elaboração de documentos que balizam as propostas desenvolvidas em sala de aula e que incluem e precisam incluir o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

No Quadro 2, abaixo, apresento alguns pontos que incentivaram àquela formação e a discussão sobre as práticas de sala de aula utilizadas pelas professoras alfabetizadoras nos três primeiros anos do bloco de alfabetização.

SUMÁRIO

Quadro 2- Práticas de trabalho e avaliação da alfabetização. (Formação de Junho-2015, Santa Maria/RS)

Plano de Desenvolvimento da Educação

ATIVIDADES PERMANENTES QUE PODEM COMPOR A ROTINA DE ACORDO COM O PLANEJAMENTO PENSADO

Trabalho regular (diário, semanal, quinzenal)

-Você sabia.. -Notícia da hora.. -Nossa semana foi assim.. -Vamos brincar... -Cantando e se encantando.	-Fazendo arte ... - Descobri na internet -Roda da leitura -Dupla Leitora
---	--

-Expressa princípios, **concepções** que balizam a prática docente.

-Diz respeito a **estratégias centrais**, nas quais há variações dos recursos a serem explorados.

Ministério da Educação

BRASIL

PAÍS RICO É PAÍS SEM FOMECA

Sócio organizado pela Prof.ª Dra. Riane Cavallaro

A interdisciplinaridade está implicada em propostas como qualquer uma das apresentadas bem como na prática do seu conjunto, logo, a concepção de avaliação precisa agregar os diferentes modos de desenvolver os conhecimentos que incluem várias áreas ao mesmo tempo. As concepções sobre ensinar, aprender, alfabetizar e avaliar as apropriações que têm origens variadas, discutidas coletivamente podem ser [re]dimensionadas, sempre que necessário, transformando e adequando novas abordagens sem prevalência de uma área sobre outras.

A formação continuada pode ajudar no processo de (re)significação das teorias discutidas na formação inicial, mas é preciso estarmos atento para o fato de que a formação continuada não é apenas prática ou sobre a prática. Mesmo quando nos propomos a analisar as atividades realizadas, o planejamento das aulas e a socialização das experiências que resultaram dessas interações, é preciso refletir sobre o que foi vivenciado e a partir disso, teorizar a prática deste cotidiano e repensá-la a partir da teorização. Isso porque a prática não encontra reflexão sobre ela mesma sem o parâmetro teórico que a valide.

Os diferentes espaços escolares são espaços de ensino e de aprendizagem. Até que ponto as práticas cotidianas incluem o transitar por diferentes cenários que não são somente temáticos, mas de realidade, presentes no tempo histórico atual e à espera de ser descoberto?

As práticas cotidianas de alfabetização que compõem as ações de ensino e aprendizagem, ao proporem projetos e atividades, precisam agregar espaços diferenciados como bibliotecas, brinquedotecas, quadras de esporte, refeitórios, corredores, salas de recursos, salas da gestão administrativa entre outras salas de aulas além da frequentada pela turma. Considerar a visita de templos religiosos próximos à escola entre espaços de comércio e todo o tipo de interação exploratória motivam e [re]significam a razão de produzir escrita, leitura e arte. A matematização das situações e elementos presentes nesta exploração, bem como tomar conhecimento da história de cada um desses espaços, sua localização

SUMÁRIO



geográfica e influência na organização populacional da rua, quadra e bairro são entremeios que tornam a aprendizagem ativa pelo ensino vivo. Enfim, para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita significada pelo ensino, é preciso relativizar as fronteiras de tempos e espaços ousando criticamente e com a criatividade que incentive a saída da sala de aula e a exploração do que existe inserido no contexto além dela.

O Ciclo de Alfabetização precisa se constituir como um espaço de inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) (BRASIL, 1998) propõem que é necessário “legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (Art. 3º inciso IV, p. 48). As DCN orientam que as propostas curriculares contemplem várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática e Linguagens, de forma articulada e interdisciplinar. Pensar em formas alternativas de organizar o ensino é muito importante para a superação da fragmentação entre os conhecimentos oriundos de diferentes áreas de conhecimento ainda tão presente em muitas práticas de ensino. Planejar o ensino sabendo que os conhecimentos podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva interdisciplinar. Percebemos, portanto, que um conteúdo pode ser inserido nos três anos do ensino fundamental com objetivos semelhantes e em diferentes níveis de aprofundamento. Nesse sentido, ao propormos trabalhar com os conhecimentos das mais diversas áreas de conhecimentos, precisamos procurar estabelecer relações em uma perspectiva de ensino e aprendizagem em espiral, ou seja, as temáticas abordadas podem ser retomadas e ampliadas ao longo dos anos de escolarização.

Ao considerarmos o movimento teórico reflexivo necessário para propor às crianças, interações que provoquem reflexões e as incentivem

SUMÁRIO



a descobrirem e compreenderem o Sistema de Escrita alfabética (SEA), é preciso também considerarmos as concepções que temos sobre a avaliação das aprendizagens resultantes de tais interações. Em que bases teórico e práticas a aprendizagem como processo, que se amplia, agrega igualmente a compreensão que temos destes avanços individuais influenciados por hipóteses coletivas compartilhadas dentro e fora da sala de aula?

Partindo do entendimento que o processo avaliativo não é composto por um, dois, três ou mais instrumentos que, atentando para ampliação da quantidade, sem alterar os critérios de análise sobre cada um, bem como desconsiderando seu conteúdo temático/contextualizado (situação geradora do período em que esse é realizado), estaremos atribuindo nomes novos para práticas escolares historicamente idênticas, reprodutoras de exclusão.

É importante pensarmos no por que e para quê avaliar? Para quem? Onde? Quando? O quê? Como? Com quem? Quais os resultados das ações empreendidas? A perspectiva que coloca a avaliação como geradora de informações pelas quais professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites, ampliando as possibilidades sobre cada eixo da língua trabalhado. Deslocarmos para um novo ângulo compreensivo a avaliação excludente do “*ainda não sabe*” para a concepção do “*já consegue realizar/compreender*” é atribuímos a essa fase de planejamento a concepção de processo contínuo, inclusivo, regulador, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo e projetivo para novas ações de ensino a partir da aprendizagem já evidenciada e não o seu inverso.

As reuniões pedagógicas de estudo teórico a partir das práticas e do reconhecimento dessas práticas no estudo, estão incluídas no rol das ações que evitam os improvisos típicos do não planejamento diário. A falta de planejamento é responsável pelos “encaixes” de atividades de última hora e resultam no processo de avaliação igualmente improvisada. Voltarmos seguidamente às questões que nos inquietam nos trazendo dúvidas sobre quais as decisões mais adequadas a cada momento de mediação,

SUMÁRIO



é subsídio alimentador das temáticas a serem trazidas para estudo, no mesmo tempo que também dão significado as reuniões com o grupo de professores incentivando-os na elaboração de planejamento real. O planejamento real se dá quando os professores compreendem o quão organizador o mesmo pode ser, necessitando projetar as propostas pensadas, primeiramente numa dimensão macro - abrangente para depois desdobrá-las em micro - abrangências direcionadas a todos os níveis de construção observadas na sala de aula. Incluir, nesta perspectiva, os registros que organizarão também as diferentes formas de avaliação é organizar o processo de ensino coletivo a partir das aprendizagens observadas e problematizadas dialogicamente, sejam elas nas situações de conflito cognitivo, sociológico e emocional e não somente a partir do testado individualmente.

É preciso romper com a concepção de currículo estruturado que direciona a ordem de abordagem dos conteúdos como se essa ordenação se articulasse como fonte de construção de conhecimentos no bloco de alfabetização no intuito de incentivar uma aprendizagem regrada por uma lógica que nem sempre é a da criança em processo de alfabetização inicial. A transgressão do espaço/tempo na avaliação escolar, concebe as ações propostas para esse fim como integrantes das estratégias de ensino. Há necessidade que se efetive os direitos de aprendizagem nesta fase de escolaridade como ações imprescindíveis no planejamento pedagógico que inclui a avaliação como parte de tais ações. Uma avaliação não vivenciada/ experimentada por aquele que aprende e também por aquele que ensina continuará a se valer de instrumentos utilizados para que o/a professor/a saiba o que os alunos *ainda não sabem, ainda não construíram, ainda não conseguiram aprender*.

Na perspectiva que inclui a avaliação das apropriações sobre a língua escrita já realizadas, vale ressaltarmos a característica dialógica e participativa no mesmo tempo que é também proponente das temáticas de pesquisa desenvolvidas nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, resguardados os níveis de consolidação.

SUMÁRIO



É preciso romper para dar continuidade. Reajustar para atribuir sentido e preparar-se para seguir ao invés de esperar sermos seguidos. São as concepções de ensino e de aprendizagem por/em nós construídas que servirão de fios para costuras avaliativas no processo de alfabetização

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias como pessoa e como Profissional. In: MOROSINI, M. (org.). *Professor do Ensino Superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Doris Pires Vargas, MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (ORG). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno 3- Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. *Caderno 4 - A Organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. *Caderno 10- Integrando saberes*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>)

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SILVA, Ceris Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Instrumentos de avaliação diagnóstico e planejamento: A função da avaliação diagnóstica no planejamento das praticas de alfabetização e letramento. In: BRASIL. MEC. *Alfabetização e Letramento na infância*. Boletim 09, junho 2005. Série TV Escola. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoLetramento.pdf>

SUMÁRIO



SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica. (Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>)

SUMÁRIO



06

Helenise Sangoi Antunes

Leticia Souza da Costa

Lidiane Londero Perlin

Suyan Barcellos Dutra

Os Desafios da Alfabetização na Contemporaneidade e a Formação Continuada de Professores

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.103-117

SUMÁRIO



Resumo

O tema central desse artigo é o estudo sobre a alfabetização como cidadania, assim como os desafios para onde a mesma passou durante décadas, abordamos sobre a importância de a criança ser inserida no ambiente letrado e por quais execuções o profissional inserido no ciclo de alfabetização deve proporcionar aos alunos facilitando a aprendizagem com diferentes práticas pedagógicas assim a criança vai aprender a ler e escrever de forma lúdica. Discutimos também de forma sucinta sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990, a qual teve como objetivo assegurar que toda pessoa criança, jovem e adulto tenha o direito à educação. O profissional educador ensina o ato de ler e escrever, sendo o mediador do conhecimento, pois esse proporciona um mundo com novas reflexões para esses sujeitos que estão sendo alfabetizados.

Palavras –chave:

Alfabetização, Ambiente letrado e Ciclo de alfabetização.

INTRODUÇÃO

Começamos nosso artigo, refletindo sobre o significado da palavra alfabetização qual a ação de alfabetizar, assim Soares (2009) nos seus estudos diz que é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Contudo, percebemos os desafios quais a alfabetização tem passado por muito tempo, professores do ciclo de alfabetização têm demandas enormes e seu papel é ensinar esses sujeitos a ler e escrever.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 1994, p.1)

Como podemos perceber na citação acima, o ato de ensinar as crianças a ler e a escrever é complexo e o profissional deve optar por um método que vá englobar a turma como um todo, respeitando o nível particular de cada criança. “Devemos orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem da leitura e escrita”, segundo Soares (2016, p. 331).

Compreendemos que existe a necessidade da criança ser inserida no ambiente letrado, antes de ir para a escola, possibilitando novas descobertas para a mesma. Segundo Mortatti (1994, p.3), o processo de ensinar a leitura e escrita na fase inicial na escolarização proporciona as crianças um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão – o mundo público da cultura letrada.

Salientamos que a escola não é o único lugar que proporciona que esses sujeitos aprendam a ler e escrever. Segundo a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) antes da criança ser inserida na escola ela já tem certa noção de quando um texto pode ser lido, já que sabe diferenciar figuras de

SUMÁRIO



letras, número de letras, a criança acaba por ter um conhecimento de que para conseguir fazer a leitura existe a necessidade de existir mais que uma letra em uma determinada palavra.

Atualmente, sabemos que a criança que chega a escola tem um notável conhecimento da sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p.24).

Porém, esse é o resultado de um acriança que sempre teve disponibilizado em sua casa um ambiente com diferentes materiais: jogos, livros, brinquedos pedagógicos, gibis, cupom, revistas, etc. A criança que tem essa oportunidade de estar inserida em um ambiente com essas características ao longo de seu crescimento vai desenvolver seu cognitivo.

Conquanto, nem todos têm essa oportunidade e acabam esbarrando em dificuldades no momento da lecto-escrita, os profissionais inseridos no ciclo de alfabetização conseguem perceber quais alunos demonstram mais dificuldade e tentam ensinar da melhor forma possível pela qual esses sujeitos não se sintam excluídos no momento de aprender a ler e escrever.

Assim, destacamos o quanto é importante esses profissionais sempre estarem abertos a novas formas de ensinar, não ficando presos a escrita no quadro e cópia pelas crianças, mas possibilitando atividades significativas com dinâmicas que os alunos ao final das mesmas possam refletir e aprender novos conteúdos com diferentes materiais didáticos.

A utilização da ludicidade nas atividades aplicadas em sala de aula proporciona uma série de recursos que podem auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos alunos e propor alternativas para a superação das dificuldades. A ludicidade mostra-se um veículo excelente para a superação de dificuldades relativas aos aspectos psicomotores, bem como de deficiências na formação de conceitos, problemas de percepção e discriminação em geral, falta de coordenação motora, dificuldades na leitura e escrita, entre outro. (ANTUNES, 2005, p.75).

Desenvolver o trabalho envolvendo a ludicidade é um desafio para o profissional que está inserido no ciclo de alfabetização, pois essa forma de possibilitar a aprendizagem de um aspecto diferente do convencional

SUMÁRIO



exige que o professor tenha um olhar sensível ao que se refere aos conhecimentos prévios dos alunos, pois esse trabalhará com crianças com a faixa etária parecida, entretanto com níveis de aprendizagem particulares.

Segundo Moyles (2002, p. 36) parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um mediador da aprendizagem. Utilizamos essa citação para reforçar o quanto é importante o papel do professor e que esse desenvolva seu trabalho de uma forma flexível. Salientamos ainda o quanto é importante essas práticas diversificadas em sala de aula, visto que essas atividades acabam possibilitando que os alunos possam expressar de diferentes formas seus sentimentos, através de brincadeiras simbólicas, jogos, dramatizações de histórias, situações imaginárias, desenhos, etc.

“No ato de brincar a criança mostra seu verdadeiro interesse, os elementos que chamam sua atenção e até mesmo o que não compreende”, segundo Antunes (2005, p.75). Ao optar por ensinar com essa abordagem, o profissional possibilita o desenvolvimento afetivo dos seus alunos, assim acaba favorecendo que através de brincadeiras esse grupo aprenda com os seus colegas, proporcionando a interação entre esses diferentes sujeitos.

Por outro lado, não devemos esquecer o quanto é importante os pais e responsáveis se fazerem presentes nas atividades e projetos desenvolvidos pela escola, assim esses sujeitos podem dar sugestões para a equipe diretiva, uma vez que a comunidade escolar pode auxiliar no projeto político pedagógico da escola, essa forma de trabalho colaborativo proporciona que os pais estejam envolvidos no que seus filhos estudam durante o ano.

Aos professores, pais e alunos, cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de concorrer, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-lo, de modo que se integre nesse processo contínuo. (LÜCK, 2006, p.71)

SUMÁRIO



É importante que os pais participem ativamente dos projetos desenvolvidos na escola, e que acompanhem o rendimento de seus filhos na escola. Compreendemos que no processo de alfabetização esses sujeitos são fundamentais ao ajudarem seus filhos nas atividades que devem ser realizadas em casa, pois dessa forma os pais e responsáveis ajudam seus filhos e descobrem as dificuldades que os mesmos apresentam ao desenvolverem atividades relacionadas com a lecto-escrita.

O processo em que os alunos aprendem a ler e escrever é importante, sendo que muitas vezes os alunos não conseguem e desistem dos estudos. Por isso, enfatizamos que para a alfabetização ser realizada com sucesso é importante que todos os sujeitos desenvolvam um trabalho coletivo na escola, uma vez que proporcionar um ambiente educacional que englobe atividades diversificadas, materiais pedagógicos, reflexões, não é uma tarefa fácil, pois acaba exigindo de todos os profissionais um olhar crítico para a forma como desenvolvem suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

SUMÁRIO



Aprendemos a valorizar as crianças como seres pensantes que trabalham cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema de escrita e seus modos de existência na sociedade. Esse trabalho cognitivo pressupõe um tempo e um espaço de elaboração e, sob esse ponto de vista, a organização curricular em ciclos e a ideia de progressão continuada é adequada a essa base epistemológica. (ANTUNES, 2018, p.44)

Devemos ter um currículo voltado às necessidades existentes em cada instituição de ensino, englobando as reais demandas da mesma e valorizando os conhecimentos prévios desses sujeitos, assim como respeitando o contexto que os mesmos estão inseridos. “A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo”, para (Wittmann e Klippel, 2010, p.81).

Ao valorizar a bagagem desses alunos e proporcionando novas formas de pensar estaremos fazendo com que os mesmos sejam curiosos sobre as temáticas apresentadas a eles durante sua formação inicial. Precisamos proporcionar esse processo de ensino-aprendizagem lúdico,

assim esses sujeitos vão se tornar estudantes críticos sempre em busca de novos conhecimentos.

O trabalho colaborativo entre escola e comunidade escolar só vai proporcionar um desenvolvimento positivo no processo de aprendizagem dos alunos, já que a alfabetização é um processo de permanente construção que não se reduz em só decodificar letras, mas proporciona um novo mundo para os alunos repleto de significados.

ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO À CIDADANIA

A alfabetização está relacionada com a cidadania, o sujeito que é alfabetizado aprende a ter o domínio da língua nacional, assim como aprende elementos necessários para sua identidade cultural e social. “Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, diz Soares (2009, p.47). Contudo, nem sempre todos os sujeitos tinham esse direito de ser alfabetizado, vamos abordar de uma forma sucinta sobre a declaração de Jomtien.

Existe a necessidade de lembrarmos que nem sempre a educação foi um direito de todos, ela era privilégio de uma camada específica de sujeitos, com o passar do tempo e com lutas, debates e conferências que a mesma se tornou um direito.

Destacamos nessa pesquisa, a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 1990 e a grande questão discutida foi o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o qual passou a assegurar que toda pessoa tem direito à educação e este direito persiste até os dias atuais.

SUMÁRIO



Este direito desencadeou a formação de muitos seres humanos e aqueles indivíduos quais não conseguiram concluir o ensino básico tiveram a oportunidade de ao menos se alfabetizar e melhorar sua qualidade de vida.

Segundo Capanema (2004) cita a seguir

Objetivando fundamentalmente orientar políticas de fortalecimento da educação básica, aprimorar os processos de aprendizagem com reorientação do crédito internacional, Educação para Todos (EPT) constituiu um compromisso de ação coletiva, com o grande objetivo de garantir o direito à educação de "todos os cidadãos de as sociedades. (CAPANEMA, 2004, p.47).

A partir disto percebemos que esta Conferência foi realizada tendo em vista disseminar a educação a todas as classes sociais, levando oportunidades de qualificação às classes menos favorecidas, pois as pessoas de classe alta tinham condições e acesso à educação.

No Brasil, o ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos no período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento as resoluções da Conferência. "O Plano inaugurou um processo de construção coletiva, de mobilização, de alianças e parcerias, com fundamento no desenho federativo e na participação dos segmentos organizados da sociedade civil". (ANO, P).

Essa tarefa desafiadora, por vezes geradora de conflitos e impasses, à medida que envolvia interesses os mais diversos, foi facilitada pela determinação e capacidade política que teve o MEC, no sentido de tirar proveito daquele momento histórico, em benefício de um processo compartilhado de construção do Plano Decenal. (MEC/INEP, 2000, p.40).

O objetivo do plano foi de garantir a educação básica para todos, possibilitando conteúdos que englobassem essa camada de crianças, jovens e adultos. Para que esse objetivo desse certo existia a necessidade de professores habilitados para ensinar, com uma formação adequada, para auxiliar no processo de aprendizagem dessa demanda.

Em estudos realizados percebemos que muitos projetos educacionais foram iniciados, mas não foram concluídos, por causa da instabilidade

SUMÁRIO



política, econômica, assim como concepções equivocadas das reformas educacionais como aponta MEC (1993, p. 22).

O sistema escolar ainda não consegue corresponder com as exigências de uma sociedade democrática, para que exista uma qualidade na escolarização é necessária à mobilização de todos que fazem parte da comunidade escolar, assim como do Poder Público, para que ocorra uma qualidade na educação. Devemos ter um olhar atento principalmente nos primeiros passos das crianças no ciclo de alfabetização.

O primeiro processo de aprendizagem pelo qual a criança passa logo que é inserida em uma escola de ensino fundamental condiz ao processo de alfabetização ou ciclo de alfabetização, este aborda a leitura e escrita, que se inicia por volta de seis anos de idade da criança, ou até mesmo antes desse tempo, pois alguns centros de educação infantil desenvolvem esse processo de leitura e escrita em suas atividades propostas, pensando em acelerar o desenvolvimento cognitivo desta criança.

SUMÁRIO



No entanto, sabemos que alfabetizar não é objetivo da educação infantil, pois nessa fase a criança deve interagir com o espaço ao seu redor e se descobrir no mundo no qual está inserida, brincando, jogando, criando e investigando. Ao refletirmos sobre o lúdico, salientamos que ele é muito importante para o desenvolvimento das crianças, dessa forma elas brincam e estão inseridas em um processo de aprendizagem nessa etapa. Segundo Rousseau (1968), para que a criança interaja com a aprendizagem, precisamos respeitar o nível de seu desenvolvimento e suas necessidades.

A alfabetização nos anos iniciais deve se intercalar com o interesse das crianças que estão participando deste processo, por isso é importante que o alfabetizador tenha conhecimento sobre a realidade dessas crianças e leve em conta as questões pertinentes dessas crianças, como suas reflexões e seus pensamentos sobre o mundo letrado, esse profissional é o mediador, peça fundamental para que os alunos continuem em busca de novos conhecimentos.

Há uma relação entre a alegria necessária e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podem aprender, ensinar e inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. (FREIRE, 2000, p.23).

O alfabetizador deve ser um mediador deste processo de alfabetização, que esteja sempre estimulando e criando novos desafios para que as crianças avancem de níveis no processo de alfabetização, onde perpassam pelos níveis pré-silábico, silábicos, silábico alfabético, até chegar ao nível final que representa a alfabetização, qual a criança é capaz de ler, escrever e interagir com o mundo letrado.

Segundo as autoras Ferreiro e Teberosky (1995), os conhecimentos e atitudes que as crianças manifestam sobre a escrita são importantes para as pesquisas e as intervenções pedagógicas, pois abrem caminhos para novos processos de ensinar e aprender.

SUMÁRIO



Para o processo de desenvolvimento de alfabetização acontecer é estipulado um tempo limite, as crianças devem ser alfabetizadas até seus oito anos de idade, estando ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental alfabetizadas. Esse regimento é definido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que está em vigor desde o ano de 2012, objetiva a formação continuada de professores alfabetizadores. Conforme citado pela legislação do Pacto que se encontra no site do Ministério da Educação (MEC)

Art. 2º O Ministério da Educação - MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

§ 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas.

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

§ 3º As ações de formação serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do Programa.

Sendo dever do Estado, Distrito Federal e Municípios os responsáveis pela alfabetização, estes se englobam ao programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e trabalham em conjunto para atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Este processo de alfabetização tem como base a interação dos envolvidos, tanto os professores formadores quanto os alunos. Pois ao final do terceiro ano este aluno deve estar alfabetizado e dominando as práticas de oralidade, leitura e escrita, pois somente o domínio dessas práticas comprovará que o aluno esteja realmente alfabetizado.

Esse ciclo de alfabetização de três anos atende a algumas demandas tanto dos profissionais alfabetizadores quanto das crianças que estão sendo alfabetizadas que se dispõem conforme a unidade 8 do ano 02 no caderno de reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças que na proposta dos ciclos de alfabetização,

Não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a progressão no ciclo de alfabetização em três dimensões: Progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. (BRASIL, 2012, p.9)

SUMÁRIO



A aprovação automática dos alunos até o terceiro ano do ensino fundamental leva em conta a construção que os mesmos desenvolveram desde sua entrada no ensino fundamental, fazendo o professor refletir sobre qual era a concepção anterior do aluno sobre determinado assunto e qual é a concepção atual do aluno sobre este mesmo assunto. Para que assim o professor possa mediar os caminhos que o aluno deve seguir para avançar em seus conhecimentos e continuar evoluindo.

No entanto, a alfabetização não se remete apenas ao processo de desenvolvimento da criança, perpassando também pelo processo de aprendizagem do adulto, este por sua vez não teve oportunidade de se alfabetizar na idade certa por diferentes motivos. A alfabetização de adultos se origina por meio do programa do governo desenvolvido em escolas, chamado de Educação de Jovens e Adultos, popularmente conhecido como EJA. A alfabetização se torna um direito ao cidadão, já que todos têm a oportunidade de aprenderem a ler e escrever em qualquer idade, como mencionado anteriormente ao indicarmos um dos programas que o governo disponibiliza no turno da noite em algumas escolas, assim essa é uma oportunidade que muitos têm para voltar a estudar independente de sua idade.

A procura dos jovens e adultos para desenvolverem o processo de alfabetização se dá pelo fato de estarmos imersos em um mundo letrado, desde o pegar um ônibus até comprar um determinado utensílio no comércio requer que saibamos dominar a alfabetização, para que possamos entender o que está escrito no letreiro de um ônibus, para que saibamos nos localizar nos espaços, até conseguir entender o rótulo de um produto, que nos informa suas características básicas.

Assim, alfabetizar é proporcionar que os alunos sejam inseridos em um mundo letrado, possam compreender os símbolos, cartazes, banners, etc. Assim esses sujeitos através do letramento vão aprender a resolver os problemas cotidianos. “A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (BRASIL, 2013, p.17).

SUMÁRIO



A criança vai estar inserida nesse ambiente letrado e ao compreender o mesmo vai estar instigada a aprender sempre novos conhecimentos, proporcionando para si mesma novos conteúdos, abrindo um mundo repleto de novidades. Recordamos que o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, como afirma Soares (2009, p.47).

É importante sempre estimular o aluno de diferentes formas como foi abordado durante o texto. Assim estaremos como profissionais da educação contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos, tanto no aspecto cognitivo e sócio-afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é uma ação que permeia os diversos públicos, tempos e espaços, e sendo assim, atende as necessidades e demandas da sociedade, pois estar alfabetizado representa ser pertencente e participante de um mundo letrado, que é essencial ao ser humano para poder se comunicar e interagir nos diversos meios literários.

As questões sobre a alfabetização não podem ser vistas somente na questão conceitual elas precisam adentrar as políticas públicas construídas em prol da alfabetização. Entre elas uma das políticas de formação continuada que teve abrangência nacional e que atingiu um número significativo de crianças brasileiras se refere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Aprender a ler configura-se como um ato de cidadania, pois insere o sujeito num mundo onde as letras se configuram em algo importante. A educação não é apenas uma questão de cidadania, ela serve para formar pessoas críticas e conscientes de sua atuação na sociedade. Assim enfatizamos o quanto é importante o professor ser o mediador, como defende Hoffmann (1999), o professor busca um “significado a cada momento do

SUMÁRIO



seu trabalho para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, sujeitos do seu próprio desenvolvimento”.

Portanto, fica a certeza que o ato de ensinar os alunos a ler e escrever é um processo a longo prazo, assim ressaltamos o que foi trabalhado durante o artigo o quanto é importante ocorrer o trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos que estão inseridos na escola, que existe horários alternativos para pessoas que não puderam se alfabetizar na idade certa e que o professor deve ser o mediador do conhecimento, proporcionando com diferentes técnicas que seus alunos possam aprender da melhor forma possível, sempre respeitando o tempo de cada aluno nas atividades desenvolvidas na aula com relação a lecto-escrita assim como nas brincadeiras lúdicas.

REFERÊNCIAS

SUMÁRIO



ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). *Trajatória docente: o encontro da teoria com a prática*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

_____. *Formação de professores: alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. MEC. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Pacto-Livreto. 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf/. Acesso em 18 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretora de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08* / Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretora de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

CONHEÇA OS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO. In: Redes caminhos do saber, 2017. Disponível em: <<http://www.redecaminhodosaber.com.br/blog/conheca-os-niveis-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24^a. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: setas para o caminho*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria nº 826*, de 7 de julho de 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

MEC. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: 1993.

MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2018.

MOYLES, Janet R. *Sóbrincar? O papel do brincar na educação infantil*. São Paulo: Artemed, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1968.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte :Autêntica Editora, 2009. 128p.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SUMÁRIO



07

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Simoni Timm Hermes

Formação continuada de professoras para o Atendimento Educacional Especializado

a produção do modelo ideal
de docência na escola inclusiva

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.118-135

SUMÁRIO



Resumo

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, este artigo objetiva tensionar os investimentos massivos no processo de formação continuada, em detrimento dos ensejos de formação inicial na área da Educação Especial a partir da inscrição dessa área do conhecimento na perspectiva da Educação Inclusiva. No exercício de problematização, são utilizados documentos orientadores e legislações vigentes na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como publicações a respeito de Cursos de Atendimento Educacional Especializado ofertado por uma Instituição Federal de Educação Superior do sul do nosso país. Com isso, evidencia-se a produção de um modelo ideal de professora. A pedagogia das competências, a formação pela experiência/pela prática e a própria modalidade de educação a distância produzem, através da sujeição social, a docência inclusiva na escola contemporânea.

Palavras-chave:

Formação continuada de professoras. Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

A formação inicial e a formação continuada podem ser entendidas como dimensões complementares, compostas, integrantes de um processo contínuo e permanente para tornar-se professora. Optamos por “tornar-se professora” ao invés de “ser professora” para movimentar a gramática, a discursividade, a ordem presentes nesse processo contínuo e permanente de governo e autogoverno docente. Como escreve Sommer (2010, p. 29), “(...) tornar-se professor tem haver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente, define, entre outras coisas, o modelo ideal de professor”. Considerando a pesquisa concluída intitulada “Educação Especial & Educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea” (HERMES, 2017) e a inscrição destas autoras nos Estudos Foucaultianos em Educação, interessa tensionar os investimentos massivos no processo de formação continuada, em detrimento dos ensejos de formação inicial na área da Educação Especial. Para tal, utilizamos documentos orientadores e legislações vigentes na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como publicações a respeito do Curso de Atendimento Educacional Especializado ofertado por uma Instituição Federal de Educação Superior do sul do nosso país.

SUMÁRIO



Esse modelo ideal de professora, que outrora decorria principalmente da formação inicial, nas últimas décadas, tem sido o foco da formação continuada das professoras, conforme sinaliza a Meta 16 do Plano Nacional de Educação vigente que, dentre outras estratégias, sinaliza a importância de “consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”. Nota-se que a preocupação com a instituição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica já estava posta pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, uma vez que, no seu Artigo 2º, inciso XI, colocava-se como princípio “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a

experiência docente” (BRASIL, 2009a). Inclusive, esse Decreto postula como objetivo da Política Nacional instituída a formação para atendimento da Política Nacional de Educação Especial. E, nesse contexto, qualquer formação continuada das professoras poderia ocorrer por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

A Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, no mesmo movimento do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, reforça o apoio às ações de formação continuada das professoras através dessa Rede Nacional, constituída por Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Da mesma maneira, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial congrega Instituições de Educação Superior Públicas para a formação continuada das professoras na Educação Especial. O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial vigente prevê essa formação continuada para professoras atuarem nas salas de recursos multifuncionais e nas salas comuns/regulares, através de cursos de especialização ou aperfeiçoamento na modalidade à distância, que são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, e na modalidade presencial ou semipresencial, que são ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Nesse contexto de formação continuada de professoras mediante cursos de aperfeiçoamento ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, e da estratégia 16.2 do Plano Nacional de Educação citada anteriormente, interessada na consolidação da política nacional de formação de professores da Educação Básica, elegemos um fragmento da Parte 1 da obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*. Essa obra deriva de um Curso de AEE, ofertado desde 2007 por uma Instituição de Educação Superior Pública do sul do nosso país, que conta com a atuação de um Coordenador do Curso, dos Professores/Pesquisadores e dos tutores a distância num

SUMÁRIO



ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Na 10ª edição no ano de 2014, esse Curso de AEE contava com 250 horas divididas em 11 módulos. Como subsídio teórico-prático dessa formação continuada proposta, há materiais didáticos como essa obra e as demais que serão utilizadas para problematização da formação continuada de professoras neste artigo.

Muitos professores que realizaram o curso não têm a formação inicial na área da educação especial, mas a realização de cursos de aperfeiçoamento e, principalmente, o interesse/motivação pela área fizeram com que esses professores sejam hoje referência em seus locais de trabalho no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (SILUK, 2014, p. 22).

A partir da década de 90, em âmbito internacional, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, entre outros, disseminaram os propósitos das políticas de inclusão escolar voltadas à Educação Especial. Em nível nacional, a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, etc., fomentaram a garantia do direito à educação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, colocava a Educação Especial como complementar ou suplementar à escola comum/regular, contudo, dependendo do nível de comprometimento dos seus alunos, este serviço poderia substituir o espaço-tempo regular. Nesse momento, à educadora especial, professora preferencialmente com formação inicial em Educação Especial, caberia o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência (física, sensorial ou intelectual), condutas típicas e altas habilidades, e a proposição ou não da inclusão desses alunos nas escolas comuns/regulares. Considerando a possibilidade, mediante o previsto no Artigo 4, inciso III, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, “de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”

SUMÁRIO



(BRASIL, 1996), as professoras da Educação Básica deveriam estar preparadas para receber e trabalhar com a diversidade, nesta condição, os alunos da Educação Especial.

Ao mesmo tempo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, configura o perfil das professoras capacitadas e o das professoras especializadas em relação à Educação Especial no contexto da escola comum/regular. As professoras capacitadas, mediante a proliferação de disciplinas sobre a Educação Especial e seu público-alvo destacada no parágrafo anterior e a extinção das habilitações, inclusive de Educação Especial, dos cursos de Pedagogia, são aquelas atuantes nas salas comuns/regulares que comprovam, em sua formação em nível médio ou superior, os conteúdos da Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores descritos em seu artigo 18, parágrafo 1. As professoras especializadas são aquelas com formação inicial em Educação Especial ou uma de suas áreas, com complementação de estudos ou com pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, competentes para identificar as necessidades educacionais especiais e definir, implementar, liderar, apoiar o desenvolvimento de certas estratégias e trabalhar em equipe na escolarização desses alunos.

No contexto do Estado do Rio Grande do Sul, a formação de professoras especializadas na área da Educação Especial ocorreu, primeiramente, por meio de cursos de extensão para professoras de deficientes auditivos ofertados pela UFSM no ano de 1962. A audiocomunicação integrou o Curso de Pedagogia como habilitação específica dois anos após da oferta inicial desses cursos de extensão. A habilitação específica para deficientes mentais foi proposta em 1975, e esta se tornou licenciatura curta nos anos de 1977 e 1978. O Curso específico de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais foi ofertado em 1979, sendo que, esse mesmo Curso sofreu reformulação curricular em 1984, junto com a criação da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

SUMÁRIO



Essas propostas de formação de professoras permaneceram como matriz curricular vigente até o ano de 2004, quando foi proposto o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (diurno), que unificou as formações para trabalhar com alunos com deficiência mental e para trabalhar com alunos surdos (UFSM, 2004). No ano de 2005, foi ofertado o primeiro Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), sendo que, através deste, a UFSM foi autorizada a ofertar demais cursos da modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil, bem como para implementar de uma Política Pública de Formação Continuada de Professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, na UFSM (UFSM, 2007). No ano de 2009, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi criado o Curso de Educação Especial – Licenciatura (noturno), voltados às condições de deficiência visual, surdocegueira, deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

SUMÁRIO



Contudo, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que condiciona a obrigatoriedade da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, essa figura de uma educadora especial, com formação inicial em Educação Especial prevista na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, passou a ser substituída por uma professora com qualquer formação em cursos de licenciatura que, tendo concluído um curso de especialização ou aperfeiçoamento em AEE, está considerada apta para trabalhar nas salas de recursos multifuncionais e demais espaços-tempos da escola dita inclusiva. Então, essa professora de Educação Especial e suas colegas das salas comuns/regulares são convidadas e mobilizadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum/regular. No fragmento do Capítulo 1 da obra *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*, de Ana Cláudia Pavão Siluk e Sílvia de Oliveira Pavão,

O processo de educação inclusiva transformou a área educação especial. Essa última historicamente constituída pelo atendimento às pessoas com deficiência, e geralmente em espaços segregados que contribuíam para a discriminação e o preconceito. Com o processo de inclusão, os alunos com necessidades especiais são inseridos no sistema regular de ensino. Um processo que vem sendo discutido em nível internacional nas últimas décadas. Dessa tônica emerge a temática da formação de professores para a inclusão (SILUK, 2014, p. 17).

Sob a égide da perspectiva da Educação Inclusiva, a redução da Educação Especial enquanto área do conhecimento e, principalmente, a desvalorização das modalidades de atendimento educacional especializado, inclusive, das classes especiais, das escolas especiais e das instituições especializadas (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) como espaços-tempos que, pela acusação de terem segregado, não possam ser considerados inclusivos. Há, no mínimo, duas fragilidades desse argumento para sustentar a Educação Inclusiva como relacionada à formação de professoras. A premissa de que, pelos tradicionais paradigmas da segregação, da integração e da inclusão, a inclusão nas escolas comuns/ regulares seria a melhor opção para os sujeitos da Educação Especial. O pressuposto, lamentável, de que somente na escola comum/regular temos efeitos inclusivos e, principalmente, que esses não correm o risco perverso da exclusão. Essas fragilidades, contudo, não estão presente somente nesses materiais didáticos, mas também na pressão para fechamento das classes especiais e das escolas especiais no Estado do RS.

SUMÁRIO



Considerando essa inclusão dos alunos da Educação Especial na escola dita inclusiva, a formação de professoras para a inclusão torna-se uma necessidade. Mas, não qualquer formação, e, sim, a formação continuada dessas professoras. Uma necessidade sustentada pelas Instituições Públicas de Educação Superior que, pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, ofertam cursos de aperfeiçoamento/extensão e especialização às professoras da rede pública de ensino. Uma necessidade das escolas ditas inclusivas que precisam movimentar o princípio da inclusão nos seus espaços-tempos. Uma necessidade das próprias professoras, porque, afinal, nessa condição

de tornar-se professora na escola inclusiva, elas precisam garantir efeitos inclusivos nas suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, a inclusão torna-se o princípio para que essas professoras estejam e permaneçam na escola dita inclusiva. O suposto de que “não cabe mais discutir suas relevâncias”, relativo aos Cursos de AEE e à necessidade de formação continuada às professoras, fica marcado no seguinte fragmento do *Capítulo 1 – A Política e a implementação das salas de recursos multifuncionais: os materiais e as ações do Atendimento Educacional Especializado*, na obra *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*, de Ana Cláudia Pavão Siluk e Sílvia de Oliveira Pavão,

O Curso de AEE vem atender a demanda nacional da política de educação especial aliada à necessidade de formação continuada de professores da rede pública brasileira. Esses dois pontos estão presentes nos acordos internacionais (BRASIL, 1948, 1990, 1994, entre outros), dos quais o Brasil é signatário. Portanto, não cabe mais discutir suas relevâncias, haja vista a necessidade de constante processo de aprendizagem e busca de novos conhecimentos, decorrentes da contemporaneidade e dos direitos das pessoas com deficiência (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 19).

SUMÁRIO



De certa maneira, colocando todos os sujeitos, obrigatoriamente, no mesmo espaço-tempo de escolarização, a atual Política Nacional reforçou essa necessidade – absoluta, superior – de investir na formação continuada das professoras pelo viés do custo mínimo. Nesse sentido, cursos de aperfeiçoamento/extensão, como esses que têm servido para esta problematização, são versáteis, na medida em que com, aproximadamente, 250 horas; um rol de intervenções sobre os sujeitos da Educação Especial; e um montante de alunos que, em dez edições, neste caso, dos Cursos de AEE de uma Instituição Federal de Educação Superior do sul do nosso país, formou mais de 9.200 profissionais. A informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do serviço da Educação Especial são marcas dessa formação continuada pelo viés do custo mínimo que, pela égide da perspectiva da Educação Inclusiva, supera fronteiras nacionais. E a inclusão como princípio das ações das professoras nas escolas comuns/regulares passa a ser a materialidade da formação continuada ofertada pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

O AEE vem dando um novo “rosto” à educação brasileira, incluindo na rede de ensino todos os alunos, independente de sua condição física mental ou comportamental, pois já se conseguiu muito com as leis que amparam a inclusão desses alunos, agora o que nos falta é realmente pôr em prática e abraçar a causa de incluir esse aluno não só para que se torne mais um em sala de aula, mas que desenvolva todas as habilidades que estiverem ao seu alcance, sendo que, para isso, é necessário que a escola com toda sua equipe diretiva de professores e funcionários e a família se unam para que possa ter melhores resultados. Acredito que a verdadeira inclusão começa no momento que nós internalizamos essa ideia e tentamos colocar em prática da melhor forma possível. A busca de conhecimento é o primeiro passo para a melhoria da educação (SILUK, 2014, p. 105).

Dessa forma, o preparo para receber e trabalhar com a diversidade com a publicação da atual Política Nacional de Educação Especial, no nosso entendimento, intensificou-se pela oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola dita inclusiva e pela implantação das salas de recursos multifuncionais. Por isso, o *Relato 13 – Inclusão: uma ação que parte de todos*, de Dileane Fagundes de Oliveira, da Parte 2 da obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*, vislumbra o AEE como um “novo rosto” ao sistema educacional brasileiro para o qual a internalização da inclusão pelas professoras possibilita a prática dita inclusiva no contexto de escolarização.

Na medida em que todas as professoras de uma escola são tomadas como responsáveis pela inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, embora nós entendamos que isso ocorra, principalmente, pela ação de uma professora de Educação Especial, a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e sustentada pelo *Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015*, estabelece como princípio da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, em seu artigo 3, parágrafo 5º, inciso II, que

SUMÁRIO



a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

O reconhecimento e a valorização da diversidade servem de suporte às práticas de inclusão escolar atuais. No artigo “Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!”, produzido por mim e pela minha orientadora, e publicado na Revista de Educação Especial da UFSM (2015), utilizamos como materialidade analítica a obra *Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação*. Através dela, problematizamos esse ímpeto de celebrar a diversidade, exaltar a tolerância, notabilizar o respeito e proclamar a solidariedade para, nas práticas escolares, tramarmos a diversidade em relação a uma identidade referencial e, por isso, naturalmente plural, sendo esta diversidade passível de intervenção pedagógica. Dito de outra maneira,

Esse reconhecimento e essa valorização fazem do sujeito da diversidade esse outro “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, e da formação para a docência a maneira mais viável e retornável para o Estado Brasileiro garantir a gerência do risco dessa diversidade. Dito de outra maneira, parte-se do princípio de que esse outro exista como um a priori, e que as professoras devam reconhecê-lo na condição de outro e valorizar esse outro “desde sempre aí” ou “para sempre aí” no processo de escolarização (HERMES; LUNARDI-LAZZARIN, 2015, p. 537).

Essa diversidade, no material didático em questão, demonstra o movimento de uma pedagogia centrada na deficiência para uma pedagogia focada na diversificação. Aqui, referimo-nos à pedagogia como esse conjunto de atividades intencionais, sistematizadas que tem como finalidade a construção/produção no conhecimento no contexto escolar. A correção presente na pedagogia da deficiência não some, pelo contrário, parece ser atualizada pela pedagogia da diversificação que, valorizando o processo, torna-se permanentemente corretiva. Se antes a pedagogia da deficiência

SUMÁRIO



utilizava-se dessa condição para exercer a correção, agora, a pedagogia da diversificação elege o meio para, pela pluralidade natural aos modos de sociabilidade, tornar essa correção mais eficiente. Essa diversidade recorrente, discursivamente, na legislação vigente, nos programas de Governo, na formação continuada de professoras, nas propagandas midiáticas, nas práticas escolares, reforça a medida comum, o padrão de comparabilidade no jogo entre os ditos “normais” e o público-alvo da Educação Especial. E, sob o prisma do respeito, da tolerância e da solidariedade, proclamamos a pluralidade das escolas ditas inclusivas.

Nesse contexto, a diversidade faz emergir a noção de competência, desde a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 até a legislação vigente e aos materiais didáticos desses Cursos do AEE tomados neste artigo, e essa noção de competência coloca a professora da Educação Básica na condição de sujeito que, a partir de certos conhecimentos, mobiliza um conjunto de habilidades para resolver uma situação-problema. Com isso, operacionaliza um perfil docente minimamente dinâmico, flexível e polivalente, na medida em que interessa, entre outras coisas, compreender os limites e as possibilidades da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Cabe destacar que, nos moldes pelos quais a pedagogia das competências referenciou-se no âmbito internacional nas últimas décadas, e propagou-se nesses Cursos de AEE no contexto brasileiro, operacionalizou o saber-fazer. Evitando fazer um juízo de valor em torno desse saber-fazer, justamente pelo viés teórico-metodológico deste artigo, trata-se de sinalizar o caráter utilitarista presente nessa pedagogia e, com isso, desses perfis de formação que promovem um saber-fazer na deficiência, um saber-fazer nos transtornos globais do desenvolvimento, um saber-fazer nas altas habilidades/superdotação, etc. Há, nesse contexto, a metodotização do Atendimento Educacional Especializado na formação continuada em questão. Utilizamos a expressão metodotização na medida em que os artigos, os capítulos e os relatos sobre o AEE das obras trazidas nesta problematização voltam-se, em sua grande maioria, ao como fazer na sala de recursos

SUMÁRIO



multifuncionais. Na sequência, segue um fragmento da *Apresentação*, por Ana Cláudia Pavão Siluk, da obra *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*:

O PROJETO DESTA LIVRO TEVE SUA ORIGEM em meados do mês de setembro do ano de 2011, quando coordenando o Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Santa Maria, ouvi atentamente a manifestação de muitos alunos que realizavam o curso. Eles perguntavam aos seus professores: mas como é que isso ocorre na prática? Estavam eles a se referir aos aspectos práticos do Atendimento Educacional Especializado (SILUK; PAVÃO, 2015, p. 08).

A partir desse fragmento, o como fazer nas salas de recursos multifuncionais tem importância nos Cursos de AEE. No conjunto dessas duas obras, há capítulos para cada uma das condições do público-alvo da Educação Especial, da mesma forma como está estruturada a matriz curricular que vimos antes, a saber: deficiência física, deficiência visual, surdez, deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso, em certa medida, ocorre devido à crença de que conhecendo cada uma das condições e tendo modelos de intervenção as ações de inclusão escolar estariam garantidas. Nesse como fazer, portanto, os recursos têm certa centralidade nos modelos de intervenção propostos. Cada caso torna-se um caso e, diante de um caso, a intervenção pedagógica proposta permite antecipar, prever os limites e as possibilidades desses sujeitos da Educação Especial. Como se a existência de um manual fosse uma garantia às professoras das salas de recursos multifuncionais das situações de aprendizagem desse público-alvo.

Preocupa-nos, nesse sentido, que com essa “hiper” ou “super” metodotização da formação continuada para o AEE, os fundamentos da prática pedagógica que se voltam ao sujeito e à situação de aprendizagem percam a utilidade que ainda deveria produzir efeitos nesse processo de tornar-se professora. Não que a suposta relação teoria e prática faça sentido para nós, também pelo viés teórico-metodológico deste artigo, mas por entendermos que as professoras tornam-se professora justamente nessa relação com um outro sujeito que, pertencendo aos propósitos de aprendizagem

SUMÁRIO



da escola dita inclusiva, carregam suas histórias, suas expectativas, suas alegrias, suas tristezas, seus sonhos e, porque não dizer, suas singularidades. A singularidade provoca-nos, neste contexto de formação inicial ou continuada das professoras, a produzir argumentos para quando “cada caso não é um caso”.

Conforme o artigo derivado da palestra “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: tensões”, proferida por Simoni Timm Hermes, no dia 29 de maio de 2017, na Semana Acadêmica do Polo Universitário Santo Antônio, em Santo Antônio da Patrulha, Estado do Rio Grande do Sul, quando “cada caso não é um caso” carrega um pouco dessa importância de olharmos, narrarmos, intervirmos e vivermos com os sujeitos da Educação Especial como sujeitos singulares. Significa, desse modo, abandonar ou superar qualquer perfil ou qualquer intervenção pedagógica que, sempre a priori, nos digam de quem se trata e o que fazer em cada caso. Quando “cada caso não é um caso” lembra que, assim como nós, os sujeitos da Educação Especial são de “carne e osso”, “gente como a gente”. E que, por isso, a intervenção pedagógica está no devir, nem desde sempre aí, nem para sempre aí.

SUMÁRIO



Considerando isso, podemos nos aproximar da noção de aprendizagem desenvolvida por Biesta (2013). Para o autor, as teorias da aprendizagem, tanto individualistas quanto socioculturais, colocam a aprendizagem como aquisição, na medida em que o sujeito aprendente adquire algo externo a ele, toma posse desse algo externo, para pertencer a essa situação de aprendizagem. Na contramão dessas teorias, a aprendizagem como resposta pressupõe situar a reação, a resposta a uma pergunta como próprias do processo escolar ou educacional, uma vez que o outro que desafia, perturba chega até nós pela sua singularidade.

“Sou inclinado a acreditar que essa última concepção de aprendizagem é educacionalmente a forma mais significativa e importante, porque tem haver com as maneiras pelas quais nos tornamos presença como seres únicos, singulares” (BIESTA, 2013, p. 97). A singularidade torna-se interes-

sante porque centralizamos nossas ações pedagógicas não no sujeito do desvio inferior ou superior à média, não no sujeito da falta ou do excesso, mas no sujeito que está aí, de “carne e osso”, “gente como a gente”. Nesse sentido, embora não apaguemos essas práticas de diagnóstico, identificação, caracterização, classificação, hierarquização e metodotização do público-alvo da Educação Especial, podemos superar tais práticas como princípios de nossa atuação, seja como professoras das salas comuns/ regulares, seja como professoras de Educação Especial.

Processam-se, nesse conjunto de obras e fragmentos citados até o momento, alguns esboços da atual formação continuada de professores em AEE ou Educação Inclusiva. Com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, esses cursos de formação continuada poderiam agregar, possibilitar às professoras da rede de ensino um saber-fazer em Educação Especial, principalmente, na medida em que a essas professoras em exercício, além da pedagogia das competências, seria somada a formação pela experiência, pela prática. Então, além do saber-fazer, um saber-fazer experiente. Essa formação pela experiência, pela prática, justifica, no nosso entendimento, a proposição de cursos de formação continuada como uma das dimensões desse processo contínuo e permanente de governo e autogoverno docente.

Com a pedagogia das competências e a formação pela experiência, pela prática, e reconhecendo a complexidade do jogo de forças implicada com a formação inicial e continuada de professoras em Educação Especial ou em Educação Inclusiva, materializamos as ações – das políticas, das legislações, das expertises – sobre nós, professoras. O saber-fazer experiente, derivado dessa relação entre a pedagogia das competências e a formação pela experiência, pela prática, está inscrita na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas práticas escolares ditas inclusivas. Mais do que isso, está materializada na forma como as professoras das redes de ensino tomam para si e para seu coletivo a responsabilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, nesse íterim, participam dos

SUMÁRIO



curso de formação continuada no intuito de desenvolver esse saber-fazer experiente e contribuir com o sucesso da inclusão escolar.

Dessa maneira, neste artigo, entendemos que a inclusão está inscrita numa racionalidade política neoliberal e que, por isso, produz efeitos na vida dos sujeitos, neste caso, institui-se como princípio que impera que as professoras estejam e permaneçam na escola dita inclusiva. Fazer esse movimento de desnaturalização ou desuniversalização vem ao encontro do que Foucault (2011) coloca como recusa dos universais. Recusar universais como inclusão, inclusão escolar, docência inclusiva. A inclusão constitui-se como princípio para tornar-se professora na escola contemporânea. Isso, tanto na Política Nacional de Educação Especial e legislação vigentes, quando nas obras dos Cursos de AEE, ocorre na medida em que a pedagogia da diversificação, como uma forma atualizada da pedagogia da deficiência, elege o meio – aqui a própria escola e os espaços-tempos de AEE – e, através da pluralidade natural aos modos de sociabilidade, produz essa correção mais eficiente. Nesse contexto, a metodotização do Atendimento Educacional Especializado presente na formação continuada em questão promete a inclusão escolar bem-sucedida, pois mostra como fazer na sala de recursos multifuncionais.

O modelo ideal de professora passa, a partir do exercício de problematização realizado até o momento, pela operação da gramática – os pretextos e os textos dos cursos de formação continuada; da discursividade – a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; da ordem – a racionalidade política neoliberal, essas que possibilitam tornar-se professora de uma maneira e não de outra. A pedagogia das competências, a formação pela experiência/pela prática e a própria modalidade de educação a distância produzem, através da sujeição social, a docência inclusiva na escola contemporânea. Essas práticas de sujeição social equipam esses sujeitos com uma subjetividade individual, e mobilizam esses sujeitos a assumir determinados papéis e trabalhar em prol de um objetivo comum nas práticas escolares, educacionais ou sociais. Por isso, a inclusão como princípio, a pedagogia da diversificação e a metodotização do AEE foram trazidas para marcar esses movimentos em prol de um modelo ideal de professora na escola dita inclu-

SUMÁRIO



siva. Seja nas políticas públicas, seja nos cursos de formação continuada em questão, existem articulações e propósitos muito tênues para subjetivar essas professoras do AEE ou das salas comuns/regulares.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 jul. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. *Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 08 mar.2017.

SUMÁRIO



FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*/ Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

HERMES, Simoni Timm. *Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*. 2017. 366 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

_____. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: tensões. In: *Semana Acadêmica do Polo Universitário Santo Antônio*. Santo Antônio da Patrulha, 2017. (No prelo)

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! In: *Revista de Educação Especial*, vol. 28, n. 53, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802/pdf> Acesso em: 05 mar. 2017.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. 370 p.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2015. 144 p.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010, p. 28-37.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura*. Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

_____. *Fundamentos para a Implementação de uma Política Pública de Formação Continuada de Professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, para serem implementados pelo MEC, através da SEESP*. Santa Maria, p. 05-28. 2007.

SUMÁRIO



08

Rodrigo Roratto

**Eficiência do Investimento Público
em Formação Continuada de Professores
do Ensino Técnico-Profissionalizante**
um Estudo de Caso

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.136-155

SUMÁRIO

**Resumo**

O objetivo desta pesquisa é analisar a eficiência do investimento público no atendimento das demandas de formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante de um instituto federal do estado do Paraná, além de procurar identificar relações empíricas que relacionam o tamanho do *campus*, a modalidade de capacitação e o tipo de escola contratada (pública/privada) com a eficiência. Na parte empírica da pesquisa, mensurou-se a eficiência utilizando a técnica da Análise Envoltória de Dados (DEA), com dados do ano de 2015, referentes a 27 *campi*/unidades administrativas do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Os resultados revelaram que, de forma geral, as unidades administrativas que utilizam escolas de governo na realização de suas capacitações apresentam maior eficiência e que unidades com tamanho maior tendem a possuir eficiência reduzida. Por fim, a pesquisa proporciona uma reflexão sobre as ferramentas que podem ser utilizadas para melhoria da eficiência na aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores, proporcionando subsídios teóricos e técnicos que qualifiquem a tomada de decisão de gestores, dirigentes públicos e pesquisadores da área.

Palavras Chaves:

Formação continuada de professores, Ensino técnico-profissionalizante, Eficiência do gasto público.

INTRODUÇÃO

O capital humano está entre um dos principais bens que constitui um modelo organizacional de sucesso, tendo em vista que é responsável por tornar concreta a atuação da instituição, seja ela pública ou privada. Por este motivo foram desenvolvidos diversos estudos que culminaram na criação de abordagens sobre as atividades de treinamento e desenvolvimento de pessoal. É possível perceber como o processo de capacitação está cada vez mais presente nas políticas organizacionais, buscando melhoria e inovação, por isso é necessário investir no mecanismo de geração de bens e serviços – as pessoas.

Nesse contexto, a formação continuada de pessoal vem ganhando forças diante do cenário onde os órgãos da administração pública frente à escassez dos recursos financeiros buscam alternativas eficientes para gerir os recursos destinados à capacitação dos servidores públicos. A acumulação de capital humano é crucial para a sustentação e o crescimento da economia no longo-prazo. Um dos estudos teóricos de maior destaque referente ao capital humano é o de Becker (1964) onde enfatiza a importância do treinamento que uma pessoa recebe ao longo de sua vida no trabalho.

Para esse fim, a administração pública criou o Decreto 5707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal-PNDP que se pauta pelo desenvolvimento permanente do servidor público, principalmente quando se trata de formação continuada docente, pela adequação contínua das competências dos professores aos objetivos das instituições e pela busca da melhoria da eficiência, eficácia e qualidade do ensino aos alunos matriculados em instituições públicas. De acordo com Chiavenato (2003, p.155), “a eficiência é uma relação entre custos e benefícios, ou seja, uma relação entre recursos aplicados e produto final obtido: é a razão entre o esforço e o resultado, entre a despesa e a receita, entre o custo e o benefício resultante”.

SUMÁRIO



Diante das ideias expostas, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a eficiência do gasto público em cursos de formação continuada (capacitação) de professores do ensino técnico-profissionalizante em um instituto federal no estado do Paraná, tendo como objetivo específico identificar as variáveis ambientais que influenciam na eficiência do gasto público aplicados na capacitação de servidores.

Ressalte-se por oportuno que a eficiência é resultado da alocação de recursos, como também de outros fatores que em certa medida dependem do gestor como também de variáveis fora do seu controle. Nesse sentido, sobre a importância deste estudo que envolve a eficiência do gasto em cursos de formação continuada de professores, Diaz (2007) afirma sobre o fato de que maiores recursos para unidades ineficientes podem traduzir-se em maiores desperdícios. Por fim, essa pesquisa se justificativa pela necessidade de se investigar a qualidade do gasto público, bem como para suprir uma lacuna de estudos nesta área do conhecimento, proporcionando subsídios teóricos e técnicos que qualifiquem a tomada de decisão de dirigentes públicos e pesquisadores da área.

SUMÁRIO



REFERENCIAL TEÓRICO

Teoria do Capital Humano (TCH) e a formação continuada de pessoal docente

A pesquisa em questão objetiva trazer a Teoria do Capital Humano (TCH) em um contexto de desenvolvimento de pessoas que trata de uma abordagem econômica para a avaliação dos custos e benefícios do investimento em competências, formação e conhecimento. O desenvolvimento da TCH começou com o reconhecimento de que o investimento em seres humanos pode ser analisado de uma maneira semelhante como o investimento em capital físico. Enquanto Schultz (1971) cunhou o capital humano, os fundamentos da teoria foram lançados por Becker (1993), que iniciou os estudos da eficiência.

A TCH é conhecida por sua capacidade de lidar com questões de formação e aperfeiçoamento, de forma abstrata mas também concreta. Isto prevê que agentes racionais (indivíduos, organizações, governos) invistam um montante de recursos e que o gasto marginal de um investimento em educação, capacitação ou formação profissional é igual ao custo-benefício marginal (LANGONI, 2005). Os estudos em que se pretende mensurar eficiência na sua grande maioria têm utilizado a metodologia de Análise Envoltória de Dados (DEA – Data Envelopment Analysis). A metodologia DEA foi desenvolvida por Charnes, Cooper e Rhodes (1978). Esse tipo de análise procura medir a eficiência produtiva de unidades de produção com múltiplos produtos e múltiplos insumos, a fim de obter um indicador que atenda ao conceito de eficiência.

Em muitos órgãos públicos o desenvolvimento de pessoas associado às políticas de capacitação continuada geram benefícios tanto ao indivíduo, do tipo progressão por capacitação, incentivo à qualificação; quanto a um sistema organizacional, do tipo maior lucro, menor desperdício, maior qualidade naquilo que é produzido (SILVA e LENARDÃO, 2016).

Nessa perspectiva, Schultz (1971, p. 33), expressa que “ao serem investidas ou investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras pelo qual os homens livres podem aumentar o seu desenvolvimento”. Já Frigotto (1993) é bastante enfático ao concluir que a formação continuada não apenas passa conhecimentos de um indivíduo para empresas ou mercado, mas também articula e desarticula outros conhecimentos necessários ao crescimento econômico.

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p.41, Sic).

A formação continuada de educadores é um tema amplamente discutido, sob diferentes ângulos, pelo pesquisador e escritor Paulo Freire,

SUMÁRIO



um dos ícones das Ciências da Educação no mundo. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores ao redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar (SAUL e SAUL, 2016).

Em sua proposta político-pedagógica no período em que foi dirigente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Paulo Freire deu grande ênfase à formação permanente dos educadores. Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Segundo Nóvoa (2009), muito se tem sido teorizado e esforços têm sido feitos com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos preestabelecidos, dada a complexidade dos contextos de prática concreta e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la.

Segundo Militão (2012), os programas de formação continuada, em geral, têm sido implantados a partir do olhar dos gestores governamentais desconsiderando as reais necessidades formativas dos professores, sendo que a formação continuada só pode ser de fato efetivada quando os professores passarem a ser proponentes e agentes das transformações a partir do seu local de trabalho.

METODOLOGIA

Quanto ao tipo, esta pesquisa pode ser classificada como empírico-analítica por utilizar técnicas de coleta, tratamento e análise de dados

SUMÁRIO



marcadamente quantitativas. Foi realizada a coleta de dados quantitativos e institucionais nos registros de cursos de capacitação disponíveis na Diretoria de Capacitação da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e na Diretoria de Informações Institucionais da Pró-reitoria de Planejamento do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Paraná, tomando como base o ano de 2015. Neste ano o IFPR¹ contava com 27 *Campi*/ unidades administrativas em funcionamento. Contando com (uma) Diretoria Sistêmica de Ensino a Distância e a Reitoria que estão sediadas na capital, Curitiba. Dentro da expectativa de uma pesquisa homogênea foi escolhido para base de coletas de dados os cursos de formação continuada custeados pela ação 4572, que trata da capacitação de servidores públicos federais no processo de qualificação e requalificação.

Para atingir o objetivo desta pesquisa de mensurar a eficiência dos gastos públicos aplicados na capacitação dos professores identificando as variáveis ambientais que influenciam na eficiência do gasto público e analisar a eficiência e a aplicação dos recursos financeiros foram observadas as correlações entre as variáveis listadas no quadro 2.

SUMÁRIO



Quadro 02 – Definição operacional das variáveis

Nº	Variável	Definição	Fonte
1	Gasto	Valor R\$ realizado no exercício de 2015 com capacitação (programa/ação)	PROGEPE-IFPR
2	Total de professores por Campus/Unid.	Quantidade de servidores lotados no Campus ou Unidade administrativa	PROPLAN-IFPR
3	Presencial	Tipo de modalidade utilizada na capacitação	PROGEPE-IFPR

1. Dados extraídos do PDO-2015 disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/PDO-2015.pdf> Acesso em 20/10/2016.

SUMÁRIO



4	Semipresencial	Tipo de modalidade utilizada na capacitação	PROGEPE-IFPR
5	EAD	Tipo de modalidade utilizada na capacitação	PROGEPE-IFPR
6	Quantidade de professores capacitados	Número de servidores do Campus/ Unidade que realizaram cursos corporativos em 2015	PROGEPE-IFPR
7	Orçamento recebido por campus/unid.	Valor em R\$ recebido pelo campus após o rateio da ação 4572 no recebimento da LOA-2015	PROPLAN-IFPR
8	Carga Horária	Quantidade de horas utilizada na realização da capacitação	PROGEPE-IFPR
9	Carga horária por professor	Média das horas utilizada na realização da capacitação	PROGEPE-IFPR
10	Quantidade de escola de governo	Total de horas/cursos realizadas em Escolas de governo	PROGEPE-IFPR
11	Quantidade de escola de privado	Total de horas/cursos realizadas em Escolas do setor privado	PROGEPE-IFPR
12	Gasto com escola de governo	Valor total em R\$ repassado para as Escolas de governo	PROGEPE-IFPR
13	Gasto com escola privada	Valor total em R\$ pago para as Escolas do setor privado	PROGEPE-IFPR
14	Efetividade	Nota apurada, calculando a média das avaliações de impacto das capacitações realizadas em 2015.	PROGEPE-IFPR

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Segundo Abbad (1999) os modelos tradicionais de avaliação de treinamento têm sua importância, no entanto seria necessário acrescentar variáveis relacionadas ao ambiente ou contexto organizacional, proporcionando um melhor entendimento do impacto do treinamento no trabalho. Dessa forma o modelo IMPACT é constituído de sete componentes que se relacionam, sejam eles: (1) Percepção do Suporte Organizacional: (2) Características do treinamento: (3) Características da Clientela: (4) Reações:

(5) Aprendizagem: (6) Suporte à transferência: (7) Impacto do treinamento no trabalho: Neste modelo de avaliação, as seis primeiras variáveis influem diretamente na sétima, o impacto do treinamento no trabalho, as primeiras são as variáveis preditoras.

Para o cálculo da variável efetividade foi utilizado o instrumento denominado “Questionário de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho”, o qual trata-se de uma adaptação do Modelo IMPACT de avaliação de treinamento, desenvolvido e validado originalmente por Gardênia Abadd (1999). Tal instrumento consiste na aplicação de questionários que visam mensurar o impacto do treinamento no trabalho, no caso desta pesquisa, por meio das variáveis: Impacto do treinamento no trabalho, Suporte Organizacional e Suporte à transferência da aprendizagem.

O instrumento é composto por 12 afirmações associadas adaptado para uma escala de 0 a 10. Foi enviado individualmente para o email institucional dos servidores. Com base no retorno obtido foi realizado o cálculo da média dos resultados utilizando a equação:

$EFT = NI \text{ (Nota da Avaliação de Impacto)} \cdot QA \text{ (Quantidade de questões da Avaliação)}$

Para mensuração de eficiência se destaca a *Data Envelopment Analysis* (DEA) e o *(Free Disposal Hull)* FDH. A DEA é um método que usa programação linear para construir fronteiras de produção baseadas nas melhores práticas entre as unidades de decisão que, hipoteticamente, utilizam tecnologias de produção idênticas e que transformam insumos em produtos. Os escores de eficiência de cada DMU correspondem à distância entre o seu resultado observado e o resultado ótimo projetado na fronteira de produção.

Para testar as hipóteses levantadas foi utilizado inicialmente o teste para amostras independentes denominado Mann-Whitney U -Test. Trata-se de um teste não paramétrico recomendado para análises dos resultados do DEA. Foi utilizado um teste não paramétrico porque os escores de eficiência

SUMÁRIO



não se comportam como variável com distribuição normal padronizada, como também por conta do tamanho da amostra.

As hipóteses testadas foram:

(H1) os *campi*/unidades que utilizam apenas escola de governo são mais eficientes;

(H2) os *campi*/unidades que utilizam mais a modalidade de capacitação presencial são mais eficientes

(H3) os *campi*/unidades de maior porte são mais eficientes.

ANÁLISE DOS DADOS

Características das capacitações do IFPR

SUMÁRIO



Inicialmente foram analisadas as particularidades do IFPR no ano de 2015, observando a distribuição dos gastos com capacitação. Compulsando a Tabela 1 é possível ter uma ideia do comportamento geral das variáveis, destacando seus pontos máximos, mínimos, média, mediana e o desvio padrão. Percebe-se a grande disparidade existente entre os pontos máximos e mínimos das variáveis, demonstrando a diversidade da magnitude de cada *campi*/unidade do IFPR, em função, principalmente, do tamanho do *campi*/unidade. Tanto é assim que os pontos máximos encontram-se em na reitoria e nos Campi de Curitiba, e os pontos mínimos em dois *campi* Capanema e Pitanga.

Tabela 1 – Estatística descritiva

Variável	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Total de professores por Campus	62,22	61,3	8	270
Presencial	10,44	13,52	2	75

SUMÁRIO



Semipresencial	3,25	4,71	1	18
EAD	10,26	7,04	1	34
Quantidade de professores capacitados	22,15	22,66	5	127
Orçamento recebido por campus	13.826,40	13.622,36	1.777,68	59.996,70
Gasto	4.948,47	9.179,37	874,53	49.920,62
Carga Horária	421,96	155,5	170	805
Carga horária por servidor	24,8	8,89	6,34	40,5
Quantidade de escola de governo	21,74	21,39	5	120
Quantidade de escola de privado	7,5	4,95	4	11
Gasto com escola de governo	3.967,71	4.908,38	874,53	27.631,27
Gasto com escola privada	8.432,73	12.042,00	508,2	22.290,00
Efetividade	7,78	0,68	6,16	9,29

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Após o tratamento estatístico dos dados coletados percebeu-se que a média da efetividade finalizou em $M = (7,78)$ e o desvio padrão $DP = (0,66)$, o que mostra que não houve grande dispersão de uma resposta para outra. Pode-se considerar uma média positiva do ponto de vista do impacto da capacitação no trabalho.

EFICIÊNCIA DOS GASTOS COM CAPACITAÇÃO

A eficiência do gasto público de todos os *campi*/unidades foi calculada mediante o uso da metodologia DEA descrita no tópico 2.5. A Tabela 2 apresenta o *campi* e o desempenho obtido por todos os *campi*, variando em uma escala de 0 a 1, no qual quanto mais próximo de 1 estiver o *score* mais eficiente será o *campi*/unidade, e quanto mais perto de 0, menos eficiente será.

Tabela 2 – Resultado da Eficiência no Gasto Público

Campi/Unidade	DEA-Order-M	Campi/Unidade	DEA-Order-M
Assis Chateaubriand	0,364	Ivaiporã	0,262
Avançado Astorga	0,843	Jacarezinho	0,36
Avançado Barracão	0,819	Jaguariaíva	0,529
Avançado Coronel Vivida	1	Londrina	0,233
Avançado Goioerê	0,496	Palmas	0,195
Av. Quedas do Iguaçu	0,942	Paranaguá	0,251
Campo Largo	0,231	Paranavaí	0,217
Capanema	1	Pinhais	0,379
Cascavel	0,441	Pitanga	0,355
Colombo	0,431	Reitoria	0,021
Curitiba	0,211	Telêmaco Borba	0,391
EAD	0,101	Umuarama	0,298
Foz do Iguaçu	0,258	União da Vitória	1
Irati	0,219		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Quadro 1: Classificação do desempenho dos Campi do IFPR

DESEMPENHO	POSIÇÃO DO SCORE	POSIÇÃO DO SCORE
Fraco	De 0 até o 1º quartil	De 0 até 0,496
Razoável	Acima do 1º quartil até o 2º quartil	Acima de 0,496 até 0,749
Bom	Acima do 2º quartil até o 3º quartil	Acima de 0,749 até 0,840
Muito Bom	Acima do 3º quartil e menor que 1	Acima de 0,840 e menor que 1
Excelente	Igual a 1	Igual a 1

Fonte: Adaptado de Lima (2011)

SUMÁRIO



De 27 *campi*/unidades analisadas pelo método Order-M três *campi*/unidades (Avançado Coronel Vivida, Capanema e União da Vitória) foram eficientes. Por outro lado, 6 *campi*/unidades obtiveram pontuação acima de 0,8; e três abaixo de 0,2 (Palmas, EAD e a Reitoria).

No cálculo da média os *campi*/unidades obtiveram índice de 0,439, enquanto apenas cinco *campi*/unidades (18,5%) tiveram um grau de eficiência acima de 0,8. Por outro lado, 74% dos *campi*/unidade apresentaram um escore de eficiência abaixo 0,50. Esse fato demonstra as discrepâncias existentes nos *campi* do Paraná, seja na sua magnitude, como exposto na análise das variáveis (Tabela 1), seja na eficiência do gasto público.

TESTE DE HIPÓTESES

Hipótese 01 – (H1) os campi/unidades que utilizam apenas escola de governo são mais eficientes;

SUMÁRIO



A seguir são apresentadas as hipóteses estatísticas nula e alternativa:

H_0 : Não há diferença significativa entre a eficiência dos *campi*/unidades que utilizam apenas escola de governo

H_1 : há diferença significativa entre a eficiência dos *campi*/unidades que utilizam apenas escola de governo

Na Tabela 3, são apresentadas as estatísticas descritivas da amostra. O escore médio de eficiência dos *campi*/unidades que faz apenas uso de escola de governo para capacitação é de 0,560 e, portanto, situa-se em nível superior à média de 0,061, apresentada pelas escolas privadas. Conforme os resultados apresentados na Tabela 4, pelo Mann – Whitney U Teste rejeita-se a hipótese nula a um nível de significância menor que 1%, evidenciando que há diferença na eficiência na utilização entre escola de governo e privadas.

Tabela 3 - Escores médios de eficiência dos campi/unidades de acordo com o tipo de escola

Eficiência Order-M	Tipo de Escola	Média	Desvio Padrão
	Pública	0,56	0,28
	Privada	0,061	0,563

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Conclui-se que os *campi*/unidades que utilizam apenas escolas de governo são mais eficientes que aqueles que fazem uso de escalas de capacitação privadas validando, haja vista que a média da eficiência dos *campi* que contratam escolas de governo foi maior.

Tabela 4 - Estatística do Teste U de Mann-Whitney (tipo de escola)

Estatística	Order-M
Mann-Whitney U	31
Wilcoxon W	241
Z	-2,159
Significância assintótica. (2-caudas)	0,031
Significância assintótica. (1-cauda)	0,031

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Em análise aos resultados do teste de hipóteses, mostrou-se que os *campi*/unidades que utilizam escolas de governo são mais eficientes. Com base nessa evidência identificamos alguns fatores que contribuíram para esse resultado. Em 2015 o IFPR passou a customizar cursos corporativos em áreas específicas, tais como prática pedagógica docente, libras, uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem, tendências no mercado de trabalho, licitações e fiscalização de contratos no setor público, contabilidade pública e gerência administrativa para docentes em cargos de gestão. Essa customização ocorreu com as escolas de governo.

Hipótese 02 - (H2) os campi/unidades que utilizam mais a modalidade de capacitação presencial são mais eficientes

SUMÁRIO



A próxima hipótese a ser testada é aquela que busca relações entre a modalidade de capacitação. A seguir são apresentadas as hipóteses nula e alternativa:

H_0 : Não há diferença significativa entre a eficiência dos *campi* que utilizaram mais a modalidade de capacitação presencial

H_1 : há diferença significativa entre a eficiência dos *campi* que utilizaram mais a modalidade de capacitação presencial.

Os dados analisados na pesquisa revelam que o escore médio de eficiência dos *campi*/unidades faz mais uso da modalidade presencial é de 0,469 e, portanto, situa-se levemente superior à média de 0,421, apresentada pelas modalidades semipresencial e EAD. Conforme os resultados apresentados na tabela 5, pelo Mann – Whitney U Teste não se pode rejeitar a hipótese nula.

SUMÁRIO



Tabela 5- Escores médios de eficiência dos campi de acordo com a modalidade

Eficiência Order-M	Modalidade	Média	Desvio Padrão
	Presencial	0,469	0,28
	Não Presencial	0,429	0,563

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A variável modalidade não apresentou influência na eficiência, verificou-se que no caso do IFPR, da EaD em relação a presencial, os custos de produção física, distribuição e transmissão podem ser muito elevados e certamente muito mais custosos que os de sistemas tradicionais, logo se a demanda não for alta o serviços tornam-se mais dispendiosos.

Hipótese 03 - (H3) os campi/unidades de menor porte são mais eficientes

Para a separação em termos de tamanho foi utilizada a quantidade de servidores, ou seja, os *campi*/unidades que estavam acima do terceiro quartil foram considerados grandes. Essa decisão foi a que estatisticamente discriminou melhor o efeito tamanho. A população é composta de 27 *campi*/unidades. Essa amostra foi dividida em duas partes, com parte sendo definida como composta dos grandes *campi*/unidades (6) e outra parte definida como dos pequenos (21).

A variável tamanho é uma hipótese testada tradicionalmente em muitas pesquisas que relacionam eficiência com tamanho. Teoricamente têm-se duas vertentes para essa hipótese. A primeira é o efeito escala, ou seja, os *campi*/unidades que têm maior quantidade de servidores tendem a capacitar com maior frequência utilizando a mesma estrutura, fazendo mais com menos. Por outro lado, há uma tendência de ineficiência dada ao valor de um recurso utilizado para uma estrutura mais complexa, cuja administração não consegue alocar os recursos de forma eficiente.

SUMÁRIO

A seguir são apresentadas as hipóteses nula e alternativa:

H_0 : Não há diferença significativa entre a eficiência dos grandes e dos pequenos *campi*/unidades.

H_1 : há diferença significativa entre a eficiência dos grandes e dos pequenos *campi*.

Tabela 6- Escores médios de eficiência dos *campi* de acordo com o tamanho

Eficiência Order-M	N	Tipo de Escola	Média	Desvio Padrão
	20	Pequena	0,521	0,292
	7	Grande	0,203	0,087

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Na Tabela 7, são apresentadas as estatísticas descritivas da população dos *campi*/unidades do IFPR. O escore médio de eficiência dos



campi/unidades maiores é de 0,521 e, portanto, situa-se em nível inferior à média de 0,203, apresentada pelos menores.

Tabela 7 - Estatística do Teste U de Mann-Whitney (Tamanho)

Estatística	Order-M
Mann-Whitney U	31
Wilcoxon W	241
Z	-2,159
Significância assintótica. (2-caudas)	0,031
Significância assintótica. (1-cauda)	0,031

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Pelos resultados do Mann – Whitney U Test, apresentados no Quadro 1, rejeita-se a hipótese nula a um nível de significância menor que 1%. Conclui-se que os pequenos *campi*/unidades são mais eficientes que os grandes validando a primeira hipótese deste estudo.

No caso dessa hipótese justifica-se pelo fato de os *campi*/unidades menores conseguirem articular as capacitações de forma menos complexas. Corroboram com o estudo de Diaz (2007), que conclui sobre o fato de que maiores recursos para unidades ineficientes podem traduzir-se em maiores desperdícios.

Além disso, este estudo apresenta conclusão contrária ao estudo mais recente na área, desenvolvido por Silva e Almeida (2012), que mostraram a relação de quanto maior o investimento na educação maior era a eficiência do município, no desempenho em geral. Assim, as diferenças nos resultados educacionais podem estar ligadas principalmente ao desempenho da gestão dos recursos alocados pelo ente investidor e às políticas públicas definidas para esse fim, mostrando que os aspectos qualitativos na aplicação dos recursos preponderam para definir a diferença entre eficiência e ineficiência no desempenho da gestão.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico da pesquisa destacamos que mesmo em órgãos da administração pública existe uma competição pela busca de servidores capacitados, que possuem experiência em áreas diversas, pessoas que apresentam um nível intelectual aparente ficam visados e são sempre convidados a participar de projetos, comissões, cargos de gestão dentre outros.

Após o tratamento estatístico dos dados coletados percebeu-se, tendo em vista o objetivo principal da pesquisa que é analisar a eficiência do gasto público no atendimento das demandas de formação continuada de professores do ensino técnico-profissionalizante do IFPR, com base nas hipóteses da pesquisa percebeu-se que há diferença significativa entre a eficiência dos *campi*/unidades que utilizam apenas escola de governo. Esse fator reforça a intenção do governo na implementação de políticas para o desenvolvimento de pessoas. As instituições devem buscar com mais afinco boas parcerias com as escolas de governo, isso melhora a eficiência e gera economicidade.

Foi verificado também com base nos dados que unidades maiores têm uma eficiência menor. Um fator que podemos indicar com base nos dados apresentados do IFPR é que unidades com uma quantidade maior de servidores oferecem demandas com maior diversidade, isso gera conflitos de interesse ao gestor que não estando capacitado e preparado para lidar com o quantitativo demandado ou até mesmo sem o planejamento necessário, ele não conseguirá executar o orçamento de forma eficiente ocasionando a má gestão do recurso. No quesito modalidade de capacitação verificou-se que com o advento da Internet e a ampliação dos meios de oferta de educação à distância essa variável não tem tanta influência sobre a eficiência.

No decorrer da pesquisa, foram identificados pontos fortes da amostra analisada: o IFPR tem evoluído no processo de melhoria da efici-

SUMÁRIO



ência dos gastos com capacitação de professores, os dados necessários para a análise da eficiência foram conseguidos de forma transparente e concisa. A criação da Diretoria de Capacitação Docente mostra o compromisso da instituição em melhorar o nível intelectual de seu corpo docente. Contudo, um desafio principal ainda precisa ser superado: a necessidade de um acompanhamento sistematizado das variáveis que integram esse processo, no intuito de aprimorar a avaliação da eficiência agregando mais variáveis de pesquisa que possam proporcionar ainda mais precisão a estudos com essa abordagem.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. M.; ZERBINI, T.; ANDRADE J. E. B.; VILAS-BOAS, R. *Medidas de avaliação em capacitação, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. *Decreto Nº 5.707*, de 23 de Fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto. Acesso em: 15/08/2016.

BECKER G.S. *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd ed.). Chicago: The University of Chicago Press, 1964.wse

CHARNES, A.; COOPER, W.W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. *European Journal of Operational Research*, v. 2, p. 429-444, 1978.

CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria Geral da Administração: visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2014.

DIAZ, M. D. M. *Qualidade do gasto público no Brasil: sugestões para melhorar os resultados das políticas públicas*, Meeting Organization for Economic Co-operation and Development. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Anais..., São Paulo, 2007.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, ano 2, p.63-72, jul./dez.1993.

SUMÁRIO



LANGONI, C. *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. *Colloquium humanum*, v. 9, n. especial, jul-dez, 2012.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores. Curitiba, *Educar em Revista*, n. 61, pg. 19-35, jul-set, 2016.

SILVA, J. L. M.; ALMEIDA, J. C. L. Eficiência no gasto público em educação: uma análise dos municípios do RN. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 39, jul./dez., 2012.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. XI Seminário de pesquisa em ciências humanas, Londrina, Anais..., 2016.

SCHULTZ, T. W. *Investment in human capital*. New York: The FreePress, 1971.

SUMÁRIO



09

Mariane Bolzan

**Processos formativos e práticas docentes
de uma professora de escola rural**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.156-167

Este trabalho está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização/GEPEFICA, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, sendo um recorte do meu Trabalho de Conclusão de Curso, pelo curso de Pedagogia da UFSM. Tem-se como referência princípios da abordagem qualitativa, com base em estudos teóricos realizados por Bogdan e Biklen (1994). Segundo os mesmos, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ainda no que tange à técnica qualitativa, Arostégui (2006, p. 515) afirma que “[...] são aquelas que trabalham com dados não expressos de forma numérica, quer dizer, com conceitos agrupáveis em classes, mas não suscetíveis de adquirir valores mensuráveis numericamente [...]”. Essa medida numérica é um dos pontos que difere a técnica qualitativa da quantitativa.

SUMÁRIO



O presente trabalho é um estudo de caso fazendo referências às histórias de vida da colaboradora da pesquisa, portanto, conforme Bogdan; Biklen (1994), elas são uma maneira de o pesquisador “abarcara” toda a vida do entrevistado ou então alguns momentos específicos da vida dele. Além disso, o estudo de caso, conforme Lüdke e Meda (1986, p. 46)

[...]é o estudo de um caso simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Com a metodologia definida, um grande avanço foi conquistado, pois, conforme Antunes (2001, p. 49), “[...] a metodologia, portanto, vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela se torna um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação [...]”. Foi a partir desta metodologia que o estudo foi norteado durante todo o processo, desde a coleta das informações até a análise dos resultados.

Os instrumentos que fizeram parte da coleta de informações foram as entrevistas semiestruturadas orais e os relatos autobiográficos orais e escritos. A entrevista semiestruturada não é tão rígida como a estruturada, nem tão livre e aberta com a não estruturada (PARDAL; CORREIA, 1996).

A partir do surgimento do intuito desta pesquisa muitas coisas, sentimentos e emoções passaram em minha mente, e entre elas, muitas dúvidas. Foi um grande processo até a definição da colaboradora da pesquisa, sendo que optei por fazer com uma professora aposentada que trabalhou durante anos em escolas rurais do município de Restinga Sêca/RS e que muito tem a contribuir com este estudo.

A colaboradora Neida Terezinha Mainardi é professora aposentada. Neida possui 59 anos de idade e mora no interior da cidade de Restinga Sêca, na comunidade de São Miguel Novo. No momento está aposentada, mas trabalhou em várias escolas do município por um período de 25 anos, 1 mês e 08 dias, entre elas na escola Joaquim Nabuco, Castro Alves, Sete de Setembro e Dezidério Fuzer. Nesta última escola aposentou-se como diretora. Sua formação é o Magistério (2º grau) e, segundo ela, gostaria de ter cursado uma faculdade, mas não teve a oportunidade. Neida é casada e possui dois filhos e atualmente dedica seu tempo aos afazeres da casa e à comunidade, onde é presidente do grupo da terceira idade.

Ao resgatar as suas histórias de vida, a memória terá um importante papel nessa pesquisa com a professora Neida, já que, segundo Nóvoa (1988, p. 116), "[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida' [...]". Ainda conforme Nóvoa (2004), "mais do que o passado as histórias de vida pensam o futuro".

São importantes as pesquisas com histórias de vida ou (auto) biografia, pois proporcionam ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos,

SUMÁRIO



perceber a necessidade de uma reflexão acerca da trajetória como formador, percebendo aquilo que de fato teve relevância em sua história de vida tanto profissional como pessoal.

Como a pesquisa foi realizada com uma professora aposentada, que trabalhou durante toda sua carreira do magistério em escolas rurais do município de Restinga Sêca, penso que a história de vida do professor aposentado acaba se decifrando na história e na experiência de vida do pesquisador. Souza (2006) trata sobre história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências. Essa partilha entre entrevistado e pesquisador é algo muito rico, já que são trocas e um aprende com o outro, com o relato do outro. Desse modo, Souza (2006, p. 25) confirma que

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

SUMÁRIO



Maués (2003, p. 3) considera que a “[...] reconstrução de histórias pessoais, analisando aspectos educacionais, crenças, valores e normas, pode contribuir para melhorar qualitativamente a prática docente individual e, em consequência, a prática docente no sentido mais amplo [...]”. Nesse mesmo sentido, Chizzotti diz que:

[...] a história de vida ou relatos podem ter a forma obrigatória onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais, as afirmações e relatos pessoais (CHIZZOTTI, 1996, p. 47)

As memórias estão presentes nas lembranças dos professores, que fazem reflexões, comparações, apontam situações semelhantes à realidade presente, realizam inferências do passado com a atualidade. Considerando como formação inicial não somente o curso de Graduação, mas também as memórias e lembranças do tempo de estudante é que este trabalho surgiu, pois acreditamos que é através da memória que os professores conseguem reviver fatos ocorridos em um passado não tão distante, que em muitos

casos, ainda se faz presente, já que alguns educadores baseiam-se em seus professores para exercer práticas educativas hoje em sala de aula.

Ainda no que refere à memória, Antunes (2007, p. 162) afirma que “[...] a memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos professores [...]”. Entendo, dessa forma, que as lembranças e as memórias do tempo de escola, sejam dos colegas, das professoras e até mesmo da escola em si, influenciam no processo de tornar-se professora.

Nesse sentido, dialogo com Nóvoa (2000), pois cada professora ao aguçar sua memória faz reflexões que fazem parte de seu processo de formação enquanto profissional docente, além de fazer reflexões a respeito do eu pessoal de cada uma delas. Ainda sobre a memória, Antunes (2004) afirma que “a prática docente está também relacionada às experiências de vida, aos processos de formação e à memória docente, evidenciando-se a partir daí uma relação entre o saber e o contexto em que esse saber é elaborado”.

Na maioria das vezes, a prática dessas professoras é reflexo da memória que elas têm da sua infância e do seu processo de alfabetização, lembrando-se da primeira professora, como foi alfabetizada e como era a sua relação com essa professora, das suas trajetórias pessoais, que se acredita estar diretamente ligada às suas trajetórias profissionais.

CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA APOSENTADA

O processo formativo dessa educadora perpassa certamente não somente pela formação inicial da mesma e sim é mais complexo e abrangente do que isso. A formação dela se constitui também por seu processo de alfabetização, desde os tempos em que era estudante e até agora quando assume o papel de professora. Todas essas lembranças certamente contribuíram ou não para tornar-se professora.

SUMÁRIO



As lembranças e as memórias da professora entrevistada são aspectos que merecem ser destacados e analisados. A professora aposentada Neida ressalta que

Minha primeira professora se chamava Eva e fui alfabetizada na Escola Eugenio Dotto, era uma escola com poucos alunos, onde a professora atendia todas as séries, fazia merenda e os próprios alunos lavavam a louça e faziam limpeza do pátio e das salas de aula. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011).

Através deste excerto da entrevista semiestruturada da colaboradora Neida, percebe-se que ainda estão muito vivas suas lembranças de escola e da primeira professora, que geralmente nos marca muito. Em seu relato, Neida mostrou-se emocionada ao relemburar esses acontecimentos em sua vida escolar e ressalta que existe muita diferença de hoje em dia, pois todas as escolas possuem vários funcionários, um ou mais para cada setor. Sobre essas lembranças, Neida relembrava cada detalhe como se estivesse revivendo os momentos de sua vida, que tanto lhe fizeram bem.

SUMÁRIO



Sobre a prática profissional, a colaboradora Neida começou seu trabalho cedo

[...] aos 18 anos e comecei em uma escola onde eu atendia duas séries ao mesmo tempo. Sem experiência e sozinha, nada foi fácil. A Secretária de Educação passava os conteúdos e durante o ano deviam ser desenvolvidos, pois no final do ano as provas eram iguais para todo o município. Então era sempre aquela angústia, ficava me questionando quanto a desempenho de minha função. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

Portanto, percebe-se que é somente na prática que evidenciamos acontecimentos e aprendemos a alfabetizar. Conforme relatos da professora, os processos de formação, assim como a própria escola eram precárias, sendo que ela acredita que hoje em dia há maior investimento por parte do poder público, sendo que deveria ser bem mais. Neida, a professora aposentada que trabalhou durante muitos anos, não conseguia participar de cursos de formação continuada, pois “naquela época era muito difícil para alguém trabalhar e ao mesmo tempo frequentar algum curso para se atualizar.” (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011). No entanto, dá

para perceber que atualmente ainda há problemas quanto à disponibilidade de tempo para participar da capacitação de professores.

Penso ainda, que tanto a escola urbana quanto a rural deveriam ter os mesmos investimentos no que refere à educação, já que quando se fala em educação não importa os espaços onde se encontram os sujeitos aprendentes. A educação de qualidade deve estar presente em todas as instituições de ensino e cabe ao governo providenciar estratégias e se mobilizar para que essas ações de fato aconteçam. Por isso, a importância de formação continuada a estas professoras.

Questionando sobre como era o processo de alfabetização, a colaboradora relatou que

No processo de alfabetização com meus alunos eram usados diferentes métodos, porém na maioria das vezes eu trabalhei com alunos já alfabetizados, na 3ª e 4ª séries. [...] O método que eu usava era sempre material concreto que era de fácil acesso na zona rural, como sementes, tampas e pedras. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

SUMÁRIO



A maneira como essa professora exerce suas práticas profissionais está intimamente relacionando às suas vivências, sejam boas ou ruins. De acordo com Nóvoa (1992, p. 17)

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Nesse mesmo sentido, acabamos por não nos desapegar de nossas vivências, pois o que passou está directamente dentro de nós ainda vivo, bastam apenas atos que façam com que nossa memória seja aguçada. Assim, para Fontana (2005, p. 182),

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pela prática

e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse modo contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso "ser profissional".

A entrevistada acredita que a formação inicial de professores alfabetizadores deveria contemplar aspectos que lhe pudessem subsidiar durante sua prática pedagógica em sala de aula, tanto para profissionais que lecionam em escolas do campo ou urbanas. A alfabetização constitui-se em um processo que precisa partir da realidade do aluno, para que esse se sinta instigado a procurar novas possibilidades de aprendizagem. A sala de aula deve se tornar um lugar em que ocorra a sistematização das aprendizagens dos alunos, em que eles possam trazer suas vivências, seja da família, da sociedade, ou seja, do lugar em que estão inseridos.

Portanto, faz-se necessário e importante conhecer essa realidade que está tão próxima a nós e ao mesmo tempo tão distante, ficando muitas vezes mascarada, pois a maioria das pessoas está acostumada aos moldes urbanos que acabam se tornando padrões de referência, como se fossem modelos a serem seguidos. Conforme Molina (2009),

Entre tantas concepções distintas sobre o próprio conceito Educação do Campo que hoje perpassa os diferentes sujeitos e organizações que lutam por ela, um consenso se faz presente: a indagável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo (MOLINA, 2009, p. 185)

A entrevistada foi questionada quanto ao conhecimento em relação à Educação do Campo. Buscamos compreender quais são as suas concepções acerca desta modalidade de ensino. A colaboradora Neida afirma que acredita "ser uma maneira para atrair as crianças da zona rural com atividades diferenciadas a eles". (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011).

Os alunos do interior são mais simples, mais afetuosos, segundo a professora Neida, "[...] sinto saudades das crianças vindo me abraçar, felizes, aquilo me dava ânimo, as crianças da zona rural eram e são maravilhosas." (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011).

SUMÁRIO



Questionada sobre sentir-se preparada para trabalhar com os alunos em escolas rurais, a entrevistada Neida diz que:

Sentia-me preparada para atender aos meus alunos da zona rural, pois eram utilizados métodos adequados para aquela realidade, e, além disso, as escolas da cidade não eram tão valorizadas como agora, onde todos os olhares se voltam a elas. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

Com o relato da professora, percebe-se que a formação dos professores sofreu certas mudanças com o passar dos tempos. Neida ressalta que as escolas da cidade não eram tão valorizadas como hoje em dia, em que temos a visão de uma educação universal, urbanocêntrica. De acordo com Dias (1999, p. 43) “o meio rural, de modo geral, é visto, ainda hoje, em nossa sociedade, como o lugar do atraso, do “Jeca Tatu”, dos analfabetos. Insiste-se ainda na dicotomia campo/cidade, na qual a segunda representa o ideal de desenvolvimento.” Rocha e Martins (2009) afirmam que o:

“[...] compromisso acadêmico e político com o processo de construção de uma sociedade mais justa, fraterna e sustentável. Enfim, são muitos os motivos pelos quais podemos elencar o desenvolvimento da Universidade em um projeto de formação de professores para atuação nas escolas do campo. Estar junto, ser aliada, ser companheira, colaborar, mas, fundamentalmente, ocupar seu papel como sujeito nessa construção”.

SUMÁRIO



Assim, quanto mais preparados os profissionais da educação estiverem, melhor atenderão ao alunado de escolas rurais, afim de que possa ser construída de fato uma verdadeira Educação do Campo.

Os relatos da professora possibilitam entender não apenas como deve ser a formação do(a) professor(a), mas, principalmente o que esse profissional pensa sobre si mesmo e somente compreendendo-o profundamente é que as propostas educacionais poderão obter êxito.

Esses excertos atrelados às falas de estudiosos da área nos fazem perceber que as memórias da prática docente da colaboradora Neida Terezinha Mainardi apontam para a ideia de encantamento com a profissão desempenhada por ela, mesmo com os desafios e pelo descaso da educação brasileira. A professora buscou sempre aliar a teoria com a

prática, para dessa forma, desempenhar um papel de autonomia em sala de aula, buscando metodologias diferenciadas e atender às demandas que tem em sala, visto que se encontram diversas realidades em um único espaço e é preciso estar preparado para atendê-los.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que era o de conhecer os processos formativos de uma professora alfabetizadora que trabalhou em escolas rurais do município de Restinga Sêca/RS, percebo a importância de fazer a pesquisa não para identificar os problemas do contexto rural, mas sim para tentar contribuir de forma significativa para que as eventuais melhorias possam acontecer com a mediação de minhas ações de pesquisa. Espero ter contribuído para que eventuais estudos possam ser feitos e também fica o desejo de que esses profissionais da zona rural sejam mais valorizados em seu exercício docente, mostrando que têm força de vontade e vão atrás do que desejam.

SUMÁRIO



Constato, durante a entrevista, que a professora alfabetizadora da escola rural emocionava-se ao relembrar fatos que mereciam ser destacados em sua memória, assim como recordava momentos que não foram tão significativos assim, mas que de certa forma contribuíram no processo de tornar-se professora. Assim, teve-se que respeitar esse momento e demonstrar a ela o quanto as suas lembranças são significativas.

Com este trabalho, busquei mostrar como as histórias de vida da professora alfabetizadora estão relacionadas com a sua escolha profissional.

É preciso ainda desmistificar a velha impressão que se tem das escolas rurais como não sendo portadoras de futuro, como se tivessem atraso em relação às demais. Com este trabalho, busco também a necessidade latente da construção de uma Educação do Campo, que não depende somente dos professores e sim do poder público e outras instâncias.

Considero que na formação do professor existem momentos os quais podem aliar os saberes da experiência, e permitem a construção de novos significados ao fazer profissional, isto é, que permitam a formação de um professor consciente e responsável diante dos desafios atuais.

A pesquisa remete pensar na importância de conhecer e refletir sobre as memórias e histórias das professoras, pois cada um de nós constrói e significa a própria vida e trabalho de modo subjetivo e distinto. E isso pode ser refletido na maneira como lidamos com nossa profissão, como tratamos nossa área de conhecimento e estudos, nossos alunos.

Percebo as pesquisas, que se utilizam da história de vida, além de trazerem retornos, são de grande relevância no que se refere ao trabalho com professores. Entendo que ao estar optando por trabalhar com as memórias das professoras, há aproximação, de uma forma mais aberta que propicia um compartilhar de experiências. Isso certamente enriquece pesquisador e colaborador.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: *Revista Centro de Educação*. Dossiê: Alfabetização e Letramento. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 7, n. 2., 2007.

_____. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado [et al.]. *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, Pallotti, 2004.

_____. *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

AROSTÉGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. São Paulo: Edusc, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, Roseli. *Como nos tornamos professoras?* 3.º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDKE Menga; André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p.89-117, março/2003.

MOLINA, Mônica. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I, Lisboa. 1988.

_____. *Vidas de professoras*. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PARDAL, Luis; CORREIA, Eugênia. *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal, 1996.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.25, n. 11, jan./abr. 2006.

SUMÁRIO



10

Paulo Rogério Lemos
Marcele Della Flora Cortes
Renan Piveta
Ascísio dos Reis Pereira

**Os Desafios do Ensino e da Educação
para uma Cidadania Consciente no CETISM**
PPP versus Prática Docente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.168-182

SUMÁRIO

**Resumo**

Nos tempos atuais, com o avanço das tecnologias e com as mudanças socioculturais, muito se fala sobre cidadania, porém poucos sabem o que é ser um cidadão, tão pouco o significado e os conceitos dessas terminologias. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) traz como missão “Educar para uma Cidadania Consciente”, dessa forma a intenção foi verificar se as práticas docentes condizem com o que é previsto no PPP da escola no que se refere a oferecer uma formação cujo “produto final” seja um operário ou um cidadão operário. Para tanto foram aplicados questionários a alunos e professores, interrogando-os sobre o que pensam da abordagem do tema na escola onde se constatou que a questão da educação para uma cidadania consciente é aplicada, porém de maneira indireta. Assim, o maior desafio do CTISM é consolidar um ajuste entre a educação tecnicista, que imprime no ensino fortes características de sua origem, e a missão prevista no seu PPP.

Palavras-chave

Cidadania. Educação tecnicista. Direitos e deveres. Consciência. Pensamento Crítico.

INTRODUÇÃO

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) é um estabelecimento de ensino federal vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, subordinado à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT). O Decreto de criação da instituição data da década de 60 sob a Resolução nº 01/68, de 11 de outubro de 1967. A instituição oferece uma grande variedade de cursos, que se dividem em diferentes modalidades, regimes, duração e turnos para melhor atender às necessidades dos estudantes e viabilizar o acesso dos mesmos a uma educação profissional que além da educação técnica prevê uma formação mais científica e humana. Para tal a instituição adota valores como cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação e identidade.

Nesta abordagem, pretende-se expor uma análise relacionando o previsto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do CTISM com a verdadeira formação que os alunos estão recebendo no que diz respeito à missão da escola: “Educar para uma cidadania consciente”, enfatizada no PPP de 2011 da instituição. Época em que o país vivenciou um período de redemocratização refletido no espaço da escola através da produção de uma cultura político-pedagógica de participação gradativa da comunidade nas decisões tomadas em âmbito escolar.

Buscou-se investigar qual a importância dos professores integrarem o pensamento crítico nas suas práticas em sala de aula; identificar quais são os métodos, suas contribuições na formação dos alunos; e apontar se a formação e o envolvimento dos professores, no que diz respeito ao pensamento crítico, contribuem de fato com a formação que a escola propõe a seus discentes.

Além dos objetivos citados, outra intenção foi reconhecer a importância de se desenvolver uma consciência crítica através de programas de formação de professores focados no pensamento crítico que se revelem

SUMÁRIO



eficazes em ajudá-los a provocarem mudanças nas suas práticas de ensino, de maneira a contemplarem o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico nos alunos.

Para responder tal questão, foram aplicados questionários aos professores e alunos. Os conceitos de cidadania e pensamento crítico serão apresentados posteriormente, bem como o caminho metodológico desenvolvido e as considerações finais formadas a partir dos resultados e análises realizadas na pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Plano Político Pedagógico (PPP) – CTISM

O PPP do CTISM é uma ação intencional, um espaço de construção de propostas inovadoras. Traduz a vontade de mudar e pensar o que se tem de concreto, avaliando o que foi feito e projetando mudanças, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica a partir da gestão participativa de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar.

O PPP apresenta tudo aquilo que se quer em torno de perspectiva educacional: a melhoria da qualidade do ensino através da reestruturação da proposta curricular da escola, de ações efetivas que priorizem a qualificação profissional do educador, do compromisso em oportunizar ao educando um ensino voltado para o exercício da cidadania a fim de que se consiga gerar as mudanças necessárias para tornar a escola um agente de transformação, reflexão e capacitação profissional e, através disso, buscar novas formas de organização do trabalho pedagógico.

A elaboração desse projeto propiciou instrumentos para um trabalho coletivo em busca de soluções para os problemas enfrentados pela

SUMÁRIO



Instituição Escolar. Um documento que visa mediar as decisões, a condução das ações e a análise de seus resultados e impactos.

A prática educativa proposta é constantemente redirecionada, repensando os aspectos didático-pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da educação profissional de nível médio e superior, adequando-se aos novos contextos, visando o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que contribuam para as interferências sociais.

Ao se analisar a sociedade, que hoje está mais exigente em relação ao mundo do trabalho, percebe-se um quadro social resultante do processo histórico de globalização, as pessoas são cada vez mais induzidas a um comportamento individualista e competitivo.

Neste contexto, entende-se que a escola tem a responsabilidade na formação do cidadão capaz de transformar o país em busca de mais justiça social, igualdade e pleno desenvolvimento econômico, com respeito ao ser humano.

SUMÁRIO



A sociedade encontra-se atravessada por uma corrente de inversão de valores morais e sociais e, por isso, a escola precisa ter claros seus ideais, princípios e fundamentos. É nesse contexto que os princípios éticos são perpassados em todo componente curricular: as questões referentes aos valores estão presentes em todos os conteúdos. A escola possui material diverso para fazer com que o aluno reflita e defina sua estrutura interna, pautada no que faz a diferença nas relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

Assim, para transformar a realidade atual e obter uma sociedade mais crítica, consciente e responsável, é necessário que se estabeleçam relações de parceria com a comunidade nas atividades pedagógicas, culturais e administrativas em busca de uma formação de qualidade. Também o desenvolvimento de um trabalho formativo no qual a equipe pedagógica esteja consciente da dimensão do seu papel, enquanto agentes transformadores da sociedade, numa proposta construída coletivamente. Diante

desse contexto, o CTISM, consciente da importância do papel da escola na formação integral do educando, diz buscar, através de um processo de construção e interação do social com o conhecimento e utilizando como base a LDB e as demais legislações vigentes, trabalhar experiências sociais e preparar o educando para atuar no mundo do trabalho com conhecimento, ética, respeito e responsabilidade.

A educação preconizada no CTISM fundamenta-se no princípio de ofertar um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos seus papéis na sociedade, através da construção e disseminação do conhecimento, num processo contínuo de aprendizado que envolve professores, alunos, funcionários e a comunidade de um modo geral.

Mais do que um simples documento técnico-burocrático ou de gestão, o PPP deve ser considerado como um instrumento de ação política e pedagógica destinado a garantir “uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal”. (VEIGA, 2004, p. 16).

Deste modo, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria tem por objetivo geral ministrar o ensino Profissional de nível Técnico e Tecnológico, proporcionando aos educandos a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, buscando transformá-los em cidadãos conscientes, críticos, preparados para o mundo do trabalho e o exercício consciente da cidadania.

Assim, o PPP é compreendido como um trabalho contínuo e reflexivo capaz de ser modificado de acordo com as necessidades coletivas e individuais de todos os que fazem parte da instituição buscando o aperfeiçoamento da prática educativa, a participação, o envolvimento de todos e a incansável luta por uma educação de qualidade.

SUMÁRIO



Educação Tecnicista

O processo tecnicista buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1984, p. 16).

A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70. Inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, segundo as quais dever-se-ia moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época, ou seja, formar sujeitos “competentes” para o mercado de trabalho. Aos alunos, era somente ensinado o necessário para que pudessem atuar de maneira prática em seus postos de trabalho.

O diálogo entre professor e alunos era apenas técnico fazendo com que aquele fosse visto como o especialista, responsável por “passar” ao aluno verdades científicas incontestáveis. Ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e a criticidade nos educandos. Este tipo de educação ainda é vista nos dias de hoje em muitos cursos, onde nota-se uma forte utilização de manuais didáticos, permanecendo o caráter instrumental e técnico.

A partir desta compreensão tentou-se avaliar, se a formação e o envolvimento dos professores no que diz respeito ao pensamento crítico contribui de fato com o que a escola propõe aos seus discentes, ou se colaboram, apenas, para a “(re)produção” de um conhecimento específico que pode ser facilmente repetido, copiado e não recriado, repensado para gerar novas realidades, lançando para o mercado de trabalho profissionais aptos, em muitos casos, exclusivamente a disseminar essa reprodução.

Pensamento Crítico

Existem diversas definições apresentadas por diferentes autores para o pensamento crítico. Alguns partem de uma perspectiva filosófica,

SUMÁRIO



centrada nos aspectos lógicos do raciocínio, enquanto outros defendem a perspectiva da psicologia cognitiva, preocupada na sua essência com o ensino de capacidades de pensamento.

De modo mais abrangente e focando a atenção nos pontos de convergência entre esses autores, evidencia-se que parecem associar o pensamento crítico à resolução de problemas relacionados com situações práticas e à tomada de decisão consciente e informada.

Sendo assim, com base nas bibliografias consultadas é possível afirmar o pensamento crítico como um processo de tomada de decisões racionais acerca do que acreditar e do que fazer. Trata-se, assim, de uma atividade reflexiva caracterizada por uma ação racional e sensata, que envolve capacidades e disposições, que se referem, respectivamente, aos aspectos cognitivos e afetivos. Essa definição salienta o amplo papel que o pensamento crítico desempenha na vida quotidiana, uma vez que todo o comportamento depende daquilo em que se acredita e toda a ação humana depende, de algum modo, daquilo que se decide fazer.

SUMÁRIO



Promover o pensamento crítico dos alunos é um objetivo a se atingir no contexto de diferentes componentes curriculares, em vários níveis e modalidades de ensino. Eles irão viver e atuar em um mundo onde cada vez mais é preciso usar as capacidades de pensamento crítico para resolver problemas e tomar decisões racionais.

Halpern (1989, apud PINTO, 2011), afirma que formar cidadãos responsáveis e interventivos é considerada a melhor forma de responder aos desafios de uma sociedade em constante mutação, caracterizada pelo aumento exponencial da informação e por mudanças constantes do ponto de vista tecnológico, econômico e social.

Apenas prever no planejamento escolar não é garantia de que os educadores incitem, na sala de aula, o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos, tão pouco, de que saiam da escola realmente preparados para as exigências pessoais, sociais e de futura inserção profissional no mercado de trabalho.

Strieder (2000) descreve que o papel da escola já não pode absorver-se no mero ensinar, no sentido do simples repasse de saberes supostamente prontos. Hoje, educar significa habilitar as pessoas para fazerem, na escola, aquelas experiências de aprendizagem que lhes permitam continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Ninguém mais conclui na escola a sua “formação”.

Conforme Freire (2005) só existe saber na inovação, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente, porém, em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem, ficando à parte dessa inserção.

Portanto, é imprescindível na atualidade, que se reflita sobre a questão do desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas, na intenção de propiciar aos discentes um contato menos impactante com a realidade e uma atuação mais segura. Segundo Saviani (2000) quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação com a finalidade de poder intervir e transformá-la no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens e nesse contexto o papel da escola não pode passar despercebido, tão pouco ser ignorado.

Cidadania

Os textos, relatos, narrativas e documentos que tratam da genealogia do termo cidadania mostram que os conceitos desse vocábulo são diversos, que acompanham a dinâmica evolução da humanidade e que se

SUMÁRIO



originam em diferentes períodos da história. Portanto é pouco provável que se chegue a uma conceituação única e precisa a respeito dessa questão, que ao longo de tantos anos, vem se moldando em conformidade com as circunstâncias e o contexto da sociedade atual. Existem referências que contribuem para a constituição desse conceito, datadas da Pré-história no período Paleolítico onde, devido a glaciação, os homínídeos passaram a viver em grupos (clãs) se abrigando nas cavernas.

Modernamente, mesmo os estudiosos da área encontram dificuldades em atribuir-lhe um conceito. Embora reconhecendo o fenômeno como resultado de um processo histórico, há uma tendência à simplificação que discorre sobre os direitos do cidadão, desconsiderando o contexto social a que se está referindo. Marshall, em 1949, com base na realidade de sua época elaborou a primeira teoria sociológica de cidadania, estabelecendo como direitos: do cidadão, os civis (liberdades individuais), agregados ainda no século XVIII; os políticos (participação), adquiridos no século XIX; e os sociais (educação, saúde, trabalho, moradia...), conquistados no século XX. Consolidação da simplificação do termo: direito a ter direitos, estando de acordo com outros estudiosos.

A expressão cidadania nos induz diretamente a ideia de cidade, de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada. Cidadão é termo que vem do latim e refere-se ao indivíduo que habita a cidade (Civitas). Ainda na Grécia a expressão significava muito mais. Como escreveu Aristóteles: cidadão não é cidadão porque vive na cidade, afinal os estrangeiros e os escravos também ali vivem. Cidadão, em sentido estrito, é unicamente aquele que tem o poder de tomar parte na administração deliberativa ou judicial da cidade. Na Roma, a expressão indicava a situação política da pessoa e seus direitos em relação ao Estado. Cidadão significava ser Romano, homem e livre, portanto com direitos do Estado e com deveres para com ele.

O conceito de cidadania nasce como o oposto de súdito, mas sem a aspiração de incluir todas as pessoas da sociedade. Pelo contrário, referia-se

SUMÁRIO



aos homens livres, proprietários e pais de família. Por isso diz Warat (2001) que falar em cidadania, em qualquer época, significa fazer referência aos que têm opinião, pois ser cidadão é ter voz, poder opinar e decidir - o que exclui a maioria (os pobres) e grupos de minorias (étnicas-culturais-nacionais).

Observando esses conceitos como tantos outros comumente apresentados, além de serem tautológicos, isto é, não definirem o objeto, nos conduzem ao erro de imaginar a cidadania como algo estático e simplesmente discorrer sobre direitos. Poderíamos, em outras palavras, simplesmente dizer que cidadão é aquele que tem direitos. E não estaríamos muito errados, ao menos no moderno e ideologizado imaginário popular. Em geral as pessoas desconsideram que intrínseco no termo está, ou pelo menos deveria estar, os deveres, em especial o de participação nos rumos de sua comunidade.

Pérez-Luño apresenta três grandes princípios da ideia de cidadania postulada pela *Encyclopédie* ou *dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* editada na França, no século XVIII (1751 – 1772), por Denis Diderot e Jean Le Rond d'Alambert com a contribuição de diversos pensadores iluministas: artistas, técnicos dos mais variados, políticos, filósofos como Voltaire, Rousseau, Holbach, Montesquieu, dentre outros, cujo objetivo principal foi juntar num empreendimento editorial tudo o que a civilização havia produzido em termos de conhecimento e de cultura até aquele momento. Representou um auxílio inestimável do iluminismo e serviu de estímulo decisivo para a formação do Estado Liberal de Direito.

Cidadania é condição da pessoa que vive em uma sociedade livre. Nas comunidades políticas onde impera o arbítrio ou a tirania não existem cidadãos. Para que tal condição se implemente, é propósito uma ordem política democrática que permita o exercício das liberdades;

A cidadania é uma condição voluntária, não pode ser imposta a nenhuma pessoa. A qualidade de cidadão se funda no pacto social; um acordo livre de pessoas para integrar-se e participar num determinado

SUMÁRIO



modelo de organização política. Por isso postula a Encyclopédie na existência de um direito natural à imigração, porque não se pode obrigar ninguém a ser cidadão de um Estado pela força. Toda pessoa tem direito a mudar de cidadania: renunciar a que possui e adquirir outra, que seja mais de acordo com suas convicções e preferências políticas. Daí existirem dois modelos de cidadania: a originária, que surge com o nascimento e a adquirida, que procede de manifestações expressas de vontade;

A cidadania se desdobra em um conjunto de direitos e deveres das pessoas que pertencem a um determinado Estado.

Ao definir-se a qualidade de cidadão sempre deve-se considerar o contexto social a que se está referindo, porque com isso a mesma adquire características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. Como se observa, não há como falar de cidadão sem identificar o modelo a que está se referindo, pois o termo comporta inúmeros conceitos, dependendo do tempo e do contexto cultural a que se remete.

Portanto, no conceito de cidadania, sempre esteve enraizada uma conotação de privilégio e um limite social, ético, político e econômico frente aos demais indivíduos não incluídos dentro de seu alcance semântico. Porém, sendo uma construção histórica, com a extensão dos direitos vai se modificando também seu próprio conceito, que assume diferentes formas em tempos e contextos sociais distintos, prestando-se a diversas interpretações para justificar diversas situações ideológicas.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem quali quantitativa. Aplicou-se uma coleta de dados amparada no levantamento e análise dos documentos que auxiliam as práticas de formação e orientam os discursos que perpassam o cotidiano dos sujeitos docentes e discentes.

SUMÁRIO



Para responder os pontos levantados nesta pesquisa, foram aplicados dois tipos de questionários, um para alunos e outro para professores sob a forma de perguntas abertas em meio a uma conversa informal a respeito de como, e se abordam a temática da cidadania e do pensamento crítico-reflexivo em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa pesquisa não se tinha noção exata do termo cidadania e uma, dentre tantas atribuições do professor é exatamente essa, a de formar cidadãos - indivíduos capazes de assumir seus papéis na sociedade de maneira crítica, reflexiva, inovadora e consciente.

Uma cidadania consciente implica na ação do cidadão em reconhecer e fazer valer os seus direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, em contrapartida ter a mesma noção no que se refere aos seus deveres. Apresentar a capacidade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados, ter conhecimento e senso de responsabilidade seja por uma causa individual ou coletiva.

Com base nos dados analisados pode-se afirmar que, mesmo de forma inconsciente e/ou indireta a missão do CTISM é aplicada em consonância com o que está previsto no Plano Político Pedagógico da Instituição. Tanto alunos quanto professores, ainda que tenham afirmado que a missão é indiretamente posta em prática, ambos acreditam que há muito ainda a melhorar. Porém nossas impressões a partir de conversas informais com alunos, professores e funcionários e da vivência na escola/instituição durante os estágios mostram que a questão da educação para uma cidadania consciente é algo que esteja em um lento processo de desenvolvimento no colégio que possui fortes influências de uma educação tecnicista e científica que aos poucos abre espaço para conjuntamente trabalhar também aqueles valores mais humanos.

SUMÁRIO



O PPP do CTISM assume essa missão REDENTORA para a escola, de educar seus alunos para uma cidadania consciente como se ela fosse solução única, antes, porém deve-se considerar que “ninguém vem uma folha em branco”, o aluno vem para ressignificar e ampliar os seus conhecimentos, a lógica do universo que ele já está inserido e outro para o qual ele pretende se direcionar.

Portanto, não é necessário que para aprimorar o ensino tecnológico tenha de se abrir mão dos princípios de uma educação tecnicista e de algumas disciplinas técnicas para incluir no currículo aquelas humanas. Mas sim, agregar a estes componentes curriculares um teor mais humanístico (capacitação humana do professor, exemplos pessoais ou aqueles relacionados diretamente ao conteúdo da disciplina) os quais propiciam uma formação mais consciente que venha a somar com o conhecimento técnico já existente. Assim, o maior desafio do CTISM é conciliar a educação tecnicista, que imprime no ensino fortes características de sua origem, com a missão do seu PPP.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 6^o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46^o ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. La ciudadanía en las sociedades multiculturales. In: CAMPUZANO, Alfonso de Julios. *Ciudadanía y Derecho en la era de la Globalización*. Madrid: Dykinson, 2007.
- PINTO, I.R.F. *Atividades Promotoras de Pensamento Crítico: Sua Eficácia em Alunos de Ciências da Natureza do 5.º Ano de Escolaridade*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico e Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13^a ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

STRIEDER, Roque. *Educar para a iniciativa e a solidariedade*. Ijuí: Editora UNIJUI, Coleção Educação, 2000.

TENREIRO VIEIRA, C. *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Instituto Piaget, Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial. *Plano Político Pedagógico (PPP)*, 2011.

VEIGA, Ilma P.A. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

WARAT, Luis Alberto. Ciudadania y Derechos Humanos de la Otredad. In: MARTÍN, Nuria Belloso (coord.). *Los Nuevos Desafíos de la Ciudadanía*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2001.

SUMÁRIO



11

Marijane Rechia
Gracieli Conrad Benz
Elinor Fernando Dalla Lana

Mídias Digitais e as Práticas Pedagógicas dos Professores

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.183-199

INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico e novidades diárias através das mídias digitais, surgem também ferramentas que podem ser utilizadas na educação. Embora ainda exista uma barreira a ser vencida por parte de alguns professores e gestores quanto a esta utilização, é preciso um olhar crítico reflexivo para as expectativas dos alunos ao ingressarem em um curso, pois há uma diferença entre o que vivem na escola, na sua maioria, modelos padronizados de ensinar e na vida pessoal voltada para a era digital.

Dessa forma, percebemos que há uma aresta a ser preenchida para alcançar um processo que venha envolver teorias e práticas com mídias digitais na formação inicial e continuada docente. Além dessa formação é fundamental a proatividade e atitude do professor, pois só as formações não dariam conta de atualizá-lo quanto ao surgimento das novidades nessa área.

Embora seja praticamente impossível acompanhar todas as inovações é importante a prática tecnológica na vida pessoal do professor, permitindo assim, desvendar caminhos ao encontro do que hoje já é rotina para os alunos.

Conforme Leite (2017) a Adição, as Estratégias e a Realidade, são os três pilares que incorporam as tecnologias, sendo eles indispensáveis quando o assunto é a inserção das mídias digitais na educação. Cabe destacar a necessidade de um olhar mais presente do professor para as reais necessidades de seus alunos, incentivando e criando novas metodologias de ensino para assim aumentar o desempenho de quem aprende.

Entendendo a escola como um ambiente socializador, de construção de conhecimentos, faz-se necessário pensar nas possibilidades de aprendizagens e trocas infinitas entre professor-aluno. Mercado (1999) aponta que a diversificação e o uso de tecnologias como metodologia de ensino vêm para auxiliar a comunicação entre a escola e o meio. Seguindo esse conceito, é notável a crescente necessidade de aumento

SUMÁRIO



na utilização das tecnologias nas práticas em sala de aula, independente do nível de aprendizagem.

Mesmo com a oferta de alguns sistemas desenvolvidos especificamente para a educação, ainda há certo preconceito por parte de alguns professores que contrariando sua utilização preferem proibir o uso da tecnologia em sala. Com relação a esse pensamento, Moran (2004) defende que:

Uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não agüentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida. (MORAN, 2004. p.2, SIC)

Neste contexto, devemos perceber as mídias digitais e o uso da tecnologia ou as redes sociais como portas que estão se abrindo para uma nova forma de ensinar, como novas possibilidades a serem utilizadas para um melhor envolvimento do aluno com a prática docente, possibilitando assim uma maior interação.

As redes sociais têm se tornado cada vez mais de uso comum, facilitando assim o intercâmbio e comunicação entre as pessoas, e conforme LEITE (2017):

A extraordinária capacidade de se comunicar com as redes sociais tem proporcionado a um grande número de pessoas utilizarem essas redes com diversos fins, por exemplo, para encontrar e conversar com amizades perdidas com o tempo, para debater sobre os temas mais variados, divulgar eventos e congressos, apoiar movimentos e causas de todos os tipos, organizar encontros de amigos e ex-companheiros de estudos. (LEITE, 2017, p. 206)

À vista disso, entendendo que os alunos estão cada vez mais necessitados de novos comportamentos, com novas ideias e voltados para as áreas digitais. Devido a isso, faz-se necessário que o professor procure sempre se adaptar com os meios tecnológicos, reaprendendo a ensinar, estando assim mais próximo dos anseios de seus alunos e proporcionando a eles experiências positivas e usuais com relação à tecnologia. Dessa forma, concordamos com Moran (2000) quando aponta que a utilização correta

SUMÁRIO



das mídias, pode sim, ser uma revolução positiva a partir do momento em que passa a ter uma simultaneidade do uso entre professores e alunos.

Portanto, defendemos a ideia de que ao utilizar a tecnologia como metodologia de trabalho, é permitido ao professor promover a aprendizagem de maneira além de prazerosa, prática, percebendo um aumento de interesses e perspectivas de seus alunos com relação ao curso, ou então a determinadas disciplinas, incentivando assim o trabalho coletivo e independente.

Dessa forma, pretendemos através deste estudo demonstrar e defender a necessidade da formação continuada do professor voltada para as mídias digitais, visando à atualização e à adaptação perante a realidade de seus alunos. Para tanto utilizamos relatos de alunos participantes das aulas de um professor que passou a utilizar tecnologia digital como metodologia de trabalho.

SUMÁRIO



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA FORMA DE SE ADAPTAR AO MUNDO DE NOSSOS ALUNOS

Vivemos em uma sociedade onde as mudanças ocorridas são perceptíveis, da mesma forma, surgem novidades a cada dia em diferentes áreas de atuação influenciando tanto a vida profissional quanto a pessoal, e com os professores não poderia ser diferente.

Há alguns anos atrás uma folha no mimeógrafo era o suficiente para deixar os alunos eufóricos, a escola era o único lugar para a aprendizagem. Hoje, com as redes sociais e a internet as informações chegam por todo lado e com muita rapidez. Quando o professor permite o uso da tecnologia o “aluno sai da posição mais passiva em que se encontra no processo de aprendizagem: ele pesquisa, ele muda de atitude de consumidor de informação, não espera que só o professor fale tudo” (MORAN, 2001. p.7). Neste caso o professor passa a ser o orientador, contribuindo para o trabalho e aprendizagem coletiva.

Se nem toda a tecnologia existente é o bastante para integrar os alunos em sala de aula, isso representa uma crise na educação que precisa ser revista, discutida e reestruturada, possibilitando aos professores (re) inventarem suas estratégias no ensino e aprendizagem, levando em consideração a realidade do aluno, o seu cotidiano.

Quando se fala em recursos tecnológicos, pensa-se logo na televisão, no telefone e, principalmente, no computador. Mas em se tratando de educação qualquer meio de comunicação que completa a ação do professor é uma ferramenta tecnológica na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Exemplos disso são: o quadro negro e o giz, umas das ferramentas mais antigas e mais usadas na sala de aula. A Internet é a nova tecnologia que tem se mostrado eficiente na transmissão de informações e na comunicação, importantíssima na construção do conhecimento. (LIMA et al, 2018, p. 2)

Sabemos da necessidade de adaptação em todas as áreas profissionais, sendo necessárias mudanças para acompanhar as necessidades e interesses do público alvo. Na educação acontece da mesma forma, principalmente com as últimas gerações, desse modo, perceberemos o aumento pelo interesse relacionado à era digital, o que obriga a adaptação dos professores. Nesse ponto, se destaca o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como um recurso aos espaços educativos, possibilitando assim modificações na prática de ensinar e aprender.

Torna-se necessário entender quem são e como se formam os alunos na atualidade, buscando alternativas que possam auxiliar a educação para o futuro, de modo que venham a contribuir para a formação social e integral do sujeito.

Imbernón (2010) afirma que a partir dos anos 90 os professores passaram a sentir uma maior necessidade de adequação e interação, visando, facilitar o aprimoramento de suas práticas educativas, começando então, a se pensar em formações continuadas.

Dessa forma destacamos a importância de formações continuadas que possam auxiliar os professores a delinear seus objetivos de acordo com suas práticas, para que assim possam abrir novos horizontes e ver

SUMÁRIO



além da sala de aula, encontrando outros saberes, transformando seus conceitos prévios, refletindo acerca do que é educação e repensando sobre sua prática pedagógica. Para Imbernón (2010) isso acontece quando

O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se, para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica. (IMBERNÓN, 2010, p. 95)

Dessa forma, as formações passarão a ter sentido quando deixarem de ser um espaço de “modernização” para se tornarem um espaço de “reflexão” tendo em vista o melhoramento de sua prática de ensino. Sendo assim, é urgente a priorização na aprendizagem dos professores, modificando a visão do papel dos formadores, os incentivando a novas descobertas e transformações, pois a partir disso estarão aptos a utilizar uma nova metodologia de trabalho, proporcionando considerações em busca de uma melhora significativa na sua prática pedagógica e na relação com seus pares e alunos.

SUMÁRIO



Pozo (2007) afirma que, tendo em vista a nova cultura de ensino, além de mudar a forma de aprender dos alunos, faz-se necessário adequar às formas de instruir dos professores, sendo preciso então uma mudança de paradigmas sobre ensino e aprendizagem, dando vistas às novas culturas.

A formação só será completa se houver o envolvimento e interesse do professor sobre aquilo que aprendeu. Ao mudar a sua prática surge a reflexão e a proposta para a prática seguinte (FREIRE, 1969). Para inovar é preciso aprender e mudar os padrões de ensinar. Moran (2004) aponta que:

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, junto ou separado. (MORAN, 2004, p. 2)

Para isso, o professor precisa estar disponível às mudanças que ocorreram no seu cotidiano, tendo seus conhecimentos renovados tornando suas aulas atrativas, ricas em conteúdo incentivando a participação dos alunos.

Em alguns casos as formações continuadas são ministradas de maneira generalizada, o que dificulta ainda mais para docentes que não estão adeptos a tecnologia. O excesso de informações pode representar uma barreira na decisão de pesquisar e tentar algo que desconhece. Embora possa existir algum desconforto para professores quanto as mudanças e inovações tecnológicas, será através das formações continuadas que criará possibilidades de conhecimento e novas práticas da era digital.

EDMODO: ENSINANDO E APRENDENDO COM AS TECNOLOGIAS

SUMÁRIO



Existem vários recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar no processo de aprendizagem, os quais têm a possibilidade de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, dando maior flexibilidade ao professor e independência ao aluno. Conforme Leite (2017), esses recursos possibilitam ensinar as quatro habilidades linguísticas, tais como, a audição, fala, leitura e escrita.

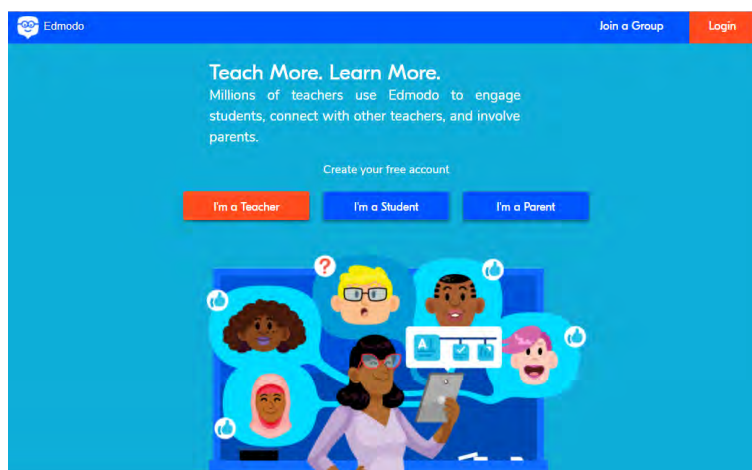
De acordo com Oliveira (2012), a década de 1960 foi marcada pelo avanço de tentativas de modernização na área educacional, mas o uso das tecnologias começou a despontar a partir do ano de 1970.

Toda tecnologia surge com o objetivo de trazer evoluções, crescimentos e oportunidades de aprimoramento para a população, mas infelizmente, nem sempre é isso que acontece, às vezes, acabam sendo utilizadas de forma errônea e equivocadas. Sendo assim, vale ressaltar a importância do uso correto e oportuno das mesmas em sala de aula para auxiliar o professor em sua metodologia e apresentar facilidades e conhecimentos aos alunos.

Neste artigo destacamos o uso da plataforma Edmodo, a qual é elaborada por meio de computação na nuvem. Os criadores desta plata-

forma são dois educadores de Illinois (Chicago), Nic Borg e Jeff O'hara, os quais a criaram para integrar os alunos e sanar as demandas dos professores. A Edmodo é incorporada ao Google Apps¹ for Education, ao Microsoft Office² e ao OneNote³. Uma plataforma que fica disponível 24 horas, e pode ser acessada através de smartphones, Tablets e computadores. Permitindo aos alunos e professores um contato direto e on-line.

Figura 01: Tela inicial Edmodo



Fonte: <http://dmcit.org/wp/2017/12/20/edmodo-focus-on-teaching/>

SUMÁRIO



1. O *Google Apps* é oferecido pelo Google em conjunto com seu administrador de domínio, que pode ter acesso às informações de sua conta, inclusive seu e-mail. A Google é uma grande empresa, onde por política, 20% do tempo de seus colaboradores tem que ser dedicado a projetos pessoais e para melhorias na empresa. Foi assim que nasceram os serviços que compõem o Google Apps. O Google Apps serve para melhorar a comunicação e a colaboração das pessoas dentro da empresa.

2. A Microsoft Office é uma suíte de aplicativos para escritório que contém programas como: processador de texto, planilha de cálculo, banco de dados, apresentação gráfica, cliente de e-mails, entre outros.

3. O *Microsoft OneNote* é um programa de computador para o recolhimento de informação de forma livre e colaboração multiusuário. Ele recolhe as notas do usuário (manuscritas ou digitadas), desenhos, recortes de tela e comentários de áudio. As notas podem ser compartilhadas com outros usuários do OneNote através da internet ou por uma rede.

Baseado na WEB 2.0, tem por finalidade permitir, além de facilitar, a comunicação entre professor e aluno, compartilhar materiais de estudo, links e apresentações. Segundo Leite (2015), a plataforma teve seu início em 2008 visando relacionar o modo como os alunos viviam suas vidas e como eles aprendiam na escola. Dessa forma, a plataforma possibilitava essa ligação entre alunos, pais e professores.

Leite (2017) descreve a plataforma como:

Um serviço de Rede Social cujo objetivo é oferecer um ambiente virtual fechado conversacional, trata-se de uma plataforma de e-learning com características de uma rede social. Além disso, o Edmodo é gratuito para toda comunidade escolar, podendo ser utilizado por meio dos dispositivos móveis. Ele é dedicado à educação em todos os graus, jardim de infância, ensino fundamental, médio e educação superior, além de possibilitar seu uso fora das paredes físicas das salas de aula. A interface do Edmodo lembra a do Facebook deixando o usuário familiarizado com ele. Existem várias características Edmodo que podem ser utilizados para ensinar. Na Rede Social Edmodo os professores podem anexar arquivos, enviar materiais de leitura em forma de.txt, .doc ou PDF. Os estudantes podem fazer o download ou pré-visualizar e postar respostas para enriquecer a sua compreensão. É possível pontuar os estudantes diretamente por tarefa, e eles podem ver sua própria nota na página de atribuição. A pontuação total de cada estudante é contada automaticamente pelo Edmodo, ele dá aos professores uma grande economia de tempo na correção das atividades e de apoio à gestão da aula. (LEITE, 2017, p. 211)

SUMÁRIO



Todas essas facilidades contribuíram para a escolha do professor, que com o objetivo de agilizar a integração com seus alunos do Curso de Arquitetura, buscava um sistema que permitisse uma comunicação direta com os mesmos, uma interface onde fosse possível postar materiais, elaborar provas e que permitisse o acesso a qualquer hora e de qualquer lugar. Antes de decidir o professor pesquisou vários sistemas comparando seus benefícios, optando pelo sistema Edmodo, um *software* livre e que atendia as suas expectativas.

Dessa forma, foi criado o cadastro como professor e as Salas de Aulas virtuais, gerando um código pelo sistema que foi distribuído aos alunos, criando assim, um ambiente virtual de perfeita integração.

Houve a aceitação total dos alunos, pois conseguiram acompanhar as atividades com maior facilidade e principalmente preocupados com o meio ambiente, perceberam a economia de papel, sendo que os trabalhos passaram a ser entregues de forma virtual sem custos de impressões e dessa forma contribuindo também com a sustentabilidade

No Edmodo existe a possibilidade do cadastro na plataforma ser realizado individualmente, possibilitando assim experimentar a ferramenta antes de optar por sua utilização definitiva pela turma. A partir disso, foi possível criar grupos de estudo, disponibilizar material didático, atividades e *feedback* com as correções, o que contribuiu para a comunicação com os alunos e entre eles, possibilitando inclusive o cadastro e participação dos pais, familiares ou responsáveis que queiram se cadastrar, participar e acompanhar a evolução dos acadêmicos, colaborando com o trabalho coletivo dos alunos mesmo estando à distância.

Para Guedes et. al (2014):

Apesar do uso frequente de alguns recursos tecnológicos, não são todos os professores que se sentem confortáveis com o uso destes recursos em sala, sendo considerado por muitos, um desafio. Mostram-se inseguros pelo uso das novas tecnologias em sua prática docente. Tal dificuldade resulta da ausência dessas práticas na formação acadêmica e no processo de formação continuada, além de questões socioculturais relacionadas com a familiaridade do docente às mudanças e inovações tecnológicas. (GUEDES et. al, 2014, p. 04)

No Paraná já existem os cadernos I e II com as especificidades do Edmodo na utilização de algumas disciplinas o que poderia servir de exemplo para que em todos os Estados sejam reforçadas as formações continuadas para a utilização da Tecnologia nas escolas e Universidades. A tendência é que novas plataformas surjam e para que essas oportunidades sejam utilizadas é preciso manter a atualização dos professores quanto às tecnologias disponíveis, principalmente de fácil acesso e compreensão para os alunos.

Sendo assim, percebemos que a utilização tecnológica além de aproximar o professor dos alunos também auxilia o professor no acompanhamento do desempenho dos mesmos.

SUMÁRIO



METODOLOGIA

O ambiente de pesquisa se deu em turmas de graduação do 3º, 4º, 5º e 6º semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma universidade particular do município de Santa Maria.

Para dar andamento ao presente estudo, optou-se por pesquisar sobre o uso de tal ferramenta, no caso o Edmodo, sendo encaminhado aos alunos questionário por meio do Google Classroom contendo uma pergunta objetiva e quatro dissertativas, dando assim a possibilidade de maior reflexão quanto ao uso da plataforma. O questionário tinha por objetivo obter a opinião dos alunos a cerca do uso de ferramentas de mídias digitais como forma de aperfeiçoamento e aprimoramento das aulas.

Neste trabalho utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre a formação continuada de professores e utilização do Edmodo e também a pesquisa qualitativa, de modo a sustentar os objetivos propostos com os resultados obtidos. Para análise de um questionário semiestruturado permitindo assim compreender a percepção dos alunos quanto à utilização da plataforma em questão no ensino superior.

Conforme Coutinho (2008), ao utilizar uma abordagem qualitativa é possível abranger a realidade social, descrevendo as características de determinado grupo de pessoas, possibilitando estudar a partir de suas características e atitudes.

Pelo fato de utilizar atividades relacionadas a turmas específicas, propõe-se o desenvolvimento da pesquisa como estudo de caso, visando esclarecer o uso da plataforma Edmodo como metodologia empregada pelo professor para aprimoramento no processo didático.

Com o objetivo de manter a fidelidade nas respostas descritivas, as mesmas foram transcritas conforme o escrito pelos alunos. Os colaboradores estão identificados pela numeração A, B, C e assim sucessivamente.

SUMÁRIO



EDMODO NA PRÁTICA: O QUE MUDOU PARA OS ALUNOS

De acordo com a pesquisa realizada com os alunos de uma turma de graduação sobre a utilização do EDMODO, observamos uma adaptação e aprovação do mesmo. Segue algumas respostas:

O que você acha das aulas a partir do uso do EDMODO?

Aluno	Resposta
A	Bom, melhor que outros sistemas, pois o programa é simples, assemelha-se a uma rede social e por isto fica mais fácil de acessar o que se precisa.
B	São boas, partindo do princípio da facilidade da ferramenta.
C	As aulas a partir do EDMODO são muito produtivas e integram mais os alunos ao professor, pela facilidade do acesso e comunicação entre as partes.
D	As aulas são mais explícitas. Não deixam dúvidas em relação a prazos, o que ajuda bastante.
E	Gosto da organização, da facilidade, das entregas online e acho bem melhor que o Netaula e o Google Classroom.
F	É uma ferramenta que contribui muito para o aprendizado, além de ser um meio de comunicação entre o professor e aluno possibilita a interação com os demais colegas do curso

2 - O que você mais gosta ou menos gosta no EDMODO?

Aluno	Resposta
A	O que mais gosto é a semelhança com redes sociais, os membros podendo adicionar comentários e podendo visualizar o que foi enviado, e também porque a ferramenta envia notificações nos e-mails avisando de posts novos ou tarefas a serem feitas. Não há o que menos gosto.
B	A facilidade de acesso e compreensão da ferramenta. Além das notificações enviadas diretamente para o e-mail cadastrado, o que nos deixa sempre ciente das novas publicações.
C	O que eu mais gosto no EDMODO é a facilidade de ver as datas das atividades sem perder o prazo, a facilidade na qual da para executar a atividade e responder, a possibilidade de ver a nota de cada atividade e se foi entregue ou não.
D	Gosto do sistema de provas online e de avisos de entregas de atividades.

SUMÁRIO



E	Com a facilidade de informações
F	A possibilidade de desenvolver atividades e avaliação possibilita eu estar em casa, desenvolvendo as atividades sem a interferência de conversas podendo realmente focar na atividade sem distrações.

3 – O uso do EDMODO contribui para o seu aprendizado? () sim () não
Em caso positivo, de que maneira?

Aluno	Resposta	Resposta
A	Sim	Melhor acesso aos conteúdos.
B	Sim	Toda ferramenta de ensino/compartilhamento, nos ajuda. O edmodo é uma ferramenta que possibilita o professor ter maior contato com o aluno.
C	Sim	Sim, o EDMODO contribui pelo fato da facilidade de fazer as atividades, pelo fato de poder ver as correções.
D	Sim	Com a facilidade de informações
E	Sim	Quando se tem mais claro e mais organizado as postagens de tarefas e informações, como o edmodo proporciona, contribui para o aprendizado.
F	Sim	Possibilitou ter acesso a atividades, resoluções de exercícios, baixar ferramentas e exercícios, dentre outros.

4 - Se você pudesse modificar este programa, quais seriam as alterações?

Aluno	Resposta
A	Talvez uma versão em português (não que em inglês seja um problema).
B	Não tenho uma posição sobre esta pergunta
C	Colocaria um calendário na página inicial com todas as atividades, mudaria o layout com um menu ao lado esquerdo com todas ações.
D	Sem alterações
E	não respondeu a questão
F	o layout poderia ser melhorado, deixado mais objetivo e claro, facilitando ainda mais a leitura visual.

Conforme as respostas dos alunos, percebemos que foi fácil a adaptação e aprovação quanto a utilização do Edmodo, sendo que em algumas respostas houve a comparação do Edmodo com a as redes

SUMÁRIO



sociais e o destaque para o benefício da integração e o fácil acesso com professor e colegas.

Outro ponto positivo identificado foi a facilidade em visualizar os avisos, atividades, prazos e acompanhamento do desempenho na disciplina. Todos concordaram que o Edmodo contribuiu para o aprendizado e apenas fariam algumas alterações quanto ao layout e adaptação para a versão em português.

CONCLUSÃO

Vivemos um momento histórico asseverado de informações e inovações diárias que muitas vezes perpassa a capacidade de memorização e aprendizagem humana. O consumismo e deslumbramento com os telefones celulares, a internet, as redes sociais se tornaram prioridades e esses “[...]são alguns exemplos de criações humanas que vêm, ao longo dos últimos vinte anos, transformando o modo de vida da sociedade como um todo” (VIEIRA, 2011, p.16).

É notável que nem todos professores conseguirão se adaptar as mudanças propostas pela modernidade, no entanto, faz-se necessário sair da área de conforto em busca de uma qualificação para o seu trabalho, de modo a potencializar suas habilidades para acompanhar, principalmente, aqueles que nasceram juntos com a nova era tecnológica.

Ao mesmo tempo, a mesma novidade que causa o desconforto e insegurança para alguns professores faz com que os alunos se sintam à vontade para utilizá-la. Devido a isso, é preciso que haja uma mudança curricular e metodológica principalmente nas universidades ao formarem professores. Essa mudança deve ser acompanhada não só pela teoria, mas principalmente pela prática, pois mais que aprender é preciso utilizar e ensinar através desses novos métodos.

SUMÁRIO



Não basta aprender fazer uma aula expositiva e apenas ler slides. Inovar vai muito, além disso, é fundamental atrair e despertar a curiosidade dos alunos com estímulos e motivações criando assim, alunos mais entusiasmados e participativos.

É preciso que o professor fortaleça seus conhecimentos e novos aprendizados para demonstrar aos alunos que a sua experiência poderá ajudá-los a filtrar as informações recebidas, fazendo uma troca de saberes.

A importância da preparação e busca dos professores por novas metodologias de ensino/aprendizagem é oportunizar ao aluno outros benefícios que poderão ser alcançados com a utilização das mesmas. Diante disso, “as tecnologias na escola elevarão o nível de desenvolvimento dos sentidos, e as novas tecnologias estimularão a ampliação dos limites dos sentidos e com isso o potencial cognitivo do ser humano” (LIMA et. al., 2018. p, 5).

SUMÁRIO



Dessa forma, concluímos que investindo na formação continuada e inovação metodológica o professor estará despertando a curiosidade, atraindo os alunos para suas aulas. Assim, abrirá portas para o diálogo e participação coletiva. Isso só acontecerá quando o professor se tornar disponível a novos aprendizados, quando ele acreditar na importância da conexão entre tecnologia e a vida humana.

Ao dar espaço para a criatividade, dinâmica e inovação, no contexto escolar, estará permitindo que o aluno participe na construção do seu aprendizado e cumprirá o seu papel, com clareza e discernimento, em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. P. *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, F. L. M.; BITTENCOURT, M. C. D. e SILVA, S. A. A. O uso pedagógico da rede social Edmodo: Formação continuada de professores e a socialização do conhecimento. In: GUESDES, F. M. I.; BITTENCOURT, M. C. D.; SILVA, S. A. A. (Orgs). *Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde Produções Didático-Pedagógicas*. Volume II. Paraná. Governo do Estado. Secretaria da Educação, 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores* / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, J. O.; ANDRADE, M. N. e DAMASCENO, R. J. A. *A resistência do professor diante das novas tecnologias*. O uso das novas tecnologias na educação, segundo uma visão nova do processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

LEITE, B. S. *Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente*. Curitiba: Appris, 2015.

_____. LEÃO, M. B. C. Contribuição da Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência & Tecnologia*, v. 8, n. 4, p. 288-315, 2015.

_____. *Ensino híbrido utilizando a Rede Social Edmodo: um estudo exploratório sobre as potencialidades educacionais para o Ensino de Química*. R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 206-230, set./dez. 2017.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOORE, M. Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MORAN, J. M.. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. *As novas tecnologias e mediação pedagógica*. 1º ed. São Paulo: Papirus, 2000.

SUMÁRIO



_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. In, ROMANOWSKI, J. P. et al (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253

_____. *Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual*. Texto transcrito de uma palestra que dei na Universidade Federal de Pelotas e publicado no livro Saberes e Linguagens de educação e comunicação, organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novos.pdf> Acesso em 27 set 2018.

NÓVOA, A.. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa | 2009. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal

OLIVEIRA, P. C. N. . *A Mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação no Contexto Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POZO, J. I.. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In, *Revista Pátio* • Ano 8 • Agosto/Outubro 2007. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

VIEIRA, L. A.. *Entre o real e o virtual: a Educação a Distância (EaD) como um espaço para o educar (aprender e ensinar) pela pesquisa*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2011.

SUMÁRIO



12

Sandra Elisa Réquia Souza
Ercilia Maria de Moura Garcia Luiz
Amarildo Luiz Trevisan

Pedagogia Universitária a Violência da Transmissão do Conhecimento

SUMÁRIO

**RESUMO**

O objetivo deste estudo é discutir os aspectos emocionais presentes no processo de ensino-aprendizagem universitário. Destaca-se a metodologia da transmissão do conhecimento presumindo-se que ela apresenta características que violam pressupostos da construção do conhecimento e consequente formação cultural. Para tanto, utiliza-se os estudos de Antonio Damásio sobre o estado mental consciente e a sua qualificação pelos sentimentos, definindo a cultura. Utiliza-se, também, as reflexões de Theodor Adorno que denuncia a semiformação como um processo de reprodução material e coisificação dos indivíduos, determinando a estruturação das sociedades capitalistas. E para tecer considerações acerca da violência, apoia-se em Walter Benjamin, pois a falta da reflexão necessária e a admissão de um poder externo, como organizador das construções pedagógicas, gera dificuldades no sistema comunicativo que envolve as experiências de aprendizagem. A abordagem metodológica é a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer que pressupõe a construção de ideias, a compreensão e a valorização da linguagem e historicidade como organizadores dos sentidos atribuídos ao tema.

Palavras-chave:

Pedagogia Universitária. Sentimentos. Formação Cultural. Transmissão do Conhecimento. Violência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A violência tem a sua construção no poder, alheio à vontade criativa dos membros de uma cultura e que, por meio da linguagem, se consolidou como égide da liberdade de expressão. Ela está impregnada no psiquismo humano e é o substrato da semiformação. Com sua razão instrumental, molda pessoas para cumprir papéis sociais que atendam aos imperativos do capitalismo e em consequência a organização do sistema educacional.

No entendimento de que as decisões externas e impostas aos indivíduos e às relações intersubjetivas são violentas e que o estado mental consciente necessita da qualificação dos sentimentos; buscou-se avaliar a metodologia da transmissão do conhecimento como prática pedagógica universitária que abandona o seu papel de formadora e, dessa forma, contribui para a semiformação. A proposta é de colaborar com a discussão em contextos formativos, onde ainda residem dificuldades na consideração de estudos sobre a função dos sentimentos nos estados mentais conscientes e nas relações que se estabelecem no agir pedagógico, bem como o quanto eles são determinantes da cultura.

As dores emocionais, que advém desse embaraço, mobiliza a pensar a formação de professores universitários que, por não vislumbrar outro modo de operar, processam pessoas para fazer o mesmo e o óbvio sem a investidura em um aparato teórico que pode dar suporte às organizações formativas e a avaliação dos pressupostos filosóficos da construção de uma cultura em crise.

A metodologia da transmissão do conhecimento exige dos alunos a passividade, a neutralidade e a aceitação da escolha de conteúdos selecionados a partir de uma lógica não questionada desde que assumida por todos. Ao requerer a passividade, não valoriza as potencialidades e contribuições que os alunos poderiam imprimir para o processo pedagógico. No professor, provoca dores emocionais por atribuir a ele a responsabilidade

SUMÁRIO



de ser o agente da aprendizagem de seus alunos. A imposição da inércia ao aluno e a obrigação atribuída ao professor esgotam e empobrecem a relação pedagógica que poderia ser rica, prazerosa e encantadora.

A abordagem didático-pedagógica das metodologias em geral é necessária e urgente, mas, neste estudo, propõe-se uma avaliação das relações intersubjetivas que se estabelecem na sala de aula. Para tanto, utilizaremos como pano de fundo a consideração dos processos subjetivos que ocorrem neste espaço de formação e o estado mental consciente (DAMÁSIO, 2017) dos indivíduos participantes. Dessa forma, os estudos neurocientíficos de Damásio auxiliam na reflexão sobre a qualificação que os sentimentos imprimem nos estados mentais que ajudam o organismo humano a produzir comportamentos compatíveis e favoráveis com a regulação da vida (homeostasia¹). Ou seja, uma homeostasia deficiente é expressa por sentimentos negativos, já os níveis homeostáticos superiores são determinados por sentimentos positivos.

SUMÁRIO



Também são consideradas, neste estudo, as reflexões de Theodor Adorno sobre as questões da semiformação, denunciada por ele, como representante de uma condicionante social da estruturação das sociedades capitalistas, por encerrar um processo de reprodução material e coisificação dos indivíduos. Ao impor aos sujeitos uma ordem alheia às suas necessidades e negar a reflexão sobre o seu agir no mundo, prescreve a lógica da reprodução do status quo. A crítica à semiformação pressupõe uma educação que emancipe as pessoas, valorizando a sua natureza dotada de criticidade, criatividade, imaginação e potencial para a vida. O filósofo alerta para a ineficiência de uma educação para a reprodução do sistema vigente, pois ela é contrária à vida e produz agentes sociais passivos, desmotivados, acríticos impossibilitando a transformação da sociedade.

1. António Damásio define Homeostasia como sendo um conjunto fundamental de operações no cerne da vida. Todos os organismos vivos têm e mantêm um “poderoso imperativo nato” que os mobiliza para a vida e que os faz persistir e prevalecer. Persistir diz respeito à sobrevivência e ao florescimento (projeção da vida no futuro de um organismo ou de uma espécie).

A abordagem metodológica utilizada, neste estudo é a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, pois se tem como pressuposto que a construção de ideias considera a compreensão de sujeitos imersos num contexto em que a historicidade e a linguagem assumem destaque como possibilidade e base para o fornecimento de sentidos. A linguagem entendida como o fluir da mente consciente que traduz objetos e ações em palavras e frases, a história e a linguagem integram um corpo estrutural que dão base ao acesso ao mundo, bem como a aprendizagem (HERMANN, 2002).

Assim, considera-se que compreensão, linguagem, diálogo e intersubjetividade são categorias interconectadas e basilares para a produção do conhecimento que sempre é singular e histórico, ao mesmo tempo em que é transitório em favor de outras compreensões e interpretações. Sem a consideração dessas categorias o conhecimento se torna fechado em si mesmo e assume um aspecto reificado, não dando conta da diversidade, singularidade, historicidade e alteridade. Assim, ao abordar este tema, não se tem a pretensão, de ir ao encontro das verdades cristalizadas, que violentam o agir humano, mas sim trazer para a discussão os aspectos intersubjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem, considerando as emoções e os sentimentos. A consideração de que a mente consciente é composta por sentimentos é um dos pontos fulcrais para o entendimento da constituição da nossa cultura e auxílio na construção da crítica à semi-formação. Esta postura metodológica concebe o conhecimento não como algo estático e engessado, mas em permanente elaboração e posiciona-se num espaço dialógico, respeitando e valorizando outras construções.

Inicialmente, busca-se, neste estudo, refletir sobre a forma como o docente universitário encara o universo de atribuições que assume, ao tornar-se professor e as suas possíveis dores emocionais provocadas por uma metodologia que violenta os participantes do processo pedagógico. Em seguida, com o apoio dos estudos de Damásio (1996 e 2017) e reflexões acerca das questões sobre semi-formação (ADORNO, 2010), procura-se compreender em que medida uma formação que valorize as subjetividades envolvidas no processo pedagógico poderão contribuir para

SUMÁRIO



que o ensinar seja uma ação que respeite o alter, preservando a sua integridade e auxiliando-o na construção da sua autonomia, criticidade, criatividade e capazes de promover a formação cultural. Por fim, analisa-se, a partir de Walter Benjamin por que a transmissão do conteúdo se torna uma prática violenta para alunos e professores, reféns da imposição externa e que, numa primeira vista e para os “desavisados”, é natural que o ensino se efetive por meio da transferência daquilo que alguém sabe para o outro que ainda não sabe.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESDOBRAMENTOS DO AGIR PEDAGÓGICO

SUMÁRIO



O trabalho do professor tem um caráter dinâmico como prática social, pois é uma ação que objetiva a formação de atores que irão desempenhar funções diferenciadas na sociedade. Ele tem um caráter dialético, pois é formado pela sociedade e o seu sistema educacional; ao mesmo tempo em que, pelo seu trabalho, auxilia na construção da cultura vigente. A reflexão que se faz, neste momento, diz respeito, primeiro, as condições da formação profissional docente e à educação que é proporcionada por ele, aos alunos. A ação pedagógica e a formação necessária para o seu enriquecimento são temas complexos que não cabem num pensamento que simplifica as relações produzidas no espaço educativo.

As pesquisas pedagógicas demonstram que a pedagogia “tradicional” ainda é uma tônica da sala de aula, talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferenciada que auxilie em uma formação para a emancipação². O problema desta forma de ensinar é a sua ineficiência no auxílio da aprendizagem, pois ela tem dificuldades em proporcionar a interação sujeito-sujeito e é contrária

2. Theodor Adorno entende emancipação a partir da visão kantiana de maioridade, ou seja, a “exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (Adorno, 1995, p.141). A educação deverá contribuir para gerar as condições rumo à conquista da autonomia.

à valorização do humano, pois se equivoca ao delimitar a mente humana dentro dos limites da cognição e memória, próprias do paradigma da representação. Esse tipo de ação pedagógica pode se configurar em violência, por não considerar que os sentimentos são fornecedores de informações necessárias à regulação da vida individual e social (DAMÁSIO, 2017), como veremos mais adiante.

A prática pedagógica universitária sensível à alteridade na situação da produção do conhecimento, às relações intersubjetivas e estrutura sociais e às prioridades necessárias à educação é capaz de formar agentes transformadores da sociedade. Já a pautada no paradigma positivista, reifica os seres humanos e suas relações, tornando-os agentes neutralizados e neutralizadores, homogeneizados e homogeneizadores, simplificados e simplificadores. O entendimento de que o conhecimento deve ser neutro e fechado em si mesmo, alcançável por meio de uma espécie de higienização subjetiva, com um processo massacrante de repetição e memorização, violenta e tolhe a criatividade, as relações e a vida, pois não considera que a homeostasia é o equilíbrio necessário para o ser humano se estabelecer enquanto consciência³ e que a subjetividade é elemento integrante desta última.

O conhecimento, tanto individual como social, nos diversos níveis de ensino, o seu êxito e o seu sucesso; é percebido como um troféu, para usar o termo que Pierre Bourdieu utiliza para falar da forma como o sujeito é premiado quando consegue adquirir o capital cultural de um determinado campo social. Êxito e sucesso tem quem acumula a maior gama de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, o professor é o detentor do saber que deve “repassar” ao aluno e, neste contexto, violentam alunos e professores.

Esse agir pedagógico tem como base de sustentação a formação dos professores universitários, ainda pautada apenas em aspectos cognitivos,

SUMÁRIO



3. Para o autor consciência é um “tipo de estado mental” muito natural, mas bem distinto (...). Este estado mental, permite, ao seu dono, experienciar em privado o mundo a sua volta e, o que é também importante experienciar aspectos do seu próprio ser. “O conteúdo mental integra a subjetividade que por sua vez compõem a consciência, e são essenciais para a mente cultural.” (2017, p. 203)

que se equivoca ao dispensar outros saberes necessários às relações inter-subjetivas que se estabelecem em sala de aula. Ao “transformarem-se” em professores, se deparam com questões complexas para as quais não foram formados. Assim, a sua ação é esvaziada e contida na prática da transmissão. Na maioria das vezes, não dá conta da complexidade das relações, não atendendo às demandas de uma sociedade carente de cidadania, de auto-conhecimento, de respeito às diferenças e consideração do alter. Portanto, esses professores aprendem por observação e se fixam na ideia de que basta dominar o saber disciplinar e experiencial (TARDIF, 2000) para ser professor. Na prática eles recorrem ao domínio do conteúdo de sua área e, na maioria das vezes, à sua experiência e “imitam” técnicas e procedimentos utilizados por outros. E é aí que reside a violência da pedagogia universitária, pois por mais que as necessidades e contextos exijam um tratamento pedagógico complexo, o professor não dá conta e depara-se com as suas limitações.

Além dos aspectos pedagógicos, negados ao longo de sua formação, esses professores defrontam-se com elementos que se apresentam na sua relação com os alunos. Os desafios da adolescência⁴ e juventude⁵, como as suas expectativas futuras, anseios e dificuldades, vivências traumáticas, tragédias e violências cotidianas, são aspectos presentes nessa relação. E o professor, por sua vez, se vê em dificuldades. Tenta resolver por meio da autoridade, que pressupõe ocupar na relação com o aluno. Ou há aqueles que recorrem à intuição, à formação religiosa ou familiar e são os que ainda obtêm algum êxito em situações conflituosas.

Para Theodor Adorno, o grande desafio no âmbito educacional é a possibilidade da crítica da semiformação. As condições subjetivas que possibilitam o caráter emancipatório, não são consideradas. Ao passo que Bildung pertence à esfera subjetiva e refere-se a um processo de formação com forte conotação pedagógica que valoriza as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas.

4. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art.2º

5. Estatuto da Juventude. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Art. 1º § 1º

SUMÁRIO



A formação profissional continuada seria um suporte adequado para que a prática pedagógica desses professores possa ser reconfigurada, porém ela precisa ser pensada sob uma perspectiva em favor da intersubjetividade, da consideração do outro no processo educativo, da valorização da afetividade e os sentidos e significados atribuídos nas relações que se processam entre professor e aluno.

POR UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA QUE FAVOREÇA BILDUNG

Para Theodor W. Adorno Bildung seria uma formação para as possibilidades concretas que são ocultadas pela ordem social vigente. Formação é sempre cultural e a cultura diz respeito ao espírito e à produção do social, ou seja, ela é a mediação entre espírito e natureza, liberdade e conformação e entre homem e sociedade. A educação é política e social, possibilitando a emancipação e jamais modelando pessoas, que considera apenas aspectos exteriores. Assim, a mera transmissão do conhecimento não é capaz de auxiliar na produção de uma consciência para a emancipação. Ele assinala pontos de crítica ao sistema educacional que forma indivíduos para se adaptarem às imposições do mercado. Este é o ponto de apoio entre a pedagogia da transmissão do conhecimento e a sua violência como prática, que favorece à semiformação, transformando a riqueza da vida e a interação de indivíduos, na pobreza dos processos de competitividade pelo sistema capitalista.

Ao contrário do que pressupõe a pedagogia da transmissão do conhecimento, a capacidade de pensar não é desenvolvida pela vontade alheia. Ela é individual, não sendo possível falar sobre pensamento, inteligência e criatividade sem considerar que os sentimentos desempenham um papel essencial nas decisões e são reguladores da vida. Eles dirigem os comportamentos que melhoram a homeostasia geral e torna os indivíduos seres humanos responsáveis pelo seu futuro em consonância com o futuro da sociedade.

SUMÁRIO



Para Damásio, as experiências mentais constituem a consciência a partir das imagens mentais, tanto do interior do indivíduo, quanto do seu entorno que associadas à subjetividade, dá a posse dessas imagens ao indivíduo. E, dessa forma, o sistema nervoso sente e cria mapas tanto da realidade dos objetos, quanto das situações que ocorrem no seu interior. Assim, “a consciência, no mais pleno sentido do termo, é um estado mental particular em que as imagens mentais estão imbuídas de subjetividade e são experienciadas num quadro integrado” (DAMÁSIO, 2017, p. 215)

O acatamento de uma relação pedagógica que respeite as subjetividades envolvidas exige a participação ativa de seus integrantes, que não se concretizará sem o reconhecimento da consciência de ambos. Para o neurocientista, a ausência da subjetividade, torna-nos indiferentes, e a experiência integrada (consiste em situar o conteúdo mental - integração de imagens internas e externas - num panorama multidimensional mais ou menos unificado), nos auxilia na reflexão e discernimento necessários à criatividade.

O componente básico da subjetividade são os sentimentos que influenciam o fluir mental normal. Assim, atenção, aprendizagem, memória e imaginação podem ser comprometidas, tanto quanto a execução de tarefas e ações podem ser perturbadas de acordo com a gama positiva ou negativa da homeostasia e seus sinais químicos envolvidos e os estados viscerais⁶ que os acompanham.

Assim, os componentes da mente consciente integram as mensagens externas que chegam até o sistema nervoso por meio das diversas classes sensoriais e as imagens que se faz do próprio organismo que recebem uma valência⁷ pelos sentimentos. Estes integram a subjetividade que por sua vez torna-se primeiro e indispensável componente da consciência. Ou seja, o

SUMÁRIO



6. Damásio chama de estados viscerais as reações que ocorrem no corpo, ou seja, as emoções provocam sinais eletroquímicos enviados ao sistema nervoso central com consequente fluir sanguíneo, rigidez ou flexibilidade músculo-esquelética que são gerados por imagens externas e internas do organismo. Com essa constatação ele critica o simplismo com que é tratada a questão da formação de imagens na mente. Para ele as relações entre o sistema nervoso e o corpo são complexas e estão estreitamente interligadas.

7. Qualificação das imagens mentais, como bom/mau, agradável/desagradável, etc.

esforço de criação de imagens na mente é pertencente a alguém que habita um corpo e toma posse dele. Não sendo assim, então é uma circunstância patológica, pois essas imagens criadas na mente não têm dono legítimo e a consciência deixa de funcionar de modo normal.

O acolhimento de que o processo de conhecimento se dá por essas vias, implica em considerar que ele proporcionará sentido e significado para o aluno. Sendo este último capaz de criar imagens, afeto e consciência e é também formador do processo cultural, desde que cria artefatos culturais em nossa sociedade.

Equivocadamente o paradigma epistemológico se prendeu à racionalidade e à cognição e perdeu de vista o afeto e a consciência. A educação permeou este caminho e admitiu que organizações externas coordenassem o processo de ensino, suas práticas e metodologia.

TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO: QUE VIOLÊNCIA É ESSA?

Uma pedagogia que não considera essas informações se equivoca e violenta os indivíduos, pois incapaz de respeitar um processo dinâmico, complexo e natural; objetifica-os, auxiliando o processo de semiformação. O não respeito à diferença, à alteridade e aos modos de percepção do mundo, deturpa a vida e todo o seu potencial criativo.

O processo de conhecer se dá por meio do “ir adiante”, revolucionar e rever conceitos, provocar desordens no instituído, na concretude do estabelecido, desinstalando aquilo que está “pronto”, criando condições de quebrar a superfície, desafiando a inércia, saindo da zona de conforto e tomando contato com outras formas diferentes do “saber”. Num movimento de apreender e compartilhar há a possibilidade de estabelecer novas sinapses, a partir do contato com novas visões, aptidões e percepções do mundo, sem julgamentos e restrições geradoras de violência, pois enriquecem as relações no palco da vida social e acadêmica.

SUMÁRIO



A violência aqui considerada vai ao encontro da crítica que Walter Benjamin confere aos regimes democráticos e implica em considerar as categorias de legitimidade e as suas articulações com o poder. No texto “Para a crítica da violência” o frankfurtiano critica o direito por não satisfazer a pretensão de se chegar à justiça, pois justifica seus meios para chegar a fins justos. Ou seja, julga como coerentes as ações empreendidas para finalidades justas e, dessa forma, torna-se um poder como violência. Seria o controle do vencedor sobre o vencido, monopolizando e reprimindo quem busca usar a justiça fora do direito.

No texto escrito em 1916 “O significado da linguagem no Drama Barroco Alemão”, Benjamin fala sobre o mito associado ao nascimento da linguagem, o ciclo mágico dos significados e cristalização na natureza das palavras, num ciclo que constituiu a cultura, numa significação fechada, a palavra enquanto linguagem trágica que aprisiona:

Na tragédia, a palavra e a tragicidade se originam, simultaneamente, do mesmo lugar. Na tragédia, cada discurso é tragicamente decisivo. A pura palavra é imediatamente trágica. [...] A palavra torna-se trágica atuando de acordo com o puro significado de que ela própria é portadora. A palavra enquanto portadora pura de seu significado constitui a palavra pura. (p. 65)

Sendo o homem livre e criador dos significados ao fechar o mundo em um círculo instituído, cristaliza-o, aprisiona-o, tornando-o refém dos significados. E, na tentativa de romper com algumas significações, recai sobre ele um destino trágico, ficando preso ao mito que criou, através da linguagem. A forma de todo processo histórico está descrita no círculo da luta pelo Direito e denota a versão dos vencedores que, para ele, é violência mítica. A punição mítica, seria o julgamento do bem e o mal, a manutenção do direito através da culpa introjetada no inconsciente latente, e é o próprio conhecimento que torna o homem culpado em seu julgamento imediato. Entra na linguagem nomeadora e “desinteressada”, como uma linguagem judicante convertendo em poder dominante sobre o ser.

Para o homem ser livre da violência mítica do poder, ele propõe a tentativa de quebrar o círculo mítico da violência com a violência divina:

SUMÁRIO



Se a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora do direito; se a primeira estabelece fronteiras, a segunda aniquila sem limites; se a violência mítica traz, simultaneamente, culpa e expiação, a violência divina expia a culpa; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não sangrenta. (2013, p. 150)

As relações estabelecidas entre indivíduos são permeadas por essa violência mítica que leva a considerar um apelo aos sentimentos e laços afetivos, para o auxílio na resolução de impasses que perpassam essas relações. A pedagogia universitária convive cotidianamente com esses conflitos muitas vezes pela imposição de um poder externo, tornando indivíduos cumpridores com um dever sem a devida reflexão sobre as suas bases de consolidação.

No palco do conhecimento, as relações estão literalmente jogadas para fora de si, nos avanços tecnológicos, de rede de informações midiática e sociais, pesquisa com alta valorização científica, nos diversos ramos das ciências, necessárias para perceber e compreender o mundo, mas que não são suficientes para o entendimento e compreensão intersubjetivas que é o que de fato está posto na mesa das relações. A homeostasia da qual fala Damásio requer o equilíbrio entre o ser que cria e que sente as suas criações nos processos da vida. Fora dele, tudo pode se tornar violência.

A transmissão do conhecimento, como metodologia adotada na maior parte das aulas realizadas na universidade, contribui com esse caráter violento, pois na falta da reflexão necessária e por imprimir nas relações um poder externo, têm dificuldades em considerar as emoções e sentimentos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Pressupondo que todos aprendem do mesmo jeito, no mesmo tempo e com as mesmas condições; assume uma prática que reluta em respeitar as diferenças, singularidades e potenciais alheios. Mas como ela se tornou um significado único e, na maioria das vezes, inquestionável, continua sendo usada e aceita de forma acrítica.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

A formação cultural que pode fazer frente aos desgastes, conflitos, acontecimentos abruptos e construir a justiça social, depende de esforços no sentido de se promover a educação para a emancipação. E ela exige que se repense a estrutura sob a qual estão sendo desenvolvidas as escolhas e tomadas de decisões referentes ao ensino. Fazer frente aos problemas contemporâneos requer que se eduque sujeitos para autonomia, criticidade e criatividade, longe das amarras da manipulação silenciosa e, ao mesmo tempo violenta, dos interesses de uma minoria. A referência hoje é a intersubjetividade que se dá por meio de consensos, do respeito à experiência subjetiva e da ética da ação.

O conhecimento torna-se assunto da coletividade envolvida e é compartilhado, sem a pretensão de verdade cristalizada, não mais assunto da consciência de alguns “iluminados”. E o processo educativo amplia e inscreve-se em horizontes e perspectivas dilatadas, vencendo os parâmetros pré-determinados que considera e fortalece a homogeneização das pessoas. Nele é respeitada a experiência do indivíduo no mundo, o que Heidegger chamou de *Dasein* que implica não somente em experienciar, mas também perceber a experiência. Damásio denominou de qualificação da consciência pelos sentimentos, o que significa que o indivíduo constrói imagens do seu entorno e do seu mundo interior culminando na “experiência integrada” que aliada à subjetividade compõe o desenvolvimento da mente cultural.

O não respeito à experiência, às construções do outro em suas diferentes perspectivas são os embaraços do paradigma da representação, pois não cogita que a consciência é formada pela agregação da “experiência integrada” e a subjetividade, não atinando que “na ausência da subjetividade, nada importa e na ausência de um nível mínimo de experiência integrada à reflexão e o discernimento necessários à criatividade, não são possíveis” (DAMÁSIO, 2017).

SUMÁRIO



Essa deficiência em conceber o indivíduo e seus mecanismos de estar e agir no mundo tem levado a incapacidade de pensar numa outra lógica para o processo de ensino. É possível que se inscreva aí a relutância dos professores em acatar metodologias participativas, consensuais e que permitam a comunicação intersubjetiva.

O desafio da educação é desentranhar o sistema normativo do paradigma subjetivo em prol da intersubjetividade que valoriza a linguagem, os consensos e os múltiplos sentidos e significados presentes no processo educativo. E, à formação de professores cabe o esforço em auxiliar nesse “desentranhamento”, provocando reflexões acerca de como se opera a aprendizagem significativa e construtiva da formação cultural.

Nesse entendimento, a metodologia da transmissão do conhecimento se torna violenta desde que ela tem deficiência em respeitar a experiência e subjetividade dos integrantes do processo de ensino. E a universidade está sendo chamada, a cumprir o seu papel de formadora de sujeitos críticos, criativos, autônomos e transformadores da sociedade, porém ainda persistem essas limitações. Começar em algum ponto desta complexa arquitetura requer que a pesquisa em formação de professores continue apontando caminhos com coragem e determinação. Daí a necessidade de incursões a temas e reflexões de uma multiplicidade de áreas do conhecimento e a disposição em abrir-se a novas considerações.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Teoria da Semiformação*. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs) *Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

BATISTA, M. *Hermenêutica filosófica e o debate gadamer-habermas*. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v.2, n.1 jan./jun. 2012. ISSN: 2237-0579.

BENJAMIN, Walter. *Para a crítica da violência*. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. Trad.: Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2013.

BENJAMIN, Walter. "Drama Barroco e Tragédia", "O Significado da Linguagem no Drama Barroco e na Tragédia" in: O capitalismo como religião/Organização de Michael Löwy: tradução Nélcio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. – 1ª. ed., São Paulo: Boitempo, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10 ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

DAMÁSIO, Antonio. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado — São Paulo: Companhia das Letras 1996.

_____. *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Temas e Debates, 1ª ed., 2017.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A.2002.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: *Docência na Universidade*. Papirus: Campinas, SP, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU Lea das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. Cortez: São Paulo, 2002.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Formação ou Reificação? A Educação entre o mesmo e o Outro*. Educ.Soc., Campinas, v.32, n. 117, p. 1185-1200, out.-dez. 2011.

_____. *Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.

SUMÁRIO



13

Loiva Isabel Marques Chansis
Michele Daiane G. da V. Oliveski

Direitos Humanos
as Questões de Gênero numa Perspectiva
da Formação Educacional ou de Formação Cultural

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.216-231

"É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática" (Paulo Freire).

SUMÁRIO



RESUMO

A escola é o espaço riquíssimo de trocas, de possibilidades de aprendizagens, de conhecimentos e de vivências entre as pessoas. Já desde a educação infantil, homens e mulheres, desde a tenra idade estabelecem vínculos e relações de afetos e sociabilidade. Neste espaço, chamado sala de aula, podemos vivenciar bons momentos e boas memórias de significados para uma formação de cidadãos, cidadãs ou não. O professor, professora pode através da intervenção pedagógica auxiliar na trajetória e formação cidadã. Para além de trabalhar os aspectos cognitivos, precisa também atuar na área afetiva, nas questões interpessoais para que aconteça uma educação emancipadora, mais sensível e humanizadora. Neste contexto, trabalhar para além dos conteúdos, é necessário e relevante, em que os educadores e educadoras, se encoraje para trabalhar na perspectiva de direitos humanos, para que tenhamos crianças, jovens e futuros adultos melhores e assim uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave:

Educação. Direitos Humanos. Gênero. Formação.

INTRODUÇÃO

A temática relacionada aos direitos humanos, relacionadas as questões de gênero, evidenciando a violência contra as mulheres, numa perspectiva histórica, cultural e da formação educacional, cada vez mais necessária e oportuna debater e buscar no contexto da Educação, construir consciência crítica e reflexiva desde os primórdios da educação infantil, básica para que tenhamos gerações mais respeitadas nas relações entre homens e mulheres. Desde tenra idade, as relações de gênero se fazem significativo discutir, pois, há um cotidiano de vivências de meninos e meninas, que geram experiências nem sempre coeducativas no espaço escolar. A autora, Daniela Auad, em “Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p., reforça que no cotidiano escolar existe diferenças, polaridades e assimetrias de gênero, onde há fortemente a demarcação de masculino, feminino, gerando um aprendizado da separação”. Concordando, com a autora citada, de fato, apesar da evolução da sociedade, das nossas escolas serem mistas, isso por si só, não garante práticas socializadoras ou de uma sociedade com princípios educacionais ou de convivência horizontal nas relações de trabalho e nos contextos de vivência em todas as instâncias de poderes e trabalho.

SUMÁRIO



A questão da formação, da singularidade da escola, dos educadores e educadoras, podem determinar uma sociedade entre homens e mulheres, com perspectiva de uma sociedade com mais hegemonia ou não nos tratamentos entre si, legitimando ou não os preconceitos, as desigualdades e em especial a ideia do poder do homem em relação as mulheres, gerando mais ou menos violência ou menos ou exploração. O cotidiano da escola, expressam ações e atitudes no contexto das relações de gênero. Neste contexto, saliento a importância da formação dos educadores e educadoras, nos mais diversos níveis de ensino, mas, é nos primórdios, na educação infantil, séries iniciais através das práticas e projetos educacionais, ou seja, uma proposta educativa transformadora, poderemos construir

outros padrões de relações entre os gêneros. Para tanto, precisamos ir além da simples ideia de que basta conhecimento das legislações, alterações curriculares, precisamos cada vez mais investir na capacitação e formação do profissional, de alfabetizadores e alfabetizadoras, trabalhar no contexto de uma busca de políticas públicas emancipadoras e assim, chegarmos a igualdade de gênero, referenciada no contexto da escola, da educação. A escola, é um espaço rico de experiências boas ou ruins, que está impregnada de simbologia, códigos é instituída nas relações entre meninos e meninas, que ao longo da construção de tempos, vão se configurando identidades e maneiras de agir e pensar, diferenciando padrões e assim consolidando na vida adulta preconceitos ou não no trato com o outro, e em tela as relações de violências ou respeito com as mulheres.

As relações de identidades de gênero são construídas por sujeitos, que são demarcados por tempos sociais, educacionais e históricos. Estudar esta temática de direitos humanos, na perspectiva de gênero, é fundamental e oportuna, face a cada vez a reprodução de violências contra a mulheres, ao processo de aniquilamento do outro, desde da prematura idade até a vida adulta. Esse campo de estudos destaca-se por seu caráter político e contemporâneo, estando em constante construção, uma vez que propõe o autoquestionamento e a subversão de paradigmas científicos. Nesse sentido, os estudos de gênero (podemos citar Guacira Lopes Louro da UFRGS, Jane Felipe de Souza, que aborda Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, a cientista política Flávia Biroli, professora do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, trabalha a temática gênero e desigualdades, Vera Maria Caudau aborda os direitos humanos e educação, etc). que trabalham na perspectiva de gênero na educação, têm se mostrado fundamentais para a elaboração de teorias férteis e de diversas formas de intervenção social, com destaque para o campo educacional, buscando trazer ao debate de que maneira os educadores e educadoras conseguem sobrepor apenas o ato do ensino programático de conteúdos e atuam na educação transversal. As situações de formação de uma criança, de um jovem nas séries iniciais onde come-

SUMÁRIO



çamos a formação do pensamento, da reflexão, como podemos enquanto educadoras, tratar e trabalhar no contexto da sala de aula e como abordamos temáticas cotidianas e de complexidade, nevrálgico, que se estabelecem relações de poder, de relação de conflitos, em temáticas e contextos simbólicos no que se refere à existência humana.

A educação na maioria das vezes ainda, continuam com viés conservador, quanto aos desempenhos de papéis na sociedade, ainda paira conceitos radicais de homogeneização de condutas e valores. Enquanto educadores, educadoras nesse espaço, desafios, como se vê diante e reage no contexto da sala de aula, da comunidade, como dialoga ou não com essas temáticas que dizem respeito a corporeidade, racismo, preconceitos, que as crianças, jovens podem e traz para o espaço sala de aula.

Torna-se relevante por propor, através da perspectiva investigativa, conhecer o professor alfabetizador, que é partícipe do processo, mediador para a construção de novos conhecimentos.

Cabe salientar que a Educação é singularidade, que cada sujeito que convive no cotidiano da escola, é único, vem com suas crenças, repertório social, cultural e neste sentido, quão é importante o papel dos educadores e educadoras na formação de jovens, crianças na construção de conceitos e atitudes cotidianas. Lidamos com gente, não com coisas, objetos e, portanto, somos responsáveis pelas pessoas e sujeitos que serão portadores ou portadoras do que ensinamos. A educação nos seus primórdios, educação infantil e alfabetização são etapas significativas na vida do educando, educanda e o papel dos educadores e educadoras, mais ainda, fundamental neste processo, para definir o sucesso ou fracasso nesta etapa importantíssima na formação de cidadãos e cidadãs.

Nesta breve reflexão acerca da temática direitos humanos: As questões de gênero numa perspectiva da formação educacional e cultural, assume como pressuposto epistemológico o fato de que a docência não pode reduzir-se a simples técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estra-

SUMÁRIO



tégias didáticas. Ao contrário, entendo que o Alfabetizador (a) deve centrar sua ação no novo paradigma, fundamentado numa visão holística do mundo, apontando para um todo inter-relacionado envidando a superação da reprodução, a efetiva produção do conhecimento. Precisa ir para além do domínio da técnica, da transmissão de conteúdos e se jogar no universo diverso e rico que as crianças e jovens trazem da sua vida para o espaço da sala de aula. O espaço escolar é rico pela sua diversidade, e nem sempre compreendido pelos educadores, a fim de que possa tornar a sala de aula inclusiva. E nas primeiras séries ou nos primeiros anos, acredito que reside aí, toda a formação em crianças e adolescentes nos conceitos, comportamentos, a forma de ver o outro, que vai muito além de simples codificação de símbolos, apreensão de letras, números, etc. Uma alfabetizadora, alfabetizador, precisa construir com seus “aprendentes” numa linguagem freiriana, ler para além do espaço das quatro paredes da sala de aula, ir para outra dimensão social, histórica e cultural dos seus alunos e alunas. Uma tarefa difícil e desafiadora e parte do princípio de nos enxergarmos no espaço, tempo, história, social, cultural, político na comunidade, na sociedade.

SUMÁRIO



A preocupação com esta temática de direitos humanos, numa perspectiva de gênero, à luz da educação, tem seu marco de referência nos meados dos anos 80 e 90, com a constituição federal consolidada e com as reformas educacionais. Há um grande espaço neste período, reforçando os estudos sobre gênero, raça e direitos humanos, instituindo uma necessidade do trato enquanto políticas públicas a inserção da discussão sobre direitos humanos e gêneros. Mesmo com a inserção das questões de gênero na perspectiva educacional na década de 90, era escasso os estudos neste viés de pesquisas.

O intervalo que vai de 1998 a 2002 [...] documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos humanos. [...] a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da

mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 2).

A escassez deste campo de pesquisa em relação a gênero faz com que as discriminações sejam aceitas e naturalizadas, uma vez que parece que a própria academia, os atores e agentes da educação acabam secundarizando as questões de gênero. As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas. Percebe-se que deve haver uma preocupação na formação dos educadores e educadoras nas questões de gênero, porque a escola é um espaço onde as múltiplas realidades e vivências de crianças e jovens se encontram e precisam ser respeitados e tratados adequadamente, pois, a escola é um importante espaço da construção da cidadania.

SUMÁRIO



EMBRICAMENTOS: GÊNERO, LINGUAGENS E SÍMBOLOS

SÍMBOLOS E LINGUAGENS, APRENDIZAGENS

As experiências, ideias, elaborações de conceitos, estabelecimentos de vínculos afetivos, aprendizagens, preconceitos, já desde bem cedo aparecem e vão a cada etapa das suas vidas tomando forma, se estruturando e tornando-se complexas na medida que vão se desenvolvendo. Importante, ressaltar que na fase evolutiva da criança, desde da Educação infantil as crianças iniciam a estabelecer ideia de conceitos, estabelecendo aí, a ideia de o que é certo, das diversas formas de aprendizagens e experiências, estabelecimento de vínculos entre si. Tanto Piaget (1975), Wallon (1974) e Vygotsky (2001), estabelecem estágios de desenvolvimento, obedecendo as faixas etárias. Nestas etapas se vivenciam experiências,

descobertas de sons, cheiros, sensações e olhares sobre tudo o que está na sua volta. Nestas fases de desenvolvimento cognitivo e humano, os autores citados acima, permite-nos a percepção da evolução das crianças, os caminhos evolutivos que percorrem e as implicações nas elaborações de conceitos, aprendizagens e relações de vínculos com o outro e na sua formação de personalidade e construção da identidade. Destaca-se a seguir alguns aspectos das fases evolutivas e cognitivas que o ser humano passa e suas transformações para que entendemos que desde muito cedo, as crianças aprendem, ressignificam aprendizagens e conceitos a partir do contato com o meio e com outros sujeitos.

Piaget (1996), classifica fases que as crianças passam no seu desenvolvimento cognitivo de ações mais imitativas até chegar às evoluções concretas e abstratas. Inicia na fase sensório-motor, a partir de reflexos neurológicos básicos, a criança (bebê) inicia a construção de esquemas de ação para assimilar mentalmente a exploração dos objetos. Aos poucos começa a interagir de forma mais eficiente e as noções vão se tornando mais complexas. Já na fase Pré-Operatória a criança já tem a capacidade de substituir um objeto ou uma representação, chamamos de fase simbólica. Há um refinamento das ações da criança e inicia uma melhora significativa na aprendizagem. A criança explora o ambiente em que vive e tudo o que existe na sua volta. Esta fase chama-se egocentrismo, tudo o que acontece gira em torno de si mesmo. Chamamos a fase do “Eu” e também dos “por quês”, tudo quer saber, deve ter uma explicação. Uma fase muito interessante de observar a criança a forma com que se relaciona no ambiente que vive. Na fase Operatório-Concreto, percebe-se a evolução da criança quanto as noções de espaço, tempo, velocidade, ordem. A criança, precisa do mundo concreto para realizar as abstrações. E na fase Operatório – Formal, as estruturas cognitivas alcançam um nível mais elaborado de desenvolvimento, uma abstração e já consegue pensar logicamente, fazendo análises, comparações acerca de um problema, objeto ou situação.

Na concepção de Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano, da criança ocorre através da mediação externa, que irão ser internalizadas,

SUMÁRIO



transforando-se em sistemas simbólicos, organizadas em estruturas das mais simples até se tornar complexas. Os sistemas de representações se dão através da mediação entre o homem com o mundo. Salienta que o espaço coletivo, os grupos que as pessoas vivem, convivem oferecem as ferramentas, tendo a linguagem como ponto essencial para o desenvolvimento, para a aprendizagem de novas experiências e amadurecimento.

Para Wallon (1995, p. 224) a criança (0 a 1 ano), inicia a fase chamada de Impulsivo- emocional, que é dado pela emoção, nas suas primeiras reações da criança com o meio, expressa pelos gestos, mímicas, posturas através do olhar e contato físico. Já na fase Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), a característica é do processo da aquisição da apreensão, com autonomia maior e na manipulação de objetos, na exploração dos espaços. Também nesse estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Na fase de 3 a 6 anos, a tarefa principal é a formação da personalidade, estabelece a construção da identidade da criança, a consciência de si, mediada pelas interações sociais. Entre 6 a 11 anos de idade, as crianças experimentam avanços significativos intelectuais, progredindo para a exploração do meio, de interesses para o conhecimento do mundo externo. Na Puberdade e adolescência, com 11 anos em diante, ocorrem grandes modificações biológicas e comportamentais, fase de alteração hormonais e emocionais.¹

Portanto, tanto analisando Wallon (1985), Piaget (1975) e em especial Vygotsky (2001), as crianças, as pessoas desde muito cedo aprendem, convivem com o meio, com o mundo cheio de experiências e rico em acontecimentos que levam ao desenvolvimento, tanto do ponto de vista cognitivo, mas, cultural e social. Neste sentido, cabe aqui registrar a importância da escola, enquanto um dos meios de mediação do processo de evolução

1. Referências aos autores estudiosos em relação ao Desenvolvimento Cognitivo de Wallon, Piaget e Vygotsky, a intenção não é entrar no detalhamento da obra deles e sim demonstrar que a criança já na tenra idade de seu desenvolvimento passa por aprendizagens e vivências, sendo mediatizada pelo meio, espaço e a escola neste contexto é um dos lugares de aprendizagens e formação de novos conceitos e também de preconceitos, juízos de valores.

SUMÁRIO



cognitiva das crianças e também da construção da personalidade e de sujeitos mais fraternos ou não, de cidadãos e cidadãs ou não, dependendo da forma com que os professores e professoras atuarão neste processo da construção do sujeito no tempo, espaço histórico a qual ela se situa. Portanto, desde cedo, de tenra idade as crianças já começam ao desenvolvimento do que é certo, errado, do que podem ou não fazer, agir, de emitir juízos de valores, de repetir o que ouvem, dos exemplos que observam e das posturas dos que com elas vivem ou estão na sua volta.

O QUE É GÊNERO, QUE MARCOS CONCEITUAIS, COMPREENDEMOS?

As questões de gênero têm que ser compreendidas pela perspectiva social, cultural histórico e político, saindo da simples visão do campo da desigualdade, sobre as diferenças biológicas e assim podermos avançar para a superação dos preconceitos e discriminações e marginalidades. Podemos assim, afirmar que temos que ler e entender as questões de gênero, perpassando por outros campos, por outros olhares, para além da simples diferenciação biológica entre homens e mulheres ou meninos e meninas, significa contornos de simbologias e linguagens que ao longo da história e cotidianamente se embrincam, entrelaçam na perspectiva de preconceitos e invisibilidade do outro, no caso em tela das mulheres e mais no sofrimento de que desde cedo meninas, são expostas, regradas e violentadas no sentido de que: precisam cedo se auto-protger, policiar nos seus comportamentos, vestir-se sob o cuidado da sociedade... Exemplo, que vivenciamos é, menina não pode sentar sem cruzar as pernas, menina, não usa azul, menina não brinca de bola, menina isso, menina aquilo... Os meninos são ensinados a desde cedo a ser o pegador, o que tudo pode, tudo é permitido... Ou também sofre na perspectiva de que não usa rosa, não brinca de bonecas, não pode ajudar nas tarefas domésticas. Por um lado, se a menina é quem sofre, o menino também recebe uma carga

SUMÁRIO



cultural dos papéis que deve seguir e possivelmente poderá ser um adulto que gerará ações machistas, reproduzirá o que em sua infância recebeu como certo ou errado, uma vez que foi educado para ser alguém superior ao sexo feminino.

No século XIX surgiram, particularmente no campo da antropologia física, teorias que explicaram a inferioridade feminina com base na biologia. Este campo explicativo tomou muita força na sociedade moderna pois teria o “aval” da ciência. Contrapondo-se a esta perspectiva, o movimento feminista problematizou e reconstruiu argumentos em torno da determinação biológica das hierarquias entre homens e mulheres, colocando em xeque as concepções relativas ao feminino e masculino na sociedade ocidental (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009, p. 22 apud SILVA, 2007, p. 253).

Entender que gênero e sexualidade são assuntos distintos, é o primeiro passo para a supressão da opressão de gênero. A própria psicanálise explica o gênero como uma questão cultural, psicológica como a masculinidade e feminilidade e a capacidade de ser homem ou mulher biológica, se diferenciando como sexo. Não é a determinação biológica de uma pessoa que a torna melhor ou pior à outra, não é o fato de ser homem ou mulher que a torna superior ou inferior um ao outro e sim as suas capacidades, as suas habilidades, a sua cultura que lhe foi atribuída pelo convívio com os demais e a cultura adquirida como ensinamentos, os seus pensamentos, enfim... o seu jeito próprio e único de ser.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009, p. 23 apud LOURO, 1997, p. 21).

Entender que a mulher não deve ser preparada para ser “domesticada”, ensinada desde nova a ter bons hábitos, a ser obediente, a ser delicada a ser carinhosa e que o homem não deve ser “superior”, sendo ensinado desde cedo à competitividade e objetividade é o primeiro e mais importante passo para a desconstrução das diferenças, das desigualdades sociais.

SUMÁRIO



Se faz tão importante intervir nas questões de diferenciação e respeito quanto ao gênero na infância, porque é nesse período que se forma o caráter e personalidade do indivíduo. Todas as atitudes, gestos e palavras que a criança vê pela parte dos pais, familiares e acaba vivenciando na sua infância é a referência que ela tem de atitude correta e representará as mesmas atitudes quando adulta, mesmo inconscientemente. O professor em sala de aula precisa levantar essas questões para a reflexão dos alunos, para construir sentimentos de respeito ao direito das outras pessoas, pois as relações sociais estão centradas neste quesito, o respeito.

Na escola, vivenciamos as experiências, as linguagens e símbolos que nos jogos pedagógicos, as crianças reproduzem e repetem nas relações entre si. Estas distorções, leituras deformadas do ponto de vista histórico e cultural que divide os sexos com estas ou aquelas tarefas ou atitudes, que impõe que o homem é o centro de tudo, superior e que a mulher é secundarizada e inferior, causa ou causará uma relação imperfeita e não estaremos construindo uma democracia cidadã. A escola, os educadores e educadoras são parte significativa deste processo, deste caminho, contribuindo para que se modifiquem os paradigmas, dogmas ou que continuem causando dores e atrasos neste processo de formação da cidadania, de pessoas melhores. A escola, desta forma, pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores. O cotidiano da escola não pode ser um espaço de reprodução da discriminação, da violência e da segregação. Precisa ser espaço que todos convivam com as diferenças, com as realidades culturais, com todas as raças, etnias, religiões... Que tudo isso, aproximem as pessoas, enriqueçam as experiências e as aprendizagens, que no lugar da discriminação, das perversidades e crueldades, haja mais compreensão, afetos e oportunidades iguais, que todos e todas tenham direitos e oportunidades para se tornar pessoas melhores e mais felizes. A escola é um dos espaços importantíssimos para que os direitos humanos (e no caso do artigo, que as questões de gênero sejam debatidas) e preservado o direito de cada

SUMÁRIO



pessoa “ser o que quiser ser”, sem julgamento ou marginalizada. A legislação brasileira traz essa perspectiva, prevê a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres e estabelece entre os objetivos da República Federativa a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos ou qualquer outra forma de discriminação. A concretização desse objetivo depende de reflexões sobre gênero e sexualidade, para que essas categorias deixem de ser utilizadas para classificar, discriminar e excluir e contribuam para a criação de novas formas de abordagem que desconstrua preconceitos e discriminações- atividades que pode ser assumida pela escola (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009, p. 37).

Se faz necessário a modificação da formação dos professores, capacitá-los desde a formação para tratar com assuntos de discriminação, incluir essa temática nas escolas, de forma a fazer parte do currículo, do projeto pedagógico da escola, para que construa um novo olhar sobre essa abordagem e se consiga então um ser cidadão com olhar de igualdade para o próximo, uma verdadeira mudança social. No próprio Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destaca-se a importância da cidadania, dos direitos humanos, entendida por processos construídos socialmente e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, também vem novamente a preocupação da temática de direitos humanos, do respeito as diferenças, sendo, visto enquanto processo, regrado nos pilares sociais, educacionais e historicamente construídos pelos sujeitos e pela sociedade, e em especial no nosso entendimento pela escola, pelos educadores educadoras.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento

SUMÁRIO



de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Mas, não basta constar nos Parâmetros Curriculares (PCN) ou no Plano Nacional de Educação Direitos Humanos (PNEDH), que é necessário abordar esta temática com o professorado. Não podemos trabalhar direitos humanos ou gênero, na visão da educação do viés conservador, os professores e professoras quando esta diz que não devemos os professores “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e legislações sobre direitos humanos, apenas reproduzindo as informações, sem trabalhar de forma reflexiva e pedagógica. O espaço da sala de aula, deve ser significativo, que as crianças e jovens se modifiquem, consigam tornar o espaço escolar prazeroso, inclusivo e acolhedor. Para que haja de fato uma educação inclusiva e reflexiva precisa haver formação de professores para trabalhar a questão de direitos humanos, tais como respeito, as questões de africanidades e neste caso específico do artigo, a temática de gênero. Uma formação de professores para uma Educação multicultural, diversa, plural e igualitária, não requer que haja disciplina especial para a abordagem, requer uma mudança de atitude, um olhar sensível para o outro, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar e que todos da escola, incluindo a família sejam agentes da mudança, do olhar sensível para todos e todas, nos despidendo dos preconceitos e buscando melhorarmos enquanto pessoas.

Uma educação que permite aos homens e mulheres apreender os nexos histórico- sociais que produz e reproduz suas existências no mundo e os empurra para a busca do “ser mais”, “que não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2005, p. 86).

Portanto, para que possamos construir uma sociedade melhor, inclusiva, que tenhamos as crianças, os jovens e adultos melhores, precisamos ensinar para além das letras, dos números, da geografia, história, matemática... Precisamos é ensinar amor, cidadania, para que possam conviver com as diferenças, com todos e todas de forma fraterna, combatendo o machismo e a violência contra as mulheres, desde muito cedo, na família e na escola, em especial.

SUMÁRIO



Por que não, também, as mulheres? Continuando a reflexão sobre o tal “machismo” da linguagem, confessa que depois das primeiras cartas reagiu, condicionado pela ideologia autoritária, machista, tentando justificar a si mesmo, dizendo: “Quando falo homem, a mulher está incluída.” Aos poucos, porém, foi-se dando conta da “mentira ideológica” daquela sua justificativa. Ele pergunta, então: “E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: „As mulheres estão decididas a mudar o mundo?”” (FREIRE, 1992, p. 67).

Ou seja, uma educação que todos e todas sejam incluídos e incluídas. A citação acima de Paulo Freire (1992) é sublime, carregada de amorosidade, buscando com que todos os sujeitos sejam educadores e educadoras, formando uma geração mais fraterna, menos egoísta. Mas, uma educação que seja mais parteira de novos homens e novas mulheres, precisa repensar a lógica do que se propõe a ensinar, para quem ensinar e que sociedade quer. Será, que é uma sociedade voltada para o consumismo? Que repete os velhos preconceitos? Que incita a violência, o poder sobre o outro? Que sentido tem a educação? que sentido tem nossa prática educativa, se não somos capazes de transformar as pessoas? Qual nosso papel de educadores e educadoras, formadores e formadoras de pessoas e que nossas práticas devem ir na direção de fazer com que o outro, possa ser feliz e sujeito da construção da sua história, da sua própria afirmação enquanto gente, de ser pertencente à uma comunidade, família, no mundo.

Concluindo estas breves reflexões, pois, entendemos que o tema não se esgota, muito pelo contrário, precisa que diante dos olhos dos leitores e leitoras, se tornem lentes e janelas para continuar receber, acolher as discussões e os debates das questões de direitos humanos na perspectiva de gênero, no contexto da escola e da educação. Para dar significado à estas reflexões, citamos mais uma vez a frase de Paulo Freire, que diz: “Mais, importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência”, que ratifica nossas impressões acerca da temática abordada, direitos humanos: As questões de gênero numa perspectiva da formação educacional e cultural, que nos leva a realmente acreditar que para que possamos ajudar as crianças e jovens a serem pessoas melhores, há de se trabalhar na perspectiva inclusiva, com um olhar para o outro de forma amorosa, tolerante, respeitosa, justa e igualitária.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

AUAD, D. Formação de Professoras, Relações de Gênero e Sexualidade: Um Caminho para a Construção da Igualdade. Centro Acadêmico Professor Paulo Freire. BRANDÃO, C. R. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUFFA, E. et al. *Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?* 13. ed. (Coleção Questões da Nossa Época), São Paulo: Cortez, v. 19, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. 6. ed São Paulo: Cortez Editora, 2005.

HORTON, M.; FREIRE, P. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Vozes, 2003.

III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. ISSN 2177-8248. Londrina/PR. *Anais...* Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014. GT6 – Questões de Gênero na Educação Científica - Coord. Maria Lúcia Corrêa.

KINCHELOE, J. (Orgs.). *Cultura infantil - A Construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, 1975.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos. O salto para a Igualdade. Relatório global de EPT 2003/2004*. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005 >. Acesso em: 15 nov. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições, v. 70, p. 224, 1995.

SUMÁRIO



14

Evandro Dotto Dias

**A formação de professores influenciada
pela produção acadêmica**

Estado, Política
e o Conhecimento

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.232-271

Nada mais fácil que julgar o que tem conteúdo e solidez; apreendê-lo é mais difícil; e o que há de mais difícil é produzir sua exposição, que unifica a ambos (HEGEL, 1992, p.23).

REFLEXÕES INICIAIS

A academia na atualidade é caracterizada como um *lócus* privilegiado de formação e construção do saber. Nesse contexto, particulariza seus objetivos em relação a outros setores da esfera pública ou privada onde também é realizada a pesquisa, pois, tem a função formativa. A formação de professores e a produção do conhecimento estão interligadas em um complexo processo na academia. Nesse sentido, a educação superior brasileira ocupa um papel de destaque na construção de uma sociedade democrática em relação à cultura, política, ciência e tecnologia. Portanto, a pesquisa e a formação dos formadores devem ser pensadas para além das questões de intelectualidade e produtividade que são muito evidentes na realidade das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Nas políticas de fomento e avaliação de Estado o conhecimento tem uma relação aparente com a economia dentro de um conceito instrumental de resultado.

Este texto tem por finalidade desvelar um pouco a influência do modelo produtivista da educação superior brasileira e seu impacto na formação docente. Nesse contexto, ressalta a complexidade do processo formativo e uma possível instrumentalização induzida na maneira de pensar e construir o conhecimento na academia. Para tratar desse tema, inicialmente vamos falar do incentivo às formas de produção de conhecimento e as políticas de avaliação do Estado.

A PRODUÇÃO NA ACADEMIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PLANOS E AVALIAÇÕES

O aspecto formativo do ensino superior é sem dúvida um dos fatores de maior impacto para a construção de uma sociedade democrática

SUMÁRIO



a partir de sujeitos emancipados. A partir desta visão, pode-se afirmar que a produção do saber não pode estar desconexa do modo como o qual o seu produtor constrói este conhecimento.

As investigações científicas parecem estar incentivadas aos modelos técnico-produtivos e formação de mão de obra para o mercado. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011) descreve esta orientação da pesquisa para a academia em relação ao decênio 2010-2020. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua como órgão regulador de fomento e avaliação orientando estas intenções econômico-demonstrativas de Estado. Nesse contexto, prioriza-se o resultado científico através de *papers*, entre outros, como um indicador de produtividade sem conexão direta com o processo formativo do conhecimento. Já o caminho de formação do pesquisador na academia, desde o processo seletivo docente, fica atrelado a essa conquista de índices relativos à publicação em periódicos e livros. Portanto, de modo apriorístico o modelo de produtividade avaliado pela CAPES é um pré-requisito para a inserção na docência do ensino superior, influenciando de maneira significativa na formação docente. Na visão de Jürgen Habermas (1993, p.117), “o futuro investigador é o único objetivo em função dos quais a universidade dos sábios investigadores assume tarefas formativas”.

SUMÁRIO



O poder político-econômico do Estado interfere diretamente na formação docente e pode ser interpretado de diversas formas, entre elas, o domínio das intenções avaliativas, formativas e produção/reprodução do conhecimento. Desse modo, na visão de Zabala, (1990, p.210) corroborada por Herrán Gascón (2005, p.224), a instrução sem a função de formação se caracterizaria apenas em uma simples ação de treinamento. No contexto da construção do saber a conduta produtivista se torna despreocupada em relação aos efeitos causados a autonomia do pensamento docente. A formação reprodutiva ou a pesquisa para a manutenção de índices é somente especulação sobre os ideais formativos e produção instrumentalizada. Para os autores acima citados, educação e formação nunca devem ser separadas. Nesse aspecto, dentro do entendimento deste trabalho, a

formação e a pesquisa devem ser fatores indissociáveis na avaliação do saber da academia brasileira.

Em relação às investigações científicas e seus processos, também, formadores, pode-se obter um alinhamento reprodutivo em relação ao que o sistema avaliativo busca como resultado. Portanto, a avaliação da pesquisa acadêmica baseada no processo (ao invés do resultado) pode utilizar balizadores colaborativos para a construção de indicadores de *cooperação* em detrimento da *competição*. Este movimento pode possibilitar que a investigação na academia alcance de fato um componente formativo, não somente um demonstrativo de produção estatística deslocado de sua responsabilidade social. Sendo assim, poderia deslocar o peso avaliativo do *produto* para o *processo*.

Na visão utópico-evolucionista de Herrán Gascón (2005), percebemos a interação entre os diversos processos de formação que constituem a identidade docente. Nesse sentido, além dessas etapas formativas, é necessária a criação de um possível espaço de transversalidade dos saberes para assim chegar à hermenêutica de uma autoconsciência formativa.

No entendimento deste trabalho uma das questões que balizam a formação de professores na atualidade é a seguinte: A produção do conhecimento acadêmico é entendida como um componente do processo formativo docente? Para tanto, o próximo tópico deste escrito busca a relação entre os interesses de Estado e uma possível semiformação induzida pelo modelo avaliativo e sua produção útil.

A SEMIFORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir de uma sociedade globalizada em relação aos aspectos econômicos, os caminhos formativos e expectativas científicas ficam atrelados a uma concepção de ciência internacionalizada em relação à

SUMÁRIO



tecnologia e desenvolvimento de produtos. Na perspectiva da produção do conhecimento na Universidade, Goergen (2012, p.249) argumenta que “não poderia ser de outro modo num momento histórico em que o conhecimento se vincula mais e mais ao estrito e estreitamente econômico”. Ainda, contextualiza a “economia internacionalizada e o desenvolvimento científico/cultural que se condicionam mutuamente a ponto de se tornar difícil falar em autonomia da ciência”.

Dentro desse ambiente macroeconômico, os objetivos instrumentalizados influenciam direta e indiretamente a formação docente e os interesses da pesquisa acadêmica. A legitimação do modelo de produtividade cria um ambiente de competição por resultado intra e interinstitucional. Os argumentos economicistas são utilizados como justificativa para as prioridades de políticas de Estado, como podemos observar em algumas contextualizações do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011). Esse plano para a pesquisa acadêmica brasileira priorizou a investigação em áreas técnicas que visam à construção do conhecimento útil. O predominante incentivo à produção desse tipo de conhecimento pode também forçar a área de educação, entre outras, a uma adequação sistemática caracterizada pela formação de produtos. Nesse movimento, abre mão de priorizar o processo de construção do sujeito/docente consciente-de-si na composição de sua cidadania, criticidade e emancipação.

Jürgen Habermas (1993, p.123) em seu texto sobre a ideia da Universidade em relação aos seus processos de aprendizagem, ressalta os interesses da produção material da ciência e seus “pressupostos globais de fundo”, ainda, salienta “as relações dos processos de investigação com o mundo da vida e não apenas as relações com os processos de aplicação prática da informação científica”.

Para Goergen (2012, p.249) “as profundas mudanças econômicas, sociais e culturais próprias do nosso tempo, incidem de modo determinante sobre os conceitos de cultura e civilização, com evidentes consequências para a experiência educativa”.

SUMÁRIO



A pesquisa acadêmica como formadora de sujeitos pesquisadores da educação superior brasileira deve ser comprometida, também, com o desenvolvimento social do país como um processo amplo de formação cultural e emancipação. Esse movimento-processo, a partir da visão do filósofo Georg W. F. Hegel (1992) refuta um resultado-fim. Portanto, no contexto da academia seria caracterizado na capacidade produtivo-econômica do investigador. Nesse sentido, a semiformação do produto/produtor, pode também acontecer na construção da identidade do docente/pesquisador na educação superior brasileira, através de uma visão avaliativa instrumental com justificativas economicistas.

A CAPES tem as funções de fomento e de mecanismo regulador a pesquisa nacional. Sendo assim, existe a possibilidade de esse órgão de Estado propor políticas avaliativas com alternativas factuais no desenvolvimento social para equalizar esse peso instrumental frente às teorias do possível capitalismo acadêmico. Para Habermas (1993, pg.122) “o sistema científico diferenciado não deve desenvolver-se apenas em ligação com a economia, a técnica e a administração, mas antes, por meio da sua tradicional convergência de funções, manter-se enraizado no mundo da vida”. Entretanto, os aspectos econômicos na visão do Estado são a legitimação da eficiência de suas políticas de incentivo a pesquisa, e, portanto, os processos formativos estão influídos deste paradigma de modernidade. “Os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interação como a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do mundo da vida” (HABERMAS, 1993, p.127). Portanto, se a concepção de Univer(sal)idade estiver instrumentalizada na visão docente a tendência é a reprodução do método produtivista na produção do saber. Ou seja, a semiformação acadêmica através da reprodução do conhecimento instrumental validado pela justificação de inserção econômica do seu produto. Assim, nesse contexto, também pode estar caracterizada a reificação/autorreificação do docente/pesquisador, para a sua autopreservação no cenário competitivo, replicando ainda mais esta semiformação na academia.

SUMÁRIO



Esse movimento virtual do conhecimento como a “coisa-em-si”, abandonado de sua significância, é que potencializa o cenário competitivo. A academia aparentemente desempenha o intensificado papel de ferramenta de desenvolvimento de políticas de Estado, e este, de engrenagem na máquina global do capital globalizado.

O conhecimento atualmente aceito como o produto da pesquisa acadêmica se torna um passivo tangível para o sistema avaliador do Estado. Uma variável matemática dentro de uma fórmula, que busca a atribuição de peso para a mensuração justificada. Uma projeção ideal da capacidade de colaboração desse conhecimento produzido para os interesses do Estado. É uma justificação¹ para a modelagem da produção do conhecimento acadêmico com uma preponderante intenção teleológica. Nesta ação instrumental passa a modelar a formação docente através da pesquisa.

A formação cultural da educação brasileira no aspecto da pesquisa se torna um “alvo fácil” para a crítica das avaliações comparativas e predominantemente quantitativas. O peso atribuído às variáveis remete ao questionamento do “por que” e “para quem” se está direcionando o conhecimento de “excelência” brasileiro. Uma disputa pelo mercado acadêmico ocorre também entre os próprios pesquisadores, cujo olhar de avaliação independe de distinção em suas diversas áreas de conhecimento.

A partir da hermenêutica deste trabalho a linguagem acadêmica, a pesquisa e pesquisador, devem buscar predominantemente a formação pelo diálogo relacionada com as necessidades sociais da realidade brasileira. Entretanto, as ciências se sobressaem às humanidades pelo *status* quantitativo modelado matematicamente.

Até mesmo o conjunto da linguagem acadêmica é uma linguagem funcional estreitamente ligada à racionalidade instrumental, tão enfaticamente criticada por

1. O conceito de justificação e verdade segue a concepção de Jürgen Habermas (2004, p.107) em seu livro “Verdade e Justificação”, onde, a racionalidade comunicativa “exprime-se na força unificada da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado”.

SUMÁRIO



Adorno. Os conceitos e palavras, ao invés de servirem ao esclarecimento, colocam-se a serviço do conhecimento objetivo e útil, sem espaço para seus sentidos e significados humanos. A divisão entre ciências e humanidades e o desprezo dessas últimas é a manifestação clara disso que a hegemonia da razão instrumental esconde. [...] Tudo está decidido de antemão através da identificação antecipada do mundo totalmente matematizado com a verdade, a cujo serviço se coloca o pensamento como instrumento. Abandona-se assim toda a pretensão do conhecimento de romper a superfície do imediatamente dado para descobrir os sentidos sociais, históricos e humanos (GOERGEN, 2010, p.69).

A influência da lógica de disputa capital no mercado conduz os pesquisadores, a formação docente e a academia à competitividade, em que aqueles “menores mercadologicamente” serão marginalizados. Esse perfil competitivo absorvido pela cultura formativa de produtividade entre Universidades e suas pesquisas, é naturalizado forçadamente pelo sistema de avaliação. Esse modelo que determina o êxito é na prática um potencial de adequação do pesquisador às regras da construção do conhecimento aceito pela ótica instrumental.

SUMÁRIO



Nessa visão, os esforços acadêmicos para a formação em pesquisa, prioritariamente, se tornam necessários para a manutenção do *ranking* de *status*, do pesquisador, do programa, da Instituição, e, conseqüentemente, do país. O ingresso, crescimento e permanência dos programas dependem diretamente de sua adequação ao sistema de avaliação do Estado.

A pesquisa acadêmica brasileira, mais precisamente nas áreas da sociologia, filosofia e educação, por uma possibilidade e necessidade de reflexão crítica, busca, entre outros enfoques, o levantamento de questões de cunho ontológico do conhecimento. Através disso, o direcionamento das discussões para temas à luz dos escritores clássicos, busca a raiz cultural do conhecimento em um sentido amplo, juntamente com suas concepções de verdade, através da linguagem e do diálogo.

A AUTOCONSERVAÇÃO: UMA REALIDADE DA PESQUISA NA ACADEMIA?

A formação do pesquisador na academia parece estar predefinida pelas ações políticas de avaliação e planejamento do Estado, através de uma relação direta com a economia. A partir desse contexto, a autoconservação acadêmica torna-se um objetivo individual e coletivo acima de qualquer outro. O objetivo principal do pesquisador é a sobrevivência na estrutura avaliativo/competitiva. Um modelo conceitual de “luta por autoconservação” é percebido na vida social moderna na visão de Axel Honneth (2003, p.31), que pode ser análoga à rotina do investigador brasileiro na academia.

Portanto, a partir desse possível comportamento de autopreservação do pesquisador, a semiformação acadêmica pode conduzir seu caminho formativo para a reprodução de padrões produtivos. A imposição de metas quantitativas das estruturas de avaliação do conhecimento determina ao sujeito-pesquisador, de todas as áreas de conhecimento, independente de seu objeto de estudo, uma forçada instrumentalização de sua função acadêmica. Sendo assim, enquanto “espírito” na visão hegeliana, é coisificado pela indução produtivista dos objetivos de produção do conhecimento. Portanto, o sujeito-pesquisador é influenciado a produzir em relação às demonstrações economicistas.

Atualmente a determinação quantitativa da produção acadêmica assume metafisicamente o topo da pirâmide. Nesse sentido, conceitua o *bom* e o *mau* pesquisador em relação a sua adequação aos modelos produtivos e em detrimento do conhecimento como uma verdade.

Para Adorno (1995, p.20) a educação é a única alternativa para a semiformação. Nessa perspectiva, é uma orientação para a autorreflexão crítica e emancipatória, que demonstra uma composição racional e as relações entre o sujeito e a coisa. Portanto, um processo de criações racionais do conhecimento que nos leva à formação cultural e à reflexão sobre nós mesmos.

SUMÁRIO



A ideologia de autoconservação parece permear fortemente o modo de agir da sociedade. O contexto acadêmico brasileiro de pesquisa pode estar sendo direcionado cada vez mais profundamente para um caminho burocrático de semiformação através da visão instrumental de produção. O docente para o Estado parece possuir sua capacidade formativa de conhecimento atrelada a um “potencial capital”. Nesse movimento, as áreas humanas do conhecimento como a educação, filosofia, sociologia, se tornam necessárias à construção da visão crítica de pesquisadores ontologicamente embasados e comprometidos com a busca do conhecimento como verdade (ADORNO, 1995; HONNETH, 2003; HABERMAS, 2004).

A semiformação na visão de Adorno (1995) constitui-se em uma visão míope, de si próprio. Sendo assim, na academia, a noção da realidade pode se distorcer frente à imersão nas ideias de desenvolvimento econômico, como uma ideologia. Esse processo semiformativo pode ocorrer sem a clara percepção do pesquisador, o qual é teleologicamente² formatado. A academia luta para obter o *status* e manter as suas pesquisas. Mas o cumprimento dessas metas não tem de fato o real envolvimento social com os problemas do país. O Brasil, como uma das dez potências mundiais na economia, parece não determinar diretamente esse avanço econômico para o desenvolvimento social.

O “SER” COMO UMA VERDADE NA FORMAÇÃO, OU, O “ESTAR” COMO INSTRUMENTALIDADE?

O padrão de conhecimento produzido na academia pode naturalizar na formação docente o processo competitivo para a autopreservação dentro deste arquétipo avaliativo. Nessa perspectiva, a competição é desejada para a manutenção do *status* produtivo dos programas de

SUMÁRIO



2. Teleologicamente, é um termo referente a instrumento e razão instrumental, portanto, ações teleológicas e mundo sistêmico, orientado ao convencimento e não ao consenso na visão de HABERMAS (2004).

Pós-Graduação, no qual os pesquisadores estão “curricularizados” no sistema CAPES. Portanto, quem vence esta disputa é o próprio sistema avaliativo que atrela os atores institucionais aos seus objetivos. Desta forma, caracteriza-se a induzida disputa quantitativa de produção intelectual e conceito dos programas, sendo que, não se considera o conhecimento acadêmico em si, e, sim, a sua finalidade para o sistema.

Nessa concepção, o Estado, a academia, o conhecimento e o pesquisador não precisam *ser* de fato (como uma verdade), e sim, *estar* funcionalmente integrados na estrutura avaliativa como um produto aceito. Portanto, é necessário “estar” como um resultado, e, não tão importante “ser” como uma verdade, um sujeito *consciente-de-si* na visão hegeliana.

O conhecimento filosófico, e “não útil” como produto, não seria necessário para a construção crítica e equilíbrio do saber na sociedade moderna? A diferença de grandeza avaliada pela CAPES não está no pesquisador ou na produção do conhecimento. Está situada *entre*, ou seja, na comparação competitiva da capacidade de adequação à produção deste conhecimento útil do pesquisador ao Estado. É que, assim, facilita a demonstração, comparação e o controle produtivo e formativo na academia, um tanto desconexo de sua responsabilidade social.

Os aspectos de uma visão de aplicação social do conhecimento acadêmico, mais racional e menos subjetiva, poderiam tirar o foco do produtivismo atual. Os pesquisadores são determinados ao resultado que dentro da visão hegeliana é como uma substância morta, e sendo assim, abrem mão do “ser” como movimento que representa a fluidez da vida do sujeito em processo de formação.

As coisas existem, e independem da determinação, conceituação, entendimento, domínio ou relativização do homem. A ciência existe para essas explicações e aplicações produtivas, que são conceituadas como conhecimentos úteis. Mas, através do olhar da área das humanidades essas coisas não podem determinar o *sujeito* e sua formação cultural. Tampouco,

SUMÁRIO



determinar o pesquisador em sua formação, subjetivamente como um meio econômico de desenvolvimento e não um fim social concreto. Portanto, é necessário um *não* para a determinação estatística da formação docente em um arcabouço de políticas, leis e avaliações. Entretanto, se torna vital um *sim*, para o fomento de produção e transformação emancipatória dos professores em relação às necessidades sociais (o que é de fato).

A pesquisa e o pesquisador na academia não podem ser forçados a se afastar do que é necessidade social de fato, para o que é relativo ao peso de mercado. Desse modo, o desenvolvimento econômico é um *meio* e não um *fim*, não podendo determinar a formação do sujeito-pesquisador o que ele deve ser e fazer para a sua autopreservação.

O pesquisador em educação através da análise crítica e propostas embasadas no foco do desenvolvimento social do país, de fato, pode trazer materialmente a organização da economia, ainda metafísica como o “ideal”, para um mundo real, retirando-a da ideológica justificação do Estado.

SUMÁRIO



REFLEXÕES FINAIS

A partir do que foi explanado neste texto salienta-se que a pesquisa não deve ser negligenciada como aspecto integrante do processo formador docente. Portanto, torna-se indispensável para a área da Educação a discussão das políticas públicas, economia e seus impactos na formação docente. Ambos os aspectos afetam a construção da identidade profissional, assim como a autoconsciência em relação à sua preservação como pesquisador no modelo atual de avaliação do conhecimento. A reificação ou autorreificação pode ser naturalizada a partir de um processo formativo instrumental, podendo ser caracterizada como um problema para a formação integral e emancipada do sujeito-docente.

Nessa concepção de produto acadêmico, esses pesquisadores estão à mercê das metas políticas e ideologias de Estado, que, através

de mecanismos de avaliação, induzem também objetivos economicistas a produção do saber. Nesse sentido, o incentivo à disputa do mercado acadêmico através de estratégias competitivas pode levar à semiformação acadêmica, como também, a formatação do pesquisador e seu conhecimento.

O desenvolvimento da pesquisa-econômica quantitativa parece não contribuir de maneira efetiva aos objetivos sociais do país. Excluindo-se a importância da crítica na construção da identidade do docente-pesquisador, a pesquisa corre o risco de aceitar passivamente o que é imposto pelas estruturas e políticas avaliativas.

Dentro dessas ultimas reflexões deste trabalho fica evidenciada mais uma vez a importância do modo de produção e concepção do saber na educação superior, como um componente formador da identidade docente. Este escrito não tem o intuito de esgotar o assunto ou defender um desregramento total para a produção acadêmica, e, tampouco, a extinção das estruturas de regulação do Estado. Tem como propósito salientar o impacto na formação docente da maneira de produzir e difundir o conhecimento. Para tanto, a formação do docente-pesquisador deve levar em conta o ser em relação ao saber, como uma verdade, e, não, como instrumentalidade. A academia não deve reduzir sua maneira de pensar, formar e construir aos movimentos produtivistas. Nesse aspecto corre o risco de distanciar suas relações com a formação de sujeitos emancipados e uma sociedade democrática mais igualitária. O conhecimento na educação superior deve buscar a construção emancipatória do sujeito, a começar pelo próprio saber na academia. A partir desta perspectiva o processo formativo do ensino superior poderá ter a capacidade real de transformar a sociedade brasileira.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC*. Brasília, 2015. Acessado em 27/05/2015.

SUMÁRIO



_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. *Plano Nacional de Pós-Graduação* (PNPG) 2011-2020. Brasília, 2010a. v. 1.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. *Plano Nacional de Pós-Graduação* (PNPG) 2011-2020. Brasília, 2010b. Documentos Setoriais. v. 2.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar*, Curitiba, 2010, n. 37, p. 59-76, maio/ago. Editora UFPR.

_____. A internacionalização dos programas de pós-graduação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 19, n. 2, jul./ dez. 2012, p. 247-257.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 74, jan/abr 1993, p. 111-130

_____. *Verdade e Justificação*: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução Paulo Menezes e Karl-Heinz Effen. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2. ed., 1992.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. *Formación y Transversalidad Universitarias*. Tendencias Pedagógicas. 2005, Vol. 10, 223-256.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ZABALZA, Beraza Miguel Ángel. Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de pedagogía*, Vol. 48, Nº 186, 1990, págs. 295-318.

onneth (2003) e Habermas (2004), conforme as referências. Devo ter digitado errado.

_____. *Verdade e Justificação*: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

15

Samella Taiane Correia Minosso

Ivanio Folmer

Ane Carine Meurer

Educação Popular
a EJA como Movimento Emancipatório
na luta de Classes

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.246-271

INTRODUÇÃO

Para a efetivação da educação popular é necessária a construção do poder popular. Esta construção remete-se entre outras coisas à capacidade de organização das classes sociais que lutaram pelos seus interesses. A educação como um ato político e a escola enquanto instituição social tem papel primordial na formação de sujeitos preparados para além do mundo do trabalho, por isso, faz-se necessário uma reflexão constante sobre o ensinar e aprender na escola. Há hoje, uma necessidade de a escola voltar seu olhar para o ser humano que está ali, ao meio em que ele vive e às suas realidades, somente assim o que se “aprende na escola” fará sentido na sociedade em que vivemos.

A Escola, ambiente formal de ensino, não é o único espaço de aprendizagem. Essa afirmação se justifica pelo fato de as aprendizagens se estenderem aos vários espaços sociais que vão além dos muros escolares. Os jovens e adultos são os que mais aprendem em espaços não formais, entre eles redes, movimentos sociais, clubes, tribos, especialmente em espaços laborais, assim, essas vivências e conhecimentos não podem jamais deixar de serem considerados no ambiente formatizado.

Sabe-se a que a educação de jovens e adultos existe desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, através da qual os indígenas, crianças e adultos foram catequizados, entretanto, o principal objetivo era a “doutrina” de crianças e jovens, acreditava-se que os mesmos seriam melhores multiplicadores da cultura imposta pelos colonizadores.

A necessidade da oferta de EJA no Brasil surgiu a partir das lacunas deixadas pela oferta do ensino regular¹. Seu público é formado, em geral,

SUMÁRIO



1. A LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional caracteriza a idade dos alunos no Art. 4º, inciso I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; assim no Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Assim espera-se que o aluno conclua a educação básica em treze anos. (BRASIL, 1996. <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 05/11/2017)

por pessoas com trajetórias de vida diferentes, em sua maioria trabalhadores que, ou foram pressionados economicamente a deixar de frequentar o ambiente escolar em tempo tido como regular, neste grupo, temos também um número expressivo de jovens, que muitas vezes são marginalizados pela própria relação escolar, por várias reprovações por exemplo, que na maior parte das vezes apenas afirmou o sentimento de fracasso.

A escola enquanto espaço estruturado e organizado por leis específicas, tem por principal objetivo a formação de sujeitos politizados, preparados para enfrentar as adversidades do mundo contemporâneo. Muito além da formação profissional, o que se espera da escola hoje, é a formação de cidadãos mais que participativos, ativos nas diversas áreas sociais. Percebe-se que para o desenvolvimento de atividades escolares que tenham sentido para a realidade dos alunos é fundamental que o Projeto Político Pedagógico seja coerente com a realidade da escola.

Assim, neste trabalho pretende-se fazer uma revisão bibliográfica de textos e autores que tratam a História da Educação Brasileira, além das Políticas Públicas, especificamente da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como dos sujeitos que tornam essa modalidade com características tão peculiares, adentraremos nas questões de Gestão Escolar, bem como o papel do Gestor Educacional e as suas ações no enfrentamento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De 1500 a 1822 o Brasil foi colônia de Portugal. Nesse período a educação foi reservada a ação jesuítica, com o propósito explícito de converter os índios à fé católica, o que encobria a sujeição a qual os mesmos eram submetidos em relação aos costumes europeus. Segundo Paiva “tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação”. (PAIVA, 2003, p. 66)

SUMÁRIO



As escolas organizadas pelos jesuítas chamadas de classes de “ler e escrever”, atendiam crianças indígenas, às quais eram ensinadas a catequese e alfabetização de língua portuguesa. Atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Com tal medida não somente a influência dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam privilegiados os núcleos de colonização portuguesa dos ataques indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados. (PAIVA, 2003, p. 66)

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, a Reforma Pombalina mudou a metodologia utilizadas pelos jesuítas, passou a implantar práticas centradas nas relações econômicas anglo-portuguesas (GHIRALDELLI JR, 2008. p. 27), e tentou implantar as Aulas Régias “eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Os professores por eles mesmos organizavam os locais de trabalho, e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino.” (GHIRALDELLI JR, 2008. p.28), também tentaram a implantação de uma escola pública estatal com ideias iluministas, sem grande sucesso.

O deslocamento da família real portuguesa para a Colônia, em 1808, causou mudanças em diversos setores, no que concerne à educação, as mudanças forçaram a oficialização de um programa de ensino voltado para preparo intelectual da aristocracia de ascendência portuguesa, ou seja, uma aristocracia branca, livre, proprietária e fiel aos princípios morais e culturais da cristandade europeia. O estabelecimento da família real no Brasil não implantou um sistema educacional mas permitiu uma reflexão sobre sua necessidade. No período imperial vemos o surgimento da formação de nível superior quando D. João VI abriu as Escolas de Direito e Medicina, de Economia Política e de Botânica, além das Academias Militares e da Biblioteca Real. É bastante claro que a educação priorizava a aristocracia, o “Brasil chegou aos meados do século XIX com a grande massa da população excluída dos direitos políticos e civis, com um número expressivo de analfabetos, o que se explica pela manutenção da ordem latifundiária e escravista, herdada da época colonial. ” (MINOSSO, 2013, p. 16)

SUMÁRIO



Para Paulo Ghiraldelli Jr., foi durante o período Imperial que o ensino brasileiro foi estruturado em três níveis: “primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve no esquema das “aulas régias³”, mas ganhou uma divisão em disciplinas.” (GHIRALDELLI JR, 2008. p. 28).

A educação para as classes populares, ao menos no papel já havia sido discutida pela Assembleia Constituinte de 1823 que, em seu artigo 1º determinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugarejos. No artigo 11º previa a criação de escolas para meninas nas cidades mais populosas e o artigo 179º garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, o ensino elementar para todos foi postergado, não sendo contemplado pela Constituição de 1824, a qual limitou-se a citar apenas a necessidade da formação de um sistema nacional de ensino. Em 1834, com o Ato Adicional, o país passou a ter dois sistemas educacionais, o federal e o provincial². Essa mudança, no que tange à educação, promoveu a descentralização do sistema de ensino.

A respeito da oferta de ensino noturno, foi somente durante a 2ª Regência (1837 a 1840) surgiram as primeiras turmas no Brasil. A ideia de ensino de adultos nesse turno teve início em 1854. Entretanto, somente se concretizou em 1860 no Maranhão, e, “a partir de então as escolas se multiplicam na maioria das províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876.” (PAIVA, 2003. p. 195) Segundo Paiva, na província do Pará, era de interesse do poder público que as escolas oferecessem instruções aos escravos, para que os mesmos conquistassem sua emancipação. Já no Maranhão as escolas deveriam servir para que os homens do povo compreendessem melhor seus direitos

SUMÁRIO



2. O Ato Adicional de 1834 eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país, isentando o Governo Central de quaisquer responsabilidades em relação à oferta de ensino primário. Nesse Ato Adicional ficou estabelecido que o Governo Federal legislaria sobre ensino superior e, às Províncias, caberia legislar sobre o ensino elementar e secundário. (PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil, educação popular e educação de jovens e adultos. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 72).

e deveres. Nas demais províncias, as iniciativas estiveram ligadas à oferta de instrução para o exercício de profissões necessárias em um Brasil que se urbanizava. Porém, muitas das escolas que surgiram nessa época foram extintas antes mesmo dos anos de 1880, isso porque “o estabelecimento de tais escolas não correspondia à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas”. (PAIVA, 2003, p. 195) Alguns governantes justificavam o fechamento das escolas noturnas por que elas não produziam os benefícios esperados e por que os alunos faltavam e abandonavam a escola sem justificativas. (MINOSSO, 2013. p. 17)

A passagem do século XIX para o século XX, período de transição do Império para República, foi de transformações econômicas e políticas no Brasil. Nesse novo contexto, teve início uma relativa urbanização, estimulada pelo surgimento de indústrias, bancos, ferrovias, telégrafos, bondes, entre outros. No entanto, o que poderia significar o progresso técnico, não foi acompanhado de avanços sociais, em especial para os grupos populares. Para José Miguel Arias Neto na “realização do golpe de 15 de novembro de 1889 conspiraram diversas forças sociais: militares do Exército e da Armada, representantes da cafeicultura paulista, das elites gaúchas e positivistas” (NETO, 2003, p. 210). Essas forças constituíram os ministérios do governo provisório no início da República brasileira. No que tange as demandas educacionais o país continuou definindo-se a partir das demandas econômicas, assim nos primeiros anos da República a economia nacional continuou atendendo aos interesses das oligarquias cafeeiras, dispensando investimentos na educação.

A República Velha (1891-1930), nos aspectos educacionais, caracterizou-se pela insuficiência de políticas nacionais para a educação pública. Como a sociedade do período organizava-se em grupos: aristocratas, operariado e nascente burguesia, a educação refletia essa hierarquização. As famílias com melhores condições econômicas investiam na educação privada dos filhos. A esses, o ensino era de melhor qualidade e muitos que podiam, estudavam fora do país. Já as massas de operários, quando

SUMÁRIO



tinham a oportunidade de estudar, o faziam através da oferta da educação profissional, ideia dos grupos positivistas e liberais e que se contrapunha ao ensino oferecido pela igreja católica.

As dezenove escolas profissionais que surgiram a partir de 1909, conhecidas como Escolas de Aprendizes e Artífices tinham claras suas diretrizes e seus objetivos: formação de operários, por meio do ensino prático de conhecimentos técnicos, convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola estivesse atuando, sempre de acordo com os interesses da estrutura produtiva local. Algumas delas tiveram sua oferta fortalecida com o contexto produzido pela I Guerra Mundial (1914 a 1918).

A Guerra significou não somente um surto industrial, mas também nacionalista que para Paiva (2003, p. 104), resultou “no recrudescimento dos debates e das reivindicações educacionais”. É neste contexto que surgem as Ligas, cujos programas e reivindicações também são pela instrução popular.

A década de 1920 e o início dos anos de 1930 foram “marcados pela pregação liberal da educação que defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário” (GUIMARÃES; VALDEZ, 2009. p. 13). Os debates sobre a educação nacional cresceram e durante o período emergiu a categoria dos “profissionais da educação” que formaram a Associação Brasileira da Educação – ABE. Essa foi a primeira sociedade de profissionais em educação com caráter nacional e sua atuação se deu, principalmente, durante as Conferências Nacionais de Educação³ que ocorreram a partir de 1927. As discussões nas Conferências contribuíram para a difusão dos princípios da Escola Nova e do “otimismo pedagógico” em geral.

Para Ghiraldelli (2008, p.32), durante a Primeira República, dois grandes movimentos ganharam destaque com ideias a respeito da abertura

SUMÁRIO



3. As Conferências Nacionais de Educação contribuíram no sentido da difusão dos ideais da Escola Nova e do “otimismo pedagógico”; as Conferências promoviam discussões dos problemas educativos e troca de experiências entre educadores, e deram certa unidade ao pensamento dos educadores do país. (PAIVA, Vanilda História da Educação Popular no Brasil, educação popular e educação de jovens e adultos. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 118)

de escolas e aperfeiçoamento da educação brasileira. Um deles foi o movimento conhecido por “entusiasmo pela educação” que solicitava a abertura de mais escolas no país. O outro foi chamado de “otimismo pedagógico” e preocupava-se com os métodos utilizados e com os conteúdos ensinados.

No contexto dos anos de 1920 e 1930, com o desenvolvimento econômico, urbano e comercial do país começou-se a exigir políticas públicas para a educação até então não contempladas pelo Império e pela República Velha. A antiga “política café com leite” comandada pelos grandes proprietários de terras de Minas Gerais e São Paulo, foi substituída pelo governo de Getúlio Vargas, que se viu obrigado, pela pressão social, especialmente, pelos trabalhadores urbanos, a fazer concessões nas áreas trabalhista e educacional. As modificações na política e na economia fizeram com que muitas pessoas deixassem o campo, passando a morar nos centros urbanos e trabalhando na indústria. O desenvolvimento e crescimento da industrialização fizeram com que as fábricas necessitassem de mão de obra alfabetizada e qualificada, a partir de então a Educação de Jovens e Adultos ganha espaço de aplicação.

Ainda no primeiro ano de governo, Vargas centralizou as políticas do processo educacional criando o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como primeiro ministro Francisco Campos. A partir deste momento a educação passou a ser administrada pelo Estado e regida por um sistema nacional, caracterizando a participação da União na regulamentação dos assuntos educacionais. Entre 1931 e 1932, o então ministro Francisco Campos promoveu a organização, em caráter nacional, da educação. Os decretos da Reforma Francisco Campos como ficou conhecida, dispuseram sobre as universidades, a formação de professores, o ensino secundário e comercial, além da criação do Conselho Nacional de Educação.

Em 1932, acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fato importante para a educação brasileira, liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que defendiam a educação como um dever do Estado, obrigatória, pública, gratuita e laica. Reforçavam a democracia do ensino

SUMÁRIO



brasileiro, com as escolas profissionalizantes voltadas para a formação da grande massa da população, enquanto a formação acadêmica ficava reservada para as elites. Na Constituição de 1934 algumas reivindicações feitas através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foram atendidas, entretanto a defesa da igualdade de ensino não foi atendida.

A Constituição de 1934 foi importante por ter sido a primeira a reservar um capítulo para a Educação, além de regulamentar a obrigatoriedade da implantação da escola primária integral extensiva aos adultos, da gratuidade e da assistência aos estudantes necessitados. No que tange aos direitos políticos, muitas mudanças também ocorreram, como o estabelecimento do voto secreto para maiores de 18 anos e o voto feminino, já instituído em 1932. Entretanto os analfabetos continuavam sem direito de participação política através do voto.

O estabelecimento da educação gratuita e para todos abriu espaço para que se pensasse a oferta de EJA, pela necessidade de inserção dos trabalhadores nas discussões públicas, mesmo que através de cooptação eleitoral.

No ano de 1937 em um novo golpe, Getúlio Vargas, que contou com o apoio dos militares e de seguimentos médios, implantou um regime autoritário e centralizador conhecido como Estado Novo (1937-1945). Nesta nova fase do governo, todo poder de decisão sobre o país ficou centralizado nas mãos de Getúlio Vargas.

No âmbito educacional, o Estado Novo iniciou “com mais de 30.000 escolas em todo o país e uma matrícula de cerca de 2.500.000 alunos, em consequência da expansão das redes estaduais e municipais durante a Segunda República, o corpo docente era de 70.000”. (PAIVA, 2003. p. 143).

Nessa época, foi extinta a Constituição de 1934 e criada Constituição de 1937. Essa deixou de estabelecer a educação como função do Estado e evidenciou a orientação para o desenvolvimento capitalista industrial do país, fortalecendo o ensino profissional. Foi nesse período que se regulamentou a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em escolas primárias, secundárias e normais.

SUMÁRIO



Pelas novas políticas públicas para a área educacional, “o Estado Novo” pode ser apresentado como autor de uma legislação dada pela nova Constituição e por uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema – as chamadas Leis Orgânicas do Ensino” (GHIRALDELLI, 2008. p. 71). A crescente urbanização que caracterizou o período exigia mão de obra técnica qualificada. Assim, as leis que diziam respeito à educação se submeteram às necessidades econômicas e as Leis Orgânicas do Ensino oficializaram o chamado dualismo educacional, que organizou o sistema de ensino em dois, o ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para os demais setores da população, voltados para o trabalho prático.

Ainda durante o Estado Novo, foram criadas instituições que até os dias atuais têm destaque no processo de educação formal: em 1937 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro (INL), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação destas, juntamente com a Reforma Capanema, esboça o que seria o sistema educacional brasileiro e o difere do que havia sido em governos anteriores.

A partir da década de 40, o espaço específico da educação de jovens e adultos se delineou e cogitou-se uma educação para os adolescentes e adultos analfabetos no país. Assim, ao final dos anos 40 e início dos anos 50, cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Foi nesta ocasião que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (UNESCO) liderou o movimento de estímulo a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, principalmente nas regiões consideradas mais atrasadas do país. (GUIMARÃES; VALDEZ, 2009. p.40)

Em 1945, com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, um novo cenário político e econômico abriu-se para o Brasil. Estimulou-se a substituição de importações e o capitalismo industrial foi intensificado. Neste contexto surgiram novas exigências educacionais, principalmente no que tange ao número de eleitores e a preparação da mão de obra fabril. Assim, para atender aqueles grupos sociais que haviam sido

SUMÁRIO



excluídos do sistema regular de ensino, dos anos 40 ao início dos anos 60, várias campanhas de alfabetização foram desenvolvidas. Um exemplo foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), implementada em 1947 por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e que abriu espaços para que se pensasse a produção de materiais didáticos e de metodologias específicas para a educação de adultos. Essa campanha teve aspectos positivos como a produção de “uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a este grupo tão expressivo de brasileiros” (GUIMARÃES; VALDEZ, 2009, p. 15). Ainda, “com toda a sua precariedade, formando grandes contingentes de semianalfabetos, contribuiu - entretanto - juntamente com a maior difusão do ensino primário, para a diminuição dos índices de analfabetismo”. (PAIVA, 2003, p. 222)

Em 1958 aconteceu o II Congresso de Educação de Adultos, esse evento, produz reflexos na Educação de Jovens e Adultos até os dias atuais. Isso porque foi naquele período que se iniciou a defesa da educação como elemento principal para o desenvolvimento econômico e social do país. Durante o Congresso, duas correntes ideológicas confrontaram-se: uma defendia ser a educação um elemento necessário à integração de todos os cidadãos aos bens públicos produzidos pela democracia liberal; a outra defendia a educação como instrumento de transformação social e construção de uma nova sociedade. Foi este último o grupo responsável por introduzir “no pensamento pedagógico a reflexão social, ao postular as causas imediatas do analfabetismo: pauperismo e ignorância” (RAMOS, 2010, p. 20).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos merece destaque também por que foi durante a sua realização que tiveram início as discussões e reflexões em torno do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Outro destaque foi a participação do educador popular Paulo Freire, que propôs reflexões sobre a educação de jovens e adultos de áreas tidas socialmente como marginais, relacionando o analfabetismo aos problemas sociais e econômicos, bem como a ausência de escolas primárias.

SUMÁRIO



Entre os anos de 1958 a 1964, alguns membros da Igreja Católica encontraram identificação com a pedagogia freiriana, iniciando-se aí, um grande movimento de educação de base. Neste sentido surgiram diversos movimentos voltados para a valorização da cultura popular. Para Ramos, “O humanismo cristão elaborado no seio da Igreja Católica, a partir dos anos 60, um movimento de resgate dos valores humanos, dá origem a diversas incursões realizadas pela instituição no campo da educação popular” (RAMOS, 2010, p. 22).

Na década de 1960 foram fortes as campanhas nacionais pela valorização da cultura popular. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e o Serviço de Assistência Rural (SAR) receberam o apoio e a orientação da Igreja Católica. Estes programas buscaram valorizar a cultura popular e, a partir da perspectiva freiriana, promoveram um novo olhar sobre a população brasileira analfabeta.

Os programas criados nesta época buscavam métodos pedagógicos adequados de preparação política do povo, ou seja, alfabetização como ação comunitária, preservando a cultura popular, conscientizando a população sobre suas condições socioeconômicas e políticas. Neste sentido mais movimentos destacaram-se, como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses grupos educacionais ultrapassaram a finalidade de alfabetização das massas, e ligaram-se às transformações sociais e estruturais da sociedade. Suas influências foram fortes em grupos de lideranças operárias e estudantis da época. (RAMOS, 2010, p. 24)

A abertura do ensino supletivo, no ano de 1971 sob a Lei 5.692, deu força à EJA, auxiliando a parcela da população que não usufruía da oferta de educação tida como regular, fazendo com que o país iniciasse um lento processo de diminuição das taxas de analfabetismo e de elevação dos níveis de escolarização.

Como podemos observar, do Estado Novo até a década de 1960, podemos compreender que as políticas públicas para essa área foram

SUMÁRIO



norteadas pelos interesses dos setores hegemônicos do país. O desenvolvimento e o fortalecimento industrial influenciaram o encaminhamento de políticas públicas para a educação a partir das necessidades do setor industrial. Entretanto, a partir da década de 50, começou-se a pensar novas alternativas para a EJA, o que, aos poucos, foi encontrando espaço na política, na legislação e nas perspectivas educacionais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada em dezembro de 1961, após treze anos de discussões acerca da educação brasileira. Essa primeira LDB pretendia “a igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que garantia que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os graus” (GHIRALDELLI, 2008, p. 98). Legitimava-se a apropriação de espaços e verbas públicas, por setores privados na área da educação.

Entre os anos de 1946, ano da promulgação da Constituição de caráter liberal- democrático e 1964, início da Ditadura Civil-Militar, o país viu surgir inúmeros movimentos de caráter popular. Alguns deles foram atendidos pelos governos, visando, sobretudo, a alfabetização de adultos. Exemplos podem ser dados através da Campanha de Educação de Adultos (CEA), do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Em 1963 realizou-se a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, quando foi difundida a educação de base ou comunitária, projeto brasileiro que já vinha sendo realizado há alguns anos.

De 1964 a 1985, o Brasil viveu um período de Ditadura Civil-Militar durante esse período vemos uma educação transformada pelos militares, o que se vive no país, no âmbito da educação de jovens e adultos, até a década de 1964, é a forte participação de movimentos populares de diversas áreas, para os militares que estavam no poder, os movimentos, representavam uma ameaça e, por isso, deveriam ser reprimidos ou

SUMÁRIO



extintos. Aqueles que continuaram atuando, passaram a ser supervisionados e/ou revisados conforme as orientações do novo regime. Alguns anos após 1964 o que se vê, é a educação dos adultos secundarizada pelo Ministério da Educação. Assim, os índices de analfabetismo cresceram, adquirindo visibilidade internacional, forçando o governo a pensar políticas públicas de educação para esse público.

No ano de 1967 o governo militar criou a partir da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, a fundação MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O programa foi constituído com fim de controle político da população, com as ações dos movimentos centralizadas e orientadas pelo Governo Central e como “fruto do trabalho de um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114)

Em 1969, o MOBRAL, começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de proposta de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência de seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114)

Em 1971 o governo promulgou a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 5.692/71 que regulamentou o Ensino Supletivo. O Capítulo IV da Lei discorria sobre o Ensino Supletivo¹¹ e a sua finalidade:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (LDB, 1971)

SUMÁRIO



Sobre o nível de conclusão e a idade para prestar a prova do supletivo:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham. (LDB, 1971)

Para Guimarães (2010, p. 22) o ensino supletivo foi apresentado à sociedade como a escola do futuro. Uma escola que não se distinguia por seu público de alunos, pois deveria atender a todos em uma dinâmica de permanente atualização. “Este ensino organizado pelos Conselhos de Educação caracterizava-se por uma flexibilidade curricular que por um conceito empobrecido de suplência, firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação”, vigentes ainda na atualidade” (GUIMARÃES; VALDEZ, 2009, p. 22).

SUMÁRIO



Durante a Ditadura Civil-Militar, entre os anos de 1964 a 1985, foram propostas políticas públicas que demonstram a preocupação dos grupos dominantes, com a formação técnica dos estudantes, visando à inserção desses como mão de obra aptos a atenderem às necessidades dos centros urbanizados, relativas ao processo de desenvolvimento capitalista que o país vivia em meados e final do século XX.

Com a redemocratização do Brasil a partir de 1985, uma proposta de humanização da educação começou a ser pensada, na tentativa de superação do modelo tecnicista vigente até então. Isso por que o país havia chegado à década de 80 com um índice elevado de analfabetismo entre jovens e adultos.

Neste período o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi extinto e em seu lugar foi criada a fundação EDUCAR, com os mesmos princípios do MOBRAL, porém, sem o suporte financeiro destinado ao MOBRAL, que recebeu recursos financeiros de 1% do Imposto de Renda das empresas, e era complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.

Em 1988 é promulgada a Constituição de 1988, nela a educação ganhou destaque, pois o momento foi favorável à ampliação dos direitos dos cidadãos, devido às experiências democrática e republicana. Assim, lê-se no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 sobre a educação no artigo 208, entre outras, O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria, progressiva universalização do ensino médio gratuito, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, educação infantil, para Educação de Jovens e Adultos, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições dos educandos.

No que tange a EJA, a nova Constituição garantiu o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando a oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ainda, garantiu o ensino noturno regular adequado às condições dos alunos, além de deixar explícito à educação como um direito público.

Hoje, a Constituição Brasileira teve poucas alterações no que se refere educação. Entretanto, em 1996 foi promulgada a nova LDB, que tratou especificamente da educação brasileira e suas modalidades.

A década de 1990 foi marcada por discussões de âmbito mundial, promovidas pela ONU, sobre a educação, a ponto do ano de ficar conhecido como o Ano Internacional da Alfabetização. Na Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, 155 governantes se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), promulgada em 1996, teve por objetivo regulamentar a educação nacional, sua organização, as modalidades de ensino, idade, duração, enfim, organizar as práticas educativas no país. Diferentemente das versões anteriores, a LDB nº 9394/96 normatizou o ensino nas escolas brasileiras.

SUMÁRIO



Essa terceira LDB foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1996. Nela constam 92 artigos. O II Capítulo trata especificamente da Educação Básica, incluindo, nas disposições gerais, Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, na seção V, as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos⁴. A Lei 9394/96 tornou a Educação de Jovens e Adultos modalidade de ensino, o que representou um avanço para a Educação brasileira.

Centrado o olhar acerca da educação de jovens e adultos, um dos grandes avanços foi a EJA ser compreendida e incorporada como modalidade de ensino dentro de Educação Básica, deixando assim de ser uma suplência e de estar fora do chamado ensino regular. Mais uma expressão que herdada da lei 5.692 e que é preciso desconstruir: a EJA é tão regular como o ensino ministrado às crianças e adolescentes que estão na idade considerada como “correta” na relação idade/série. (LAFFIN, 2011. p. 58)

Na seção V da LDB 9394/96 é especificada a EJA como modalidade de ensino, pertencente a educação básica.

SUMÁRIO



Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

4. MADRUGA, B. A Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas do Estado Brasileiro após 1930. 2010. 44 f. (Monografia de Conclusão de Curso) Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (<http://www.planalto.gov.br>, acesso em 14/11/2017)

A conquista de espaços na legislação brasileira deveu-se, em muito, às lutas da população, dos grupos de professores e educadores populares que realizaram várias conferências com o intuito de repensar a educação de jovens e adultos.

Entretanto, a definição como modalidade de ensino não representou valorização política e qualidade para a EJA. No mesmo ano da homologação da Lei 9.394/96, a regulamentação da lei 9.424/96 deixou de fora a Educação de Jovens e Adultos e o ensino médio, do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

SUMÁRIO



Algumas dúvidas pairavam sobre a EJA, e neste sentido o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB), criou um marco regulatório para dirimir as dúvidas. Carlos Roberto Jamil Cury foi incumbido pelo Conselho para a tarefa. Disso decorreu o Parecer CNE/CEB 2000 que publicou a Resolução CEB/CNE 01, de 01 de julho de 2000, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva destacou-se a criação de programas que favoreceram a EJA, como Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o mesmo intuito do Programa Alfabetização Solidária, do governo anterior. Criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, responsável por temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, ambiental, escolas indígenas e diversidade étnico racial. O objetivo dessa Secretaria é o de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais (LAFFIN, 2011.

p. 81). Outro momento de destaque para a EJA durante o governo Lula foi a garantia, através da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do direito e do acesso de jovens e adultos à rede Federal de ensino através do PROEJA⁵. Atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, deixou de existir como pasta do governo do atual presidente Michel Temer, a secretaria passou a integrar a pasta de Ministério da Justiça e Cidadania, criada pelo novo governo. Sem a existência de uma secretaria para a cuidar de assuntos tão específicos, quem perde é a população, população essa, que necessita de políticas públicas e discussões para tratar das especificidades desse grupo com um número tão expressivo de pessoas.

Ainda sob as questões de políticas públicas governamentais que favorecem a EJA, em 2005 o governo criou o Projovem Campo – Saberes da Terra. Esse programa pretende oferecer qualificação profissional e escolarização para jovens e adultos de 18 a 29 anos que vivem no campo e que não concluíram o ensino fundamental. Seu objetivo é possibilitar aos jovens do meio rural, excluídos do processo de escolarização tido como regular, o acesso à educação de qualidade que respeite as características dos povos e comunidades rurais. Os jovens agricultores participantes recebem um auxílio de mil e duzentos reais, parceladamente, desde que comprovem a frequência de 75% nos cursos.

Apesar de várias conquistas até o momento, muitos movimentos de educadores, de grupos populares continuam na luta por melhorias e mudanças no que se refere à qualidade da educação na EJA como aqueles organizados nos Fóruns Regionais, Estaduais e Nacionais, que buscam avanços e conquistas para essa modalidade de ensino. Neste sentido é

SUMÁRIO



5. Inicialmente chamado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Decreto 5.478 de 24 julho de 2005 que atendia somente a alunos da modalidade EJA do ensino médio. Após a promulgação do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 o programa passou por mudanças, passou a chamar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que atende a modalidade EJA no ensino fundamental. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base PROEJA, 2007)

importante fazer algumas observações sobre as conquistas destes grupos no que dizem respeito às políticas públicas para a educação. Em 15 de julho de 2010 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O texto trata da duração dos cursos, idade mínima para ingresso e certificação dos exames de EJA, bem como regulamenta a oferta de Educação à Distância para Jovens e Adultos.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP de 2017, o número de alunos matriculados no ensino fundamental da EJA é de 1.824.451, e no ensino Médio incluindo a EJA integrada à educação profissional, o número de matriculados é de 1.033.694 totalizam 2.858.145 alunos matriculados no ano de 2017. A partir destes dados, questionamos: quem são os sujeitos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos? O que esses sujeitos buscam na escola? Quais as idades médias destes alunos? Por que retornaram à escola e o que buscam no futuro? Acreditamos que essas sejam algumas das muitas questões que permeiam a EJA e seus sujeitos hoje.

Na LBD 9394/96, em seu artigo 37, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Dessa forma, nos referimos a um grupo de pessoas com faixa etária diferenciada, são homens e mulheres, jovens, adultos e idosos. Esses sujeitos pelo que se percebe deixaram efetivamente de estudar para dedicar-se ao trabalho como forma de sustento, vendendo sua mão de obra para quem pudesse interessar. Esse movimento foi bastante consagrado no Brasil, pois percebe-se um grande número de pessoas não alfabetizadas. Entretanto, na tentativa de problematizar trazemos a afirmativa que na atualidade quem não possuir o ensino fundamental não encaixa-se no mercado de trabalho formal. Então a consequência desses sujeitos é o *Capital*, que os (nos) obriga e orienta a fazer coisas que nos coloca reféns deste sistema dominante.

SUMÁRIO



É interessante percebermos que muitos alunos evadiram da escola para trabalhar e retornam para ela pelo mesmo motivo, em busca de melhorias nas condições de vida e de oportunidades de trabalho. Neste sentido o professor tem papel fundamental ao fazer com que esses sujeitos reflitam suas posições no mundo do trabalho, fazer com que compreendam seu papel na sociedade, que compreendam o trabalho além da exploração ao qual eles estão expostos diariamente.

Na EJA encontramos uma diversidade muito grande de homens e mulheres de várias classes sociais, com idades, histórias de vida e trajetórias diferentes. São jovens, adultos e idosos carregados de histórias e vivências que, ao retornarem para o ambiente escolar, trazem consigo conhecimentos e saberes de espaços e tempos diferentes, e cada uma dessas especificidades não pode ser deixada para trás quando esses sujeitos regressam as escolas. Muitos dessas pessoas retornam à escola com a autoestima fragilizada, pela família, pela sociedade que há anos os excluiu e os deixou à margem do processo de socialização.

SUMÁRIO



A partir da década de 90, vê-se um número expressivo de jovens na modalidade EJA. Quais são as razões para isso? Esses jovens são em sua maioria repetentes, que chegam à EJA desmotivados, desgastados e sem perspectivas de futuro, um molde de realidade muitas vezes imposta pelo capitalismo (Moreira, 2014)

Do ponto de vista organizacional da escola, muitos alunos são, literalmente, “jogados” para a EJA devido a problemas comportamentais e de fracasso escolar (reprovações) no ensino regular. O próprio sistema escolar estimula os alunos à defasagem idade/série.

Os professores da EJA se deparam diariamente com jovens que possuem um histórico de repetência, de abandono da escola, desmotivados com a instituição e com eles próprios. Na maioria das vezes atribuem exclusivamente a si um fracasso que não é só deles. O problema é que tal fato pode se construir num entrave para um possível sucesso escolar. (BRUNEL, 2008, p. 21)

Para esses jovens que abandonam a escola e retornam como alunos da EJA necessitam, para se manterem na escola, de atenção especial por parte dos profissionais da educação. Por isso, a urgência de políticas públicas que contemplem esse número cada vez mais expressivo, a partir da valorização do retorno desses sujeitos aos ambientes escolares,

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo um direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem escolaridade básica. (PAIVA, 2009. p. 40)

Para que se dê a valorização e o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos, é necessário que as escolas mostrem em seus cotidianos, práticas de valorização e respeito, levando em consideração as manifestações juvenis, potencializando atividades culturais e reconhecendo os conhecimentos já adquiridos em outros meios como integrantes dos currículos escolares. Trazer a vida do aluno para escola é respeitar suas vivências, suas habilidades e uma forma de fortalecer a sua participação na sociedade.

SUMÁRIO



Após analisarmos alguns aspectos dos sujeitos da EJA percebemos o papel social que a escola tem na vida dos educandos, sejam eles jovens ou adultos. Os alunos esperam mais da escola de hoje, do professor e dos profissionais da educação. Para Jane Paiva “educar jovens e adultos, em última estância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais” (PAIVA, 2009, p. 33). O que se espera da escola que trabalha com a modalidade EJA é que ela ultrapasse os conteúdos e seus muros, que viva em e com a sua comunidade, buscando sempre compreender e participar das vivências e dos saberes de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais são fundamentados por um projeto de vida e de sociedade; pois têm o potencial de ressignificar os ideais clássicos de

igualdade, fraternidade e liberdade com a tematização da justiça social, solidariedade e autonomia; atuam como movimentos de fiscalização e controle das políticas públicas atuando em fóruns, conselhos, câmaras, em escala local, regional e nacional impulsionados pelas alterações das relações entre Estado e sociedade civil uma vez que as políticas sociais institucionalizadas buscam a coesão e o controle social pela mediação de políticas públicas de inclusão social (GOHN, 2010).

Como todo o movimento social enfrenta barreiras e tende ser boicotado por forças exógenas que percebem neste movimento um fortalecimento daqueles sujeitos *esquecidos*⁶, que para classe dominante é conveniente que estes não sejam críticos de suas realidades. Mas os boicotes não os param, eles buscam o rompimento educacional infiltrados em várias temáticas, as ultimas que percebemos são as chamadas reformas curriculares.

Para que o panorama da Educação de Jovens e Adultos seja modificado, e que mesma seja reconhecida enquanto uma modalidade educacional inscrita no campo do direito é indispensável dar um salto qualitativo para superar o viés compensatório, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência, é necessário que seja permitida uma formação social desses indivíduos. Todavia sabemos que o saber ler e escrever é indispensável para autonomia dos sujeitos, mas auxiliar na construção crítica, é sem dúvidas uma dos papéis mais importantes nesse processo formativo-escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. M. *Educação de Jovens e Adultos: Gestão Democrática e Ação Participativa Dialógica em Movimento*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0324.pdf>> Acesso em: 10/11/2017)

6. Sujeitos que muitas vezes não conseguem acessar serviços básicos e essenciais a sobrevivência.

SUMÁRIO



BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 de Novembro de 2017.

_____. *Decreto nº 5.478*, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/dec_5478.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2017

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 14 de novembro de 2017.

_____. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em 14 de novembro de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução* / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf> Acesso em 14 de novembro de 2017.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 1*, de 5 de Julho de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 14 de novembro de 2017.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAXIAS, G.; LIMA, J. V.; LA CAVA. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e seus efeitos atuais. In: GOMES, Cristina (Org.) *Dialogando PROEJA*. Rio de Janeiro: Essentia, 2009.

COLLIONI, G.; PEIXOTO, Q.; MACEDO, R. Gestão a Escola: dos empecilhos à gestão participativa. *Revista Educação por Escrito*. PPGE, PUC, RS. v. 4, n. 1 (2013) e-ISSN: 2179-8435. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/10153>> Acesso em 12 de Novembro de 2017

FÁVERO, O.; FREITAS, M. *A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente*. 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo_favero.pdf> acesso em 12 de Novembro de 2017.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



FIALHO, E. A.; REIS, G. A. *Gestão Educacional na Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf > Acesso em 12 de Novembro de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GHIRALDELLI JR, P. *História da educação brasileira*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, C. G.; VALDEZ, G. (Org.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2009.

GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108 – 130, 2000.

JUNIOR, R. C. Elementos para a Construção de um Programa de História para o Ensino Médio. In: JUNIOR, R. C. *Temas e linguagens de História*. São Paulo: Scipione, 2009.

LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEÃO, G. M. P. *A Gestão da Escola Noturna: Ainda Um Desafio Político*. 1998. Disponível em: <http://forumaja.org.br/gt18/files/LEAO.pdf_9.pdf>. Acesso em: 13 de Novembro de 2017.

LÜCK, H.. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: < http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf > Acesso em 12 de Novembro de 2017.

MADRUGA, B. *A Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas do Estado Brasileiro após 1930*. 2010. 44 f. (Monografia de Conclusão de Curso) Curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MINOSSO, S. T. C. *O Ensino De História Na Modalidade Educação De Jovens E Adultos: Algumas Reflexões*. Monografia apresentada na UFSM para obtenção de Grau de Licenciatura em História. 2013.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs) *Educação de jovens e adultos*. 3 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

SUMÁRIO



PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola, 6ª ed. 2003.

PARANHOS, A. Especificidades na formação do professor de EJA. In: In: SOUZA, J. dos S. (Org.). *Reflexões da Prática Docente na EJA*. Rio de Janeiro: EduFRRJ, 2010.

POMMER, A.; POMMER, R. G. Consciência Histórica e Consciência de Classe: a relevância dos conhecimentos de história para alunos trabalhadores. In: *IV Reunión Del Comité Académico História, Regiones y Fronteras. Asociación de Universidades Grupo Montevideo*. Santiago del Chile, 2013.

POMMER, R.; KEMMERICH, R. A Organização Curricular e a Construção de Conhecimentos Históricos em Cursos Técnicos Integrados. *Revista Latino-Americana de História*, América do Norte, 221 08 2013.

RAMOS, L. M. P. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S. (Org.). *Reflexões da Prática Docente na EJA*. Rio de Janeiro: EduFRRJ, 2010.

SANTOS, B. R. A Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais do Campo. *Revista EJA em Debate*. Santa Catarina. 2013 Ano 2, n. 3 (2013). Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1490#.Whc8BtKnHIU>> acesso em: 14 de Novembro de 2017.

SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, C. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, M.; FONSECA, S. G.. *Ensinar História No Século XXI: Em Busca Do Tempo Entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA, M. C.; SANTANA, J. M. A. M. P. O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n.74, mar 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368>. Acesso em 12 de novembro de 2017

SOUSA, J. V.; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

16

Rossana Braga Pires Cavichioli

Maria Lúcia Leite da Sila

Luana Dettmer Cabreira

Educação de Jovens e Adultos
Organização dos Saberes a partir
do Trabalho Escolar com
os Educandos Oriundos do Campo

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.416.272-283

SUMÁRIO

**Resumo**

Esse estudo tem como temática central os subsídios epistemológicos dos educadores da modalidade Educação de Jovens e Adultos, voltada para compreender a ampliação da aprendizagem dos educandos oriundos do campo que não tiveram acesso à escola na idade certa para concluir seus estudos, com o objetivo de buscar informações educacional e profissional na Formação de Professores, fazendo a (re) construção da História de Vida dos educadores que atuam no EJA Educação de Jovens e Adultos, em seu contexto social e cultural, analisando sua trajetória pedagógica e a reflexão do processo de ensino-aprendizagem pela amorosidade e pelo cuidado. Os educadores podem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que oportunize aos educandos condições para o desenvolvimento de um pensamento mais autônomo. A partir desta problemática é essencial considerar que os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos devem atuar em consonância com esta prerrogativa, podendo desta maneira representar um importante avanço nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave

Educação, Formação, Saberes

INTRODUÇÃO

A educação no campo no Brasil perpassou e ainda perpassa momentos difíceis. Para o Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. As pessoas que exerciam as atividades agrícolas, escravos, índios e negros africanos e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

A escola brasileira, desde o seu início até o século XX, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural (SILVA, 2004, p.1). Somente a partir de 1930, a educação, de modo geral, começou a chamar mais atenção, principalmente em função do manifesto escolanovista (1932) e também porque boa parte do povo brasileiro começou a pensar que seus filhos poderiam escapar do serviço braçal, uma vez que fora da zona rural. Com isso, passou a ser visto pelos camponeses uma mudança social, um fator que poderia contribuir massivamente para o êxodo rural.

Continuou mais uma vez a educação para os povos do campo, que permaneceram no campo, deixada de lado. Se antes, a economia totalmente dependente da agricultura era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, quando a agricultura não era mais a única fonte de renda do país.

Na década de 80, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, a consequente redemocratização do país demandou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988.

Para complementar a Constituição Federal de 1988, com relação aos aspectos educacionais, tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou, para além da iniciativa do executivo, mas de fato “um debate democrático da comunidade educacional” (ARANHA, 2008, p. 324).

SUMÁRIO



A LDBEN 9394/96, já em seu primeiro artigo expressa que o conceito de educação não se restringe ao ensino escolar, define que:

A educação deve abranger os aspectos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBEN 9394/1996)

Com relação à educação dos povos do campo, a LDBEN 9394/96 foi promissora, constituiu-se um avanço significativo, embora tardio, o artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população localizada na zona rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar com calendário adequado às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho rural.

Com isso, a educação rural possibilitou que os sujeitos que tiveram seu direito à educação negado por muito tempo, passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos rurais e educação de qualidade, educação no campo, educação não-formal.

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. É aquela que se aprende “no mundo da vida”, seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.

Desta forma, compreendo a relevância da articulação de conhecimentos entre a educação rural, no sentido de analisar suas necessidades através dos conceitos e práticas fundamentadas através de uma reflexão sobre Educação à Distância (EAD), com o intuito de ofertar possibilidades para levar o conhecimento aos jovens e adultos do campo que não tiveram oportunidade de concluir o estudo em idade própria, devido ao trabalho rural.

SUMÁRIO



Conforme Souza e Meireles (2014, p.72) denunciam:

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidere o contexto e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...].

Nesse sentido faz emergir a necessidade de um “lugar”, para os jovens e adultos que necessitam concluir seus estudos (EJA), pois ainda no século XXI uma imensa parcela da população não teve ou não tem acesso à educação, devido às condições sócio-econômicas em que se encontram, dificultando o acesso ao conhecimento.

Assim, busca-se uma revisão do paradigma da simplificação no campo educacional. De maneira geral, posso dizer que desde a antiguidade até os nossos dias predominou na prática escolar uma aprendizagem fragmentada, isolada, que dificulta a construção do conhecimento. O paradigma da complexidade procura romper com o paradigma cartesiano quando afirma que a separação do todo em partes exclui a concepção das relações. O pensamento cartesiano isola o objeto de estudo para compreendê-lo. Já o pensamento sistêmico o inclui no contexto, sendo que as propriedades das partes só podem ser concebidas a partir do todo.

Há no paradigma cartesiano uma tendência muito forte para a fragmentação, separação, que se configuram em decorrência de Descartes (1973, p. 27).

O pensamento complexo tem um sentido e uma coerência, abre possibilidades para a busca de uma prática capaz de contribuir para o desenvolvimento de um pensamento mais aberto, que respeite a multiplicidade do real e que, além de valorizar os aspectos cognitivos, também reconhece os aspectos históricos, sócio afetivo e culturais presentes no processo de construção do conhecimento.

SUMÁRIO



Para uma melhor compreensão da abordagem complexa, recorre-se a alguns conceitos básicos para uma retomada de pontos considerados fundamentais para compreender o pensamento linear, sistêmico e complexo. A fragmentação, a divisão, a objetividade, a racionalidade, levaram a proposições dualistas, como a separação entre mente e corpo, objetivo e subjetivo, razão e emoção. Esse paradigma representa a disjunção, a quebra, não pensamos mais complexo, não somos mais capazes de perceber as coisas que nos rodeiam.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, pesbita, daltônica, caolha. Na maioria das vezes abafa, ficando cega (MORIN, 2005, p. 65)

Nesse contexto, o paradigma cartesiano representa a fragmentação, a quebra, a simplificação de ideias. O pensamento separa o objeto de estudo para compreendê-lo. Já o pensamento sistêmico junta no contexto, sendo que as partes só podem ser concebidas a partir do todo.

O pensamento complexo tem um sentido e uma coerência, abre caminhos para a busca de uma prática mais reflexiva, contribuindo com o pensamento mais aberto no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, jamais deixaria de mencionar Morin (2005, p.84), conhecido como o pensador da complexidade, nos transporta a uma compreensão de mundo virtual, a visão de contexto global, a interpretação sistêmica que evidencia o todo em vez das partes.

Para Morin (2005, p. 74), que segue o caminho do pensamento não linear, mas como em espiral, vai e vem, completando-se naturalmente, este pensamento é responsável pela ampliação do saber. A complexidade é um conjunto, que resultará de uma composição de novas concepções, objetivando e ampliando capacidades de criação de novos resultados e padrões de raciocínio.

SUMÁRIO



Um novo paradigma nos traz a percepção de mundo holístico, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. Esse novo paradigma nos aponta um caminho de novas descobertas que aceitam o pensamento complexo como uma realidade reveladora, em que o educando é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo.

O paradigma da complexidade que diz que o “todo” é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. Nesse caso o conhecimento é construído através do diálogo com a máquina por uma linguagem de programação, esta por sua vez, deverá colaborar para a compreensão do conhecimento no educando ao esclarecer o funcionamento de sua mente para o aumento da possibilidade de fixação do aprendido e para o desenvolvimento da autonomia.

Para Morin (2005, p. 34) complexidade significa uma tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, o sujeito e o objeto, a ordem e a desordem, o professor e o aluno e os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as tramas da vida. Para o autor, “complexo é aquilo que é tecido em conjunto”. Esse enfoque traz consigo a visão de que o conhecimento é construído a partir das relações entre sujeitos e objetos, mediante diálogos, interações e transformações em que nada é linear ou preestabelecido, mas sim, espontâneo, criativo e novo.

A educação necessita mais do que nunca, de um novo paradigma educacional que, além de colaborar para a formação do ser humano, também reconheça a aprendizagem como um processo complexo em permanente construção.

O enorme desafio que se deposita hoje, diante da educação, é o buscar pontos de interlocução com as velocidades das transformações, redirecionando o seu olhar e refletir sobre as novas descobertas e avanços,

SUMÁRIO



ampliando campos de conhecimento e reconfigurar saberes e encontrar possibilidades de novos caminhos que a tecnologia abre para o mundo.

Nesse paradigma de educação rural, ao contemplar o estudo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles não tiveram acesso na idade certa, torna-se relevante analisar o Ensino à Distância.

A educação de jovens e adultos destinada à população do campo é uma educação transformadora, representa a própria experiência de vida, do desejo de uma mudança na aprendizagem para além da transmissão do conhecimento.

A realização deste estudo não pretende indicar caminhos como “receitas prontas”, mas reunir subsídios a fim de propor alternativas aos educadores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos (EJA), no processo de construção do conhecimento de acordo com os interesses pessoais dos educandos provocando mudanças e transformação na vida de cada aluno. Além disso, apresentar ferramentas tecnológicas que sejam trabalhadas com estudantes do EJA oriundos do campo, buscando que a sua democratização local fortalecida.

Para isso, o conhecimento do professor deve estar em constante construção e aperfeiçoamento, para que acompanhe o desenvolvimento acelerado da evolução do saber. A formação de professores é determinada por concepções de escola e de ensino, de conhecimento e de sua produção, transmissão e aprendizagem, de relação teórico-prática, de cultura e de sociedade.

Dessas considerações elencadas ao longo do texto, a partir do pensamento complexo referente à tomada de consciência e reflexão na possibilidade de transformação de mundo, deve ser levado em considerações o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens e adultos que buscam um novo paradigma em suas vidas, por essa razão o educador necessita investir na identidade pessoal e no saber das experiências vividas de cada um desses cidadãos.

SUMÁRIO



Nessa esteira educacional, o educador é um profissional da pedagogia da esperança, como já dizia o educador Paulo Freire (2001), precursor da alfabetização de jovens e adultos, o educador precisa ter em suas mãos a consciência de constituir junto com o educando o conhecimento, pois esse aluno é um dos eixos fundamentais dessa modalidade e com o objetivo de desenvolver uma educação libertadora e democrática, que visava a partir da história de vida do aluno, segundo Aranha (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

SUMÁRIO



O educador tem um papel de grande importância na EJA educação de jovens e adultos, pois ele faz parte do processo de resgatar o aluno à sala de aula. O saber adquirido modifica o homem, assim essa modalidade é capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, onde pode trazer oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e deveres.

Uma das grandes preocupações de Paulo Freire era com a postura e o comprometimento profissional do educador. Os educadores do EJA precisam se adaptar às novas mudanças, como receber em sala de aula alunos com mais idade, e que ainda apresentam dificuldades na aprendizagem, a escola nesse caso não pode ignorar esses alunos. Por isso da importância das concepções de Paulo Freire nessa modalidade, no fazer pedagógico do educador em ter um olhar mais carinhoso e desenvolver uma metodologia mais voltada para mudanças e transformações que se fazem necessárias à prática educativa dos educandos de jovens e adultos.

Segundo Freire (2003, p.58), o professor deve buscar uma prática “problematizada” e “dialógica” para que os conteúdos não sejam apenas depositados. Essa prática abrange aprendizagens significativas que envolvem a realidade dos alunos. O educador nessa modalidade não pode simplesmente impor seu saber, ele precisa valorizar o conteúdo de vida dos alunos, as experiências, saberes trazidas no contexto escolar.

Os saberes constituídos pelo educador não se relacionam apenas ao dia a dia em sala de aula, mas sim a uma trajetória educacional alicerçada em teorias e práticas humanizadas que vão se construindo através de sua trajetória escolar pessoal.

Essa experiência deve ser aliada à produção do saber e melhor aproveitamento do educador ao educando, por meio de ações coletivas, que emergem no indivíduo auto(trans)formação, educar dentro da concepção epistemológica construtivista é um “aprender a aprender” que propõe a teoria piagetiana, é criar, inovar, constituir junto com a equipe educacional o conhecimento na mediação entre sujeito e objeto.

Por fim, um novo paradigma nos traz à percepção de mundo holístico, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. Esse novo paradigma nos aponta um caminho de novas descobertas que aceitam o pensamento complexo como uma realidade reveladora.

O professor que tem consciência de que ao ensinar, não está apenas transmitindo conhecimentos, mas também anunciando possibilidades para que esse conhecimento seja constituído junto com o aluno. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2001, p. 25). Cabe ao educador da modalidade da EJA a busca permanente por qualificação para desenvolver ações pedagógicas que atendam às necessidades dos educando jovens e adultos oriundos do campo e suas experiências socioculturais, percebe-se que o professor necessita verificar suas ferramentas de trabalho com base na realidade do aluno que e no aprendizado que se quer garantir na construção de mundo.

SUMÁRIO



O saber docente inclui diferentes conhecimentos provenientes de valores, representações, histórias de vida, saberes oriundos da própria vida, do significado de ser educador.

O professor desempenha o papel de mediador entre o educando e o conhecimento. Nessa perspectiva, não basta apenas refletir sobre os conteúdos, é preciso que tenha o conhecimento da estrutura social do educando e que estabeleça uma relação contextualizada entre sociedade e escola, aprofundando laços de cultura, linguagem e conceitos da comunidade.

Para essa modalidade EJA, é necessário um educador capacitado, que incorpore o papel de produtor de conhecimentos e ao mesmo tempo seja um pesquisador reflexivo sobre sua prática pedagógica.

Diante disso, devemos entender o ensino como um processo destinado a facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a autonomia dos educandos. É desse modo que concebemos a função da educação. O professor é um facilitador da aprendizagem e, como tal, nunca fornece uma informação pronta, mas estimula a curiosidade para que o aluno possa descobri-la por si só.

Assim, a formação profissional dos educadores da modalidade EJA envolve vários fatores, como a subjetividade (modo de ser de cada indivíduo, de pensar e agir), experiências vividas, como aluno ou educador atuante, responsável e comprometido com a educação, que constituem o perfil docente, em busca de uma Educação Inovadora.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto. O Sujeito Singular-Plural – Narrativas de trajetórias de Vida, identidade profissional e Saberes Docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *Pesquisa (auto) Biográfica e Práticas de Formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



_____. Práticas de Formação Continuada de professores: O Seminário de Investigação-Formação como lugar de Aprendizagem e de (Re) Invenção de Si. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federal do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm . Acesso em 01.08.2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9.394.htm. Acesso em: 01.08.2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 17ª São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. (orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

_____. Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender/ Jaqueline Moll*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre/RS: Sulina, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf Acesso em 14.01.2009.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Maria Martins de. A FORMA DA OUTRA BEIRA: escolas rurais-entre invisibilidades, permanências e perspectivas. *Desafios e Perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*.

POSFÁCIO

Quando pediram que eu fizesse o Posfácio para este livro, sorri e fiquei pensando no que escrever que já não estivesse dito na apresentação e no Préfácio do mesmo. Considerando que Posfácio é um Texto acrescentado depois da finalização de um livro, de cunho explicativo, advertindo ou explicando o que for conveniente mencionar, não vou repetir o quanto vale à pena adentrar-se nas páginas desta compilação de artigos sobre Educação. Vou contar um pouco da história desse exemplar e daquilo que une os colaboradores, aqueles que escreveram e os que o lerão: *o aprender*.

Temos, todos nós, autores deste livro, de alguma forma, um vínculo com a UFSM, com o GEPFICA e/ou com a Professora Helenise, inspiradora da educação como amor, como vida, como liberdade e igualdade de ser. Através da Rosméri e sua inquietude intelectual, surgiu essa oportunidade viabilizada pela Pimenta Cultural. Rosméri lançou a ideia que, prontamente acolhemos, imersos na vontade de dizer ao mundo o que pensamos, o que sentimos e, sobretudo, o que fazemos em educação. E é com a máxima de Paulo Freire: “É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”, citada num dos artigos (o da Loiva e da Michele) que procuramos viver a educação.

Entusiasmados, escrevemos nossas próprias narrativas, que contam um pouco desse caminho, que não é fácil, mas é lindo e vai assombrando-nos ao percebermos a diferença que podemos fazer na vida das pessoas, na medida em que essa distância vai se estreitando.

Foi a *internet* que possibilitou esse estar aqui, como aborda o artigo da Marijane, Gracieli e Elinor, falando dos avanços tecnológicos e as ferramentas possíveis para serem utilizadas na educação. Não importa mais o tempo, nem o espaço que nos separa. A internet propõe uma nova corporeidade a ser constituída na Educação que estreita os laços entre os diferentes territórios (lugares, pessoas e cultura, considerando Milton Santos) e vai diminuindo essa distância abismal entre o que se diz e o que se faz em Educação.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Assim, vamos aproximando as práticas com a *educação no campo* e as professoras das escolas rurais (Mariane); as construções dos *Projetos Políticos Pedagógicos* e o protagonismo das comunidades escolares (Paulo Rogério, Marcelle, Renan e Ascisio), as ações do maior e mais intenso programa de alfabetização federal: o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Crystina, Rejane, Rosméri, Helenise); a concepção de *ciclos de aprendizagens* e o *direito da criança de alfabetizar-se*, expressos na *LDB* (Caroline, Denise, Estela); a presença da *formação continuada* e sua relação com a *educação inclusiva* (Márcia Lise e Simoni), bem como a procedente eficiência do *investimento público* relativo aos cursos técnicos profissionalizantes (Rodrigo); a emoção transbordante, na *Pedagogia Universitária* (Sandra Elisa, Lígia e Amarildo); a *organização dos saberes*, na EJA (Rossana, Maria Lúcia e Luana) e o *movimento emancipatório na luta de classes* (Taiane, Ivanio e Ane Carine); as *relações entre currículo, alfabetização, políticas e práticas na/da formação de professores* (Eline, Juliani, Débora) a *complexidade do processo de formação de professores* e a produção acadêmica (Evandro); os *desafios* que se impõem à *alfabetização* e a *formação continuada de professores* (Helenise, Letícia, Lidiane, Suyan); em fim, as *concepções de ensino e aprendizagem* que carregamos e sua *repercussão no processo de alfabetização* (Rejane).

É neste artigo da Rejane, que encontramos uma citação da Emília Ferreira, que diz que “um dos maiores danos que se pode causar a uma criança”... - aqui, diremos: “a uma pessoa”),...” é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.” Não podemos permitir e muito menos, incentivar, que a distância entre o que se diz e o que se faz aumente e que venhamos a perder nossa capacidade de pensar, de sonhar, de acreditar que pela educação, através da formação de pessoas, estaremos contribuindo para a construção de um mundo melhor para ser usufruído por todos. Sejam todos inspiradores da educação como amor, como vida, como liberdade e igualdade de ser. Por isso, somos a favor das políticas sociais, porque militamos na Educação Popular. Acreditamos que bandido bom é bandido ressocializado e que o lugar de criança é na escola.

SUMÁRIO



Também consideramos que os criminosos de colarinho branco, também são bandidos. Sabemos que apologia à tortura é crime e compromete a idoneidade. Somos pró-famílias, independentemente de como se constituem, desde que estejam unidas pelo amor, pelo companheirismo, e pela vontade de compartilhar a vida. Somos veementemente, contra a erotização de crianças e decididamente, a favor de uma educação sexual que protagoniza as pessoas a terem uma vida adulta feliz. Somos a favor de acabar com todo e qualquer privilégio de políticos, militares e integrantes do judiciário. Estamos convictos que as cotas devem existir para pessoas de classes sociais menos favorecidas, para índios, negros e pessoas com deficiências (e isso não inclui deficiência de caráter). Com certeza, direitos humanos são direitos de todos, visto que, se não fosse assim, não seríamos uma Nação. Compreendemos que coletores de lixo, policiais, professores e profissionais da saúde, deveriam receber pelo seu trabalho em prol da comunidade, muito mais que deputados e senadores. Entendemos que o Brasil é laico e todas as religiões merecem respeito, inclusive quem não tem religião nenhuma, ou apenas quer desenvolver a sua espiritualidade. O feminismo afirma que mulheres e homens têm os mesmos direitos sociais, protegendo todas as mulheres contra todos os tipos de violência. Compactuamos que definitivamente, o racismo é abominável, assim como qualquer forma de preconceito que fira qualquer ser do nosso ambiente. Somos a favor de políticas públicas que beneficiem a todos, animais, vegetais ou minerais. E, terminantemente contra qualquer forma de violência, ou mesmo, a apreçoção de que os problemas sociais venham a passar pela militarização. Somos contra o porte de arma e a caça esportiva, porque somos a favor da vida. Não concordamos com a educação básica à distância e defendemos a educação integral. Somos contra a censura. Somos contra o autoritarismo. Somos a favor da preservação ambiental, da democracia, da vida saudável, da existência dos Ministérios do Trabalho e da Previdência, que priorizem o trabalhador; do Ministério do Meio Ambiente, do Pacto de Paris, da demarcação das terras indígenas, do reconhecimento dos territórios quilombolas e do campo, como um espaço de dignidade. Priorizamos o amor, a diversidade, o plural, o respeito, a igualdade social e de direitos, a união, o desen-

volvimento humano e a educação como forma de (trans)formação das pessoas. E é exatamente por isso que escrevi esse Postfácio, para adverti-los que esse livro, fala de nós. Nossas atitudes e procedimentos, bem como a nossa compreensão e interação com o mundo, compõem a nossa formação. Em Educação, a premissa é ser o que fazemos para fazer aquilo que somos.

Com amor e admiração,

Crystina Di Santo D'Andrea

15/12/2018

Viamão/RS - Brasil

SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

AMARILDO LUIZ TREVISAN

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professor Colaborador do PPG Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Pesquisador PQ 1D-CNPq e Consultor/Avaliador de projetos CNPq, CAPES, INEP e FAPESB. Formação: Pós-Doutor em Humanidades - Universidade Carlos III de Madri (UC3M - 2014-2015); Doutor em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2000); Mestre em Filosofia - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 1992); Especialista em História (FUBRAE - Goiânia 1986); Graduado em Filosofia - Faculdade Imaculada Conceição (FAFIMC/UFRGS, 1982). Publicou ou organizou vários livros, capítulos e artigos sobre Filosofia e Educação, com destaque para os livros: *Filosofia e Educação: Mimesis e Razão Comunicativa* (Editora UNIJUÍ, 2000); *Pedagogia das Imagens Culturais: Da Formação Cultural à Formação da Opinião Pública* (Editora UNIJUÍ, 2002); *Terapia de Atlas: Pedagogia e Formação Docente na Pós-Modernidade* (EDUNISC, 2004); *Reconhecimento do Outro: Teorias Filosóficas e Formação Docente* (Editora Mercado de Letras, 2014). E está lançando nessa Feira do livro o livro organizado: *Filosofia e Educação: Ética, Biopolítica e Barbarie*. 1. ed. Curitiba: Ed. Appris, 2017. v. 1000. 318p. Atua na área de Filosofia da Educação em suas interfaces com a formação de professores e a pesquisa educacional na perspectiva da hermenêutica e da teoria crítica. Interessa-se pelos seguintes temas relacionados à Filosofia e Educação: imagem, reconhecimento, formação, catástrofe e violência. E-mail para contato: trevisanamarildo@gmail.com

SUMÁRIO



ANE CARINE MEURER

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, professor da Universidade Federal de Santa Maria, vice-diretora do centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria e professor da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação, projeto político-pedagógico, projeto político-pedagógico da escola e formação de professores.

ASCISIO DOS REIS PEREIRA

Doutor em Educação, na área de História, Filosofia e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO

Possui Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É acadêmica do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM (PPGE/UFSM) - Doutorado. É Professor titular da Rede Municipal de Ensino de Dona Francisca/RS. Atuou como Professora Local do Curso de Pedagogia da Anhanguera/Uniderp Polo de Faxinal do Soturno - RS (2006 - 2009); Foi Professor Temporário do Instituto Aprender Esc. de Ensino Fundamental LTDA (Colégio Riachuelo de Santa Maria); Professor Visitante do Centro Universitário Franciscano (2006) e Professor Assistente do Centro Universitário Franciscano (2009/2010). Foi Coordenadora de Projetos da Prefeitura Municipal de Dona Francisca (2013). Foi Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Faxinal do Soturno de Fevereiro de 2014 à Dezembro de 2016. Atualmente é Tutora Presencial do Curso de Pedagogia do Polo Anhanguera de Faxinal do Soturno e Tutora à Distância do Curso de Educação do Campo da UAB/UFSM. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Educação Infantil e Anos Iniciais e Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, práticas educativas, educação musical e formação de professores.

CRYSTINA DI SANTO D'ANDREA

Doutora em Educação pela UFSM/RS. Formadora de Professores Alfabetizadores (UFSM/RS), no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/MEC (2012/2018). Tutora do MEC no Pró Letramento Alfabetização e Linguagem. Ministrante do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem organizado pela Pref. de PoA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Alfabetização, Planejamento por Projetos e Avaliação (trans)formadora. Mestrado pela UFRGS. Prof^a aposentada (Rede Mun. de PoA), onde atuou como prof^a alfabetizadora, de Geografia, de Turmas de Progressão, em Brinquedoteca e como Coord. Pedagógica. Trabalha com ASSESSORIA PEDAGÓGICA. Realiza oficinas, palestras, orientações e avaliações de TCCs. Também é PSICOTERAPEUTA HOLÍSTICA, trabalhando com Práticas Medicinais/Educadoras Integrativas.

DÉBORA ORTIZ DE LEÃO

Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação ; Doutora em Educação; Pós doutora em Educação; Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG-UFSM; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA.

DENISE DA ROSA GIRONDI

Pedagoga, Especialista em Supervisão Educacional/UNIFRAN, aluna especial do Doutorado em Educação/UFSM, Integrante do Grupo de Pesquisa GEPFICA/UFSM. Pedagoga do curso MEDIOTEC do INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, fui professora de Anos Iniciais da rede

SUMÁRIO



pública de Lucas do Rio Verde/MT e em Santa Maria /RS. Atuei como Orientadora do PNAIC do ano de 2013 a 2017 pela rede Estadual de Ensino.

ELIANE MACHADO DA ROSA DE FREITAS

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2018. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas, Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

ELINOR FERNANDO DALLA LANA

Doutorando em Engenharia Civil e Preservação Ambiental, Mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e . Atualmente é instrutor credenciado pela Altoqi Tecnologia em Informática em Cursos de Estruturas de Concreto Armado e Instalações Hidrossanitárias, Trabalha como Engenheiro Civil Autônomo e é professor Titular da Universidade Luterana do Brasil, onde ministra disciplinas na área tecnológica no curso de Arquitetura e Urbanismo. E-mail: elinor1959@gmail.com

ERCÍLIA MARIA DE MOURA GARCIA LUIZ

Doutora e Mestre em Educação; Especialização em Psicomotricidade; Graduação em Letras. Coursou Psicanálise com ênfase em Mitologia. Educadora Emérita do Rio Grande do Sul; Atuou como Professora de Português, Literatura e Inglês, supervisora e Orientadora Educacional na Rede Pública Estadual; Professora de Escrita Acadêmica /Curso Ciências da Religião na modalidade EAD- UFSM. - Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA na UFSM e Coordenadora Nacional do MOBREC (Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos). Conferencista e organizadora de Seminários, Congressos e Cursos. Vários artigos publicados. Escritora: Livros: Acreditar Para Ser; Entre Mito e Racionalidade Docente: Uma Compreensão da Relação Pedagógica Na Figura de Eco e Narciso; Livro no Prelo: O Reconhecimento Docente Pela Linguagem. E-mail: erciliamou@yahoo.com.br

ESTELAMARIS BULEGON BRONDANI

Licenciada em História – UFSM/2006. Aluna Graduação Pedagogia – UFSM. Integrante do Grupo GEPFICA.

EVANDRO DOTTO DIAS

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM e Mestre em Engenharia de Produção/UFSM, na área de gerência de produção. Possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena/UFSM. Servidor Técnico Administrativo em Educação atualmente lotado na Faculdade de Medicina (FAMED/UFPel) no setor de assessoria pedagógica e projetos. Tem experiência na docência do Ensino Superior, nas áreas de Educação, Educação Física, Filosofia e Administração.

SUMÁRIO



GRACIELI CONRAD BENZ

Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena (UFSM). Pós-Graduada do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM). Atualmente integra a Comissão Geral do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/SEB/MEC), atuando como Apoio Técnico. E-mail: graciconradbenz@gmail.com

HELENISE SANGOI ANTUNES

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFSM e Doutora em Educação, pela UFRGS. Exerceu os cargos de vice-diretora e diretora do Centro de Educação da UFSM no período de 2005 à 2017, onde ganhou o Prêmio do Concurso de Boas Práticas da Controladoria Geral da União, na categoria “Promoção da Transparência Pública” e foi reconhecida pelo Congresso de Informática e Inovação na Gestão Pública e pela Fundação Nacional da Qualidade por promover práticas de inovação e gestão de qualidade no âmbito da instituição. Em 2010, foi Coordenadora Institucional da UFSM no Programa de Formação Continuada de Professores no RS, o Pró-Letramento. No ano de 2012 assumiu a coordenação institucional da UFSM no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente é Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM e Coordenadora do GEPFICA.

IVANIO FOLMER

Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Tutor EaD do curso Licenciatura em Educação do Campo/UFSM. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural.

JULIANI DIAS BALDAÇO

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Participante do grupo de pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA - UFSM) e líder do Departamento Infantil da AD de Santa Maria/RS.

LIDIANE LONDERO PERLIN

É estudante do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua como pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), participando do projeto intitulado como “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: Perspectivas para a Formação e Atuação de Professores da Região Central do Rio Grande do Sul”. Sendo integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial,

SUMÁRIO



Continuada e Alfabetização (GEPFICA) e do Grupo de Estudos de “Teoria Política Feminista” se torna investigadora de questões referentes à Gênero, Infância e Alfabetização, contribuindo com divulgações e publicações de suas pesquisas relacionadas aos temas acima pesquisados.

LETICIA SOUZA DA COSTA

É estudante do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), onde desenvolve publicações abordando os temas pesquisados no grupo.

LOIVA ISABEL MARQUES CHANSIS

Formação em Pedagogia, em 1992 pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuei na Rede municipal, exercendo a profissão de professora na Escola Municipal Serafim de Oliveira Bento, em classe multisseriada, na terceira, quarta e quinta série, no ano de 1994. Em 1995, ingressei no cargo de Pedagoga na Universidade Federal de Santa Maria, onde atuo há 24 anos. Ingresse inicialmente no Núcleo de Educação Infantil Ipê amarelo, trabalhando em pré-escola, maternal e berçários. Posterior, exerci a função de coordenadora Pedagógica do Núcleo. Trabalhei ao longo dos 24 anos na UFSM, envolvida em projetos de extensão. Hoje, atuo na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Sou especialista em Gestão Educacional, Mestra em Gestão Pública e doutoranda em Educação.

SUMÁRIO



LUANA DETTMER CABREIRA

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Psicopedagoga clínica e neuropsicopedagoga pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Clinicando atualmente como psicopedagoga clínica e neuropsicopedagoga na Clínica Integrada; assim como faz parte do quadro administrativo da Rede Notre Dame na Escola Santa Catarina como orientadora educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, alfabetização, inclusão, dificuldades de aprendizagem, orientação educacional, ensino bíblico, robótica, psicopedagogia, inteligência emocional. Principais experiências: turmas de educação infantil e anos iniciais nas seguintes séries: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª do ensino fundamental e também lecionando ensino religioso, inteligência emocional nos anos finais.

MARCELE DELLA FLORA CORTES

Bacharel em Artes Visuais (2007), Especialista em Design de Estampas (2010) e Professora Licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica da UFSM (2013).

MARIA LÚCIA LEITE DA SILVA

É licenciada em Letras pelo Centro Universitário Franciscano (1997) e em Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. É integrante do grupo de estudos e pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (gepfica/ppge/

ufsm/cnpq) e participante dos projetos de pesquisa e extensão coordenados pela prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes. Atuou como estagiária e professora em diversas instituições de ensino municipais de Santa Maria/RS, como Alfabetizadora de Jovens e Adultos do Programa do Governo Federal "Brasil Alfabetizado", financiado pelo FNDE/MEC em parceria com a prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/rs. Atualmente é participante da Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve atividade com ênfase nos seguintes temas: Formação de Professores, Formação Continuada, Violência nas Escolas, Alfabetização e Letramento. No ano de 2010, atuou como professora alfabetizadora do programa "Mais Educação", em parceria da prefeitura municipal de santa maria e ministério da educação. Professora de Educação Infantil contratada pela prefeitura municipal de Santa Maria nas escolas municipais: chácara das flores e oscar grau.

MARIANE BOLZAN

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2012) e Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (2015). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER (2014). Pós-graduada em Gestão Educacional pela UFSM (2015). É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, através da Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na UFSM (2016). Pós-graduanda do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação pela UFSM, com previsão de conclusão em 2018. Professora nomeada no Magistério Municipal e Estadual de ensino, trabalhando com os Anos Iniciais. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes, desde o ano de 2009, onde atuou como bolsista de iniciação científica. Participou e ainda participa de projetos de pesquisa e extensão pelo GEPFICA/UFSM. Atua como tutora à distância do curso de Pedagogia EaD da UFSM desde o ano de 2014 até o presente momento, onde além de tutora orientou Trabalhos de Conclusão de Curso e participou como banca examinadora. Atuou como tutora presencial do curso de Técnico em Informática pelo CTISM/UFSM, em 2014. Atuou como professora contratada no município de Restinga Sêca/RS, em 2016. Em 2017, trabalhou como professora de Filosofia e Sociologia em uma escola de Ensino Médio, na cidade de Agudo/RS. Participou e ainda participa como professora alfabetizadora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuou fazendo parte da comissão organizadora de alguns eventos educacionais promovidos pelo GEPFICA, bem como atuou como coordenadora de trabalhos e comitê científico. Possui um capítulo de livro intitulado "Repensando a formação de professores de escolas do campo a partir das histórias de vida?", que está inserido no livro Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos, organizado pela Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes e Prof.^o Dr.^o Elizeu Clementino de Souza. Participou de vários eventos da área da educação e possui trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos.

MARCIA LISE LUNARDI LAZZARIN

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professora Associada do Departamento

SUMÁRIO



de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa: Educação Especial. e líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS). Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase na Educação de Surdos e Educação Especial, nos seguintes temas: currículo, políticas de inclusão/exclusão, filosofia da diferença.

MARIJANE RECHIA

Mestranda em Educação/UFSM. Graduada em Processos Gerenciais, Analista de Sistemas(UNICESUMAR/PR). Graduada no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional(PEG/UFSM). Especialista em Gestão de Projetos e Psicopedagogia Institucional UNICESUMAR/PR. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização GEPPICA/UFSM. Atualmente, integra a Comissão Geral do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFSM), atuando como Apoio Técnico. E-mail:mjrechia@gmail.com

MICHELE DAIANE GABRIEL DA VEIGA OLIVESKI

Formação em Pedagogia, em 2014 pela Universidade Federal de Santa Maria, Pós- Graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2017), Pós- Graduação em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Educacional da Lapa (2018) e Estudante em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2018). Atualmente sou Sargento do Exército Brasileiro, desde 2010.

PAULO ROGÉRIO LEMOS

Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela UNIFRA (2011) e Professor Licenciado pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica da UFSM (2013).

REJANE CAVALHEIRO

Pedagoga com Especialização em Educação Pré-Escolar, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação (UFSM). Tem experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Profa. Formadora do PNAIC/MEC/UFSM. Realiza assessoria pedagógica à Instituições municipais e estaduais de ensino no que se refere à formação docente para a Educação Infantil, leitura e a escrita no contexto de anos iniciais do ensino básico, bem como na formação pedagógica continuada de docentes do ensino superior. Pesquisadora/CNPQ dos Grupos de Pesquisa em Formação de Professores da Universidade Federal de Santa Maria.

RENAN PIVETA

Bacharel em Engenharia Elétrica pela UFSM, (2011) e Professor Licenciado pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM (2013).

SUMÁRIO



RODRIGO RORATTO

Doutorando em Educação (UFSM), mestre em Engenharia de Produção (UFSM), especialista em Economia (UNOESTE), administrador de empresas (CRA/RS 31.330) e jornalista (MTb 19186/RS). No momento, atua como perito judicial (TJ/RS), professor universitário (UFN), assessor de comunicação (APASM/TV Santa Maria) e administrador do quadro técnico-administrativo da UFSM. Integrante dos grupos de pesquisa CNPQ/UFSM: Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão de Excelência no Setor Público (estudo de inovações na administração pública) e Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (estudo sobre investimento em educação). Possui experiência e atuação nas seguintes áreas/temas: Economia da Educação, Educação e Investimento Público, Economia do Conhecimento, Administração Universitária, Economia da Produção e Inovação.

ROSMÉRI HERMES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Especialista em Ensino Religioso pela Escola Superior de Teologia (EST); Especialista em Educação Especial e Especialista em Gestão Educacional pela UFSM; graduada em Pedagogia pela UNISC. Há 21 anos exerce docência na Educação Básica, sendo atualmente professora nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Arroio do Tigre, Estado do Rio Grande do Sul; participante do Grupo de Pesquisa/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). Autora do e-book "Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre" publicado pela Editora Pimenta Cultural. E-mail: rosmerihermes@yahoo.com.br

SUMÁRIO



ROSSANA BRAGA PIRES CAVICHIOLI

Possui Magistério pelo Colégio Franciscano Sant'Anna (1989), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1994). Pós Graduada em Supervisão e Orientação Educacional do Ensino Fundamental e Médio pela UNIFRA(2005). Mestre em Educação nas Tecnologias Educacionais pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2011), na Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Tecnologia e Linguagens na Educação, com a Pesquisa: O Processo de Letramento Digital para Alfabetização digital dos educandos do 2º ano do Ensino Fundamental. Exerceu o cargo de Supervisora Pedagógica no Colégio Santo Antônio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino/Aprendizagem e Supervisão Pedagógica no Ensino Superior. Vinculada ao Grupo de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Educação do programa de Pós-graduação em Educação pelo GEPFICA Grupo de Estudos em Alfabetização pela UFSM. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Universidade Estácio EAD e Dom/EJA à distância – Polo Santa Maria.

SAMELLA TAIANE CORREIA MINOSSO

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria, pós graduada em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão, pela Faculdade de Educação São Luis. Atualmente é professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

SANDRA ELISA RÉQUIA SOUZA

Licenciada em Estudos Sociais pela UFN e Filosofia pela UFSM, Especialista em Educação Ambiental e Mestre em Educação pela UFSM, Doutoranda em Educação na UFSM. Atua com ministração de palestras relativas ao tema Emoções e Sentimentos e Cursos na área de Metodologia da Pesquisa e Didática da Apresentação de Trabalhos. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Formação Cultural, Educação e Hermeneutica da UFSM.

SIMONI TIMM HERMES

Doutora em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Educação Ambiental; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação; Especialista em Gestão Educacional; graduada em Pedagogia e em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga do Centro de Tecnologia e Docente do Curso de Educação Especial – Licenciatura (à distância) da UFSM; participante do Grupo de Pesquisa/CNPq - Diferença, Educação e Cultura/DEC e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos/Gipes.

SUYAN BARCELLOS DUTRA

É licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e mestranda em educação do PPGE/UFSM. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM).

SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

academia 21, 31, 222, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

ações formativas 14, 15

Adorno 20, 201, 203, 205, 207, 208, 239, 240, 241

adulto 17, 104, 114, 159, 226

alfabetização 5, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 22, 23, 26, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 160, 162, 163, 220, 249, 256, 257, 258, 263, 280, 285, 289, 292, 296

alunos 17, 19, 20, 30, 36, 46, 53, 63, 71, 72, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 95, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 138, 161, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 203, 205, 206, 207, 221, 227, 247, 248, 251, 254, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 271, 275, 280, 281

analfabetismo 12, 14, 256, 257, 259, 260

Análise Envoltória de Dados 18, 137, 140

aprender 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 31, 32, 33, 40, 41, 42, 61, 63, 69, 94, 97, 100, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 116, 187, 188, 196, 197, 199, 247, 281, 283, 284

aprender na escola 21, 247

aprendizagem 5, 14, 17, 20, 21, 22, 26, 35, 36, 49, 50, 57, 61, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 122, 126, 130, 131, 134, 144, 149, 163, 172, 174, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 209, 212, 214, 223, 224, 236, 237, 245, 247, 260, 273, 276, 278, 279, 280, 282, 285, 292

ato político 21, 247

autoformação 8, 14, 22, 34, 42

autonomia 10, 11, 22, 50, 54, 55, 83, 114, 141, 165, 205, 213, 224, 231, 234, 236, 268, 271, 278, 282

avaliação 12, 17, 63, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 117, 139, 143, 144, 154, 195, 202, 203, 221, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 243, 244

avanço tecnológico 19, 184

B

Brasil 12, 21, 38, 45, 46, 57, 58, 61, 70, 74, 110, 116, 117, 121, 124, 126, 127, 128, 134, 154, 155, 174, 215, 231, 233, 241, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 258, 260, 261, 263, 265, 269, 271, 274, 283, 286, 287, 290, 293

C

cidadania 15, 17, 19, 45, 49, 104, 109, 115, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 207, 222, 227, 228, 229, 236

cidadão operário 19, 169

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria 19, 169, 170, 173

comunidade acadêmica 22

Conferência Mundial de Educação para Todos 12, 17, 104, 109

criança 17, 30, 31, 33, 36, 37, 55, 60, 69, 70, 72, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 98, 100, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 219, 222, 223, 224, 227, 231, 285, 286

crianças 8, 9, 16, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 49, 52, 54, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 98, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 163, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 247, 249, 261, 262, 286, 296

CTISM 19, 169, 170, 171, 173, 180, 181, 294

cultural 13, 15, 20, 22, 41, 42, 55, 109, 179, 201, 205, 206, 208, 210, 213, 214, 218, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 230, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 273

D

DEA 18, 137, 140, 144, 146, 147

diários de bordo 15

SUMÁRIO



SUMÁRIO



- direito a educação 17
 dirigentes públicos 18, 137, 139
 docência 6, 8, 15, 16, 18, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 67,
 68, 84, 118, 119, 120, 128, 133, 135, 220,
 234, 291, 295
- E**
 EDMONDO 20
 educação a distância 18, 28, 119, 133
 Educação Básica 5, 12, 17, 26, 27, 31, 34, 38, 46,
 49, 57, 58, 73, 75, 101, 116, 120, 121, 123,
 127, 129, 134, 170, 182, 262, 263, 264,
 265, 292, 295
 Educação de Jovens e Adultos 7, 21, 22, 114, 248,
 253, 256, 261, 262, 263, 264, 265, 268,
 269, 270, 271, 272, 273, 279, 283
 educação especial 14, 122, 125, 126
 Educação Inclusiva 18, 119, 120, 124, 125, 126,
 128, 131, 132, 134, 135
 educação superior brasileira 21, 233, 237
 educacional 14, 15, 20, 22, 62, 81, 108, 117, 121,
 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 135,
 171, 189, 202, 205, 207, 208, 218, 219,
 220, 221, 230, 249, 253, 254, 255, 261,
 267, 268, 273, 274, 276, 278, 280, 281,
 288, 292
 EJA 15, 21, 22, 114, 246, 247, 254, 257, 258, 261,
 262, 263, 264, 265, 266, 267, 271, 273,
 276, 279, 280, 281, 282, 285, 296
 ensinar 8, 9, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 31, 32,
 33, 41, 42, 63, 92, 94, 97, 105, 106, 107,
 109, 110, 112, 116, 162, 176, 184, 185,
 187, 188, 189, 191, 196, 199, 205, 229,
 230, 247, 280, 281, 283
 ensino 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20,
 22, 28, 30, 36, 45, 49, 54, 57, 61, 62, 64,
 65, 78, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91,
 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 108,
 110, 111, 112, 113, 114, 122, 125, 127,
 132, 137, 138, 139, 149, 153, 162, 163,
 169, 170, 171, 172, 173, 175, 181, 184,
 187, 188, 191, 193, 195, 197, 198, 201,
 204, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 218,
 219, 222, 229, 233, 234, 244, 247, 249,
 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257,
 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
 266, 269, 273, 275, 279, 282, 285, 292,
 293, 295
 ensino e pesquisa 14, 275
 ensino fundamental 8, 9, 28, 45, 54, 88, 98, 111,
 112, 113, 114, 191, 261, 262, 263, 264,
 265, 269, 293
 ensino superior 8, 193, 233, 234, 244, 250, 295
 era digital 20, 184, 187, 189
 escola pública 5, 15, 16, 24, 25, 35, 36, 44, 54, 60,
 105, 249
 escolarização 16, 25, 27, 30, 44, 61, 63, 76, 84, 85,
 87, 89, 98, 105, 111, 113, 123, 126, 127,
 128, 257, 259, 264, 276
 escrita 17, 27, 33, 35, 38, 46, 55, 63, 64, 73, 84,
 85, 87, 91, 92, 97, 98, 100, 101, 105, 106,
 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
 189, 295
 Estudos Foucaultianos 18, 119, 120
 experiência 16, 18, 25, 35, 36, 40, 43, 74, 119, 121,
 127, 128, 132, 133, 153, 159, 161, 166,
 197, 207, 209, 213, 214, 236, 259, 279,
 281, 288, 289, 291, 295, 296
- F**
 formação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43,
 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
 55, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69,
 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87,
 88, 94, 96, 97, 106, 108, 110, 112, 113,
 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141,
 142, 153, 155, 158, 159, 160, 161, 162,
 163, 164, 166, 167, 169, 170, 172, 173,
 174, 176, 178, 179, 181, 184, 186, 187,
 188, 192, 193, 197, 198, 201, 202, 203,
 204, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214,
 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223,
 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,
 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250,
 252, 253, 254, 260, 268, 271, 278, 279,
 281, 282, 285, 287, 288, 289, 292, 294,
 295
 formação continuada 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34,
 35, 37, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 56, 60,
 61, 64, 65, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 97, 112,

SUMÁRIO



115, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 153, 155, 161, 162, 186, 192, 193, 197, 285, 292	186, 188, 189, 193, 201, 202, 204, 210, 212, 214, 249, 280
formação cultural 20, 41, 201, 205, 213, 214, 237, 238, 240, 242	metodologia Hermenêutica 20
G	mídias digitais 19, 184, 185, 186, 193
Gadamer 20, 201, 204	O
gestão 8, 12, 14, 51, 52, 56, 80, 82, 97, 112, 117, 149, 152, 153, 154, 171, 173, 191, 269, 270, 291	objetos didáticos 12
H	P
Hermenêutica 20, 201, 214, 215	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa 8, 13, 15, 17, 91
histórias de vida 19, 30, 32, 34, 38, 157, 158, 159, 165, 266, 282, 294	Paraná 18, 137, 139, 142, 148, 192, 198, 292
I	pedagogia 18, 35, 119, 128, 129, 132, 133, 174, 205, 207, 208, 210, 212, 257, 280
IFPR 18, 137, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 153	pedagógicos 9, 12, 13, 34, 55, 62, 81, 106, 108, 112, 113, 172, 207, 227, 245, 257, 259, 283
impacto social 14	pesquisa 9, 14, 15, 18, 19, 21, 25, 26, 29, 42, 55, 60, 65, 66, 67, 72, 79, 89, 94, 100, 105, 109, 120, 134, 137, 139, 141, 142, 144, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 165, 166, 171, 179, 180, 186, 193, 194, 199, 212, 214, 222, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 275, 288, 291, 292, 293, 294, 295
Instituição Federal de Educação Superior 18, 119, 120, 126	pesquisadores 8, 9, 11, 18, 22, 26, 27, 34, 137, 139, 237, 238, 239, 241, 242, 243
instituição social 21, 247	planejamento 8, 17, 67, 69, 70, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 153, 175, 240
investigação-ação 15	Plano Nacional da Educação 9, 13
invisível 22, 32	PNAIC 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 96, 112, 113, 115, 289, 290, 291, 294, 295
J	PNE 9, 13, 26, 28, 45
jovem 17, 104, 219, 267	poder 20, 21, 30, 42, 48, 71, 115, 161, 165, 176, 177, 178, 195, 201, 202, 211, 212, 215, 218, 220, 230, 234, 247, 249, 250, 254, 258
L	poder popular 21, 247
leitura 11, 17, 23, 27, 38, 46, 71, 73, 84, 85, 87, 91, 92, 97, 98, 105, 106, 111, 113, 189, 191, 195, 271, 295	políticas curriculares 16, 60, 61, 72, 73
ler 17, 43, 71, 73, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 197, 221, 225, 249, 250, 268, 274	PPP 6, 19, 95, 168, 169, 170, 171, 173, 181, 182
liberdade 10, 22, 43, 52, 70, 176, 202, 208, 268, 284, 285	práticas docentes 6, 15, 19, 73, 156, 169
linguagem 20, 33, 55, 58, 201, 202, 204, 211, 214, 221, 224, 226, 230, 231, 238, 239, 278, 282	professores 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72,
língua portuguesa 9, 249	
M	
MEC 8, 12, 14, 17, 25, 29, 38, 46, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 64, 91, 101, 110, 111, 112, 116, 117, 135, 244, 245, 265, 289, 291, 293, 295	
memória 16, 35, 40, 66, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 206, 209	
metas do PNAIC 15	
metodologia 20, 50, 51, 65, 66, 140, 146, 157, 184,	

SUMÁRIO



	73, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 95, 99, 100, 105, 107, 110, 112, 113, 116, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 202, 205, 206, 207, 208, 214, 215, 225, 228, 229, 232, 233, 235, 243, 249, 253, 263, 266, 279, 283, 285, 286, 288, 289, 294
Projeto Político Pedagógico	19, 95, 169, 170, 248
S	
sala de aula	8, 10, 14, 20, 31, 35, 36, 55, 80, 82, 85, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 106, 107, 127, 160, 163, 165, 170, 175, 185, 187, 188, 189, 203, 205, 207, 217, 220, 221, 227, 229, 280, 281
SIMEC	9
Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle	9
sociabilidade	20, 129, 133, 217
sociedade democrática	21, 111, 233, 244, 280
sociedades capitalistas	20, 201, 203
T	
tecnologias	19, 20, 28, 53, 61, 82, 144, 149, 169, 184, 185, 187, 188, 189, 192, 197, 198, 199
trabalho	8, 13, 14, 15, 19, 21, 27, 34, 36, 41, 42, 48, 52, 54, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 92, 93, 96, 101, 106, 107, 108, 109, 116, 122, 135, 138, 139, 141, 143, 144, 146, 149, 157, 158, 159, 161, 165, 166, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 186, 188, 192, 193, 196, 205, 218, 234, 235, 238, 244, 247, 248, 249, 255, 259, 262, 265, 266, 275, 281, 286, 294
U	
UFSM	8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 25, 26, 34, 47, 48, 51, 52, 66, 72, 76, 91, 94, 101, 123, 124, 128, 135, 157, 270, 284, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
W	
Walter Benjamin	20, 201, 205



www.pimentacultural.com

DOSSIÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desafios do ensinar
e aprender