



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAMAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga Michel, Camila Trindade (Orgs.)

Ana do Carmo Gonçalves, Antônio Mauricio Medeiros Alves, Carla Valeria Leonini Crivellaro, Caroline Braga Michel (Org.), Camila Trindade (Org.), Charlise Pereira e Silva, Danielle Monteiro Behrend, Elisabeth Brandão Schmidt, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Juliana Diniz Gutierrez Borges, Narjara Mendes Garcia, Paula Pires da Silva, Renata Braz Gonçalves, Roberta Barcellos Vieira Silveira, Sidiane Barbosa Acosta, Silvana Maria Bellé Zasso, Shirley Beatriz Frerreira Guillama, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Autores/as

Formação de professores: tramas entre teoria e prática

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 28



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Secretária Geral de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenação

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Ana do Carmo Gonçalves, Antônio Mauricio Medeiros Alves, Carla Valeria Leonini Crivellaro, Caroline Braga Michel (Org.), Camila Trindade (Org.), Charlise Pereira e Silva, Danielle Monteiro Behrend, Elisabeth Brandão Schmidt, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Juliana Diniz Gutierrez Borges, Narjara Mendes Garcia, Paula Pires da Silva, Renata Braz Gonçalves, Roberta Barcellos Vieira Silveira, Sidiane Barbosa Acosta, Silvana Maria Bellé Zasso, Shirley Beatriz Frerreira Guillama, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Autores/as

Formação de professores: tramas entre teoria e prática



Rio Grande
2017

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Material Educacional Digital – MED/SEaD

Responsável: Zélia de Fátima Seibt do Couto

Diagramação: Lidiane Fonseca Dutra

Imagem de capa: Oscar Aguilar via *Freepik*.

F723 Formação de professores [recurso eletrônico] : tramas entre teoria e prática / Ana do Carmo Gonçalves ... [et al.], autores/as; Caroline Braga Michel, Camila Trindade, Gabriela Medeiros Nogueira (Orgs.). – Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. - (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; v. 28)
Dados eletrônicos (1 arquivo : 10 megabytes).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos>>

ISBN 978-85-7566-230-4 (obra completa). - ISBN 978-85-7566-495-7 (v. 28)

1. Formação docente. 2. Prática de ensino. 3. Formação continuada. 4. Educação. I. Gonçalves, Ana do Carmo. II. Michel, Caroline Braga. III. Trindade, Camila. IV. Nogueira, Gabriela Medeiros. V. Série.

CDU 371.13

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

SUMÁRIO

Apresentação	07
<hr/>	
Parte 1	
Formação de professores: na trama de diferentes dimensões	11
<hr/>	
Formação continuada de profissionais do ciclo da alfabetização: aproximações entre a universidade e a escola <i>Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso, Camila Trindade</i>	13
<hr/>	
Participação das famílias no processo de alfabetização das crianças <i>Danielle Monteiro Behrend, Narjara Mendes Garcia, Roberta Barcellos Vieira Silveira</i>	27
<hr/>	
Formação continuada para gestores educacionais do ciclo de alfabetização: relatos de caminhos trilhados na cidade do Rio Grande/RS <i>Sidiane Barbosa Acosta, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Juliana Diniz Gutierrez Borges, Paula Pires da Silva, Camila Trindade</i>	41
<hr/>	
Dilemas da formação no início da carreira docente: a experiência com alfabetizadores <i>Silvana Maria Bellé Zasso, Ana do Carmo Gonçalves, Gabriela Medeiros Nogueira</i>	55
<hr/>	
Educação, ambiente, culturas e diferenças: a dimensão ambiental na formação de professores <i>Carla Valeria Leonini Crivellaro, Elisabeth Brandão Schmidt</i>	75

Parte 2

Formação de professores: na trama de diferentes linguagens 103

O ensino da matemática nos anos iniciais: uma ação de formação no âmbito do PROEXT/FURG
Antônio Mauricio Medeiros Alves 105

A inserção do ritmo regional gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental
Charlise Pereira e Silva 127

Bibliotecas e espaços de leitura na escola: relato de experiência de formação para professores e gestores da rede pública
Renata Braz Gonçalves 159

La promoción y animación de la lectura en el Uruguay. Una mirada desde la Política Pública
Shirley Beatriz Ferreira Guillama 173

Sobre os/as autores/as 193

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre formação de professores no Brasil não é nova. Muito pelo contrário, este é um assunto recorrente, mas, nem por isso, superado.

Arelada à formação de professores está a necessidade da articulação entre aspectos teóricos e práticos para a construção de conhecimentos e ressignificação das experiências dos sujeitos em seus diferentes contextos sociais, pois, é basicamente inconcebível pensar a formação de professores sem considerar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como as práticas cotidianas desenvolvidas por professores em seus locais de trabalho.

Nesse sentido, concordamos com Rossi e Hunter (2013, p. 49)¹ ao afirmarem que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Com essa perspectiva explicitada pelas autoras acima citadas, consideramos que a proposta de uma coletânea de trabalhos que discutam a formação de professores, a partir de situações práticas, é importante para repensar aspectos relevantes na educação.

Desse modo, a presente publicação, visa sistematizar textos que foram produzidos a partir de experiências de formação

¹ ROSSI, Fernanda e HUNTER, Dagmar Aparecida Cynthia França. A formação continuada sob análise do professor escolar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

de professores e de outros profissionais da educação, tais como gestores pedagógicos e bibliotecários. Os respectivos textos, aqui apresentados, buscam justamente entrelaçar teoria e prática na reflexão sobre a construção de atividades de formação continuada que efetivamente estejam de acordo com as suas realidades de trabalho e estudo.

Um aspecto a ser destacado nesta edição, é uma maior aproximação com processos educacionais de formação docente desenvolvidos no Uruguai, expressada pela parceria que viemos construindo entre a Universidade Federal do Rio Grande e o Instituto Superior de Educación Rosa Silvestri, em Salto. A possibilidade de contarmos com a contribuição da professora Shirley Guillermo Ferreira é resultado de articulações que vem sendo construídas desde 2015, e fortificadas com essa coletânea.

Buscando uma maior harmônica em relação a sequência dos textos dividimos essa publicação em duas partes. A primeira trata de aspectos mais gerais da formação de professores e a segunda sobre a formação de professores, articulada com práticas específicas envolvendo diferentes linguagens.

Assim, a primeira parte inicia com o texto intitulado “Formação continuada de profissionais do Ciclo da Alfabetização: aproximações entre a universidade e a escola”, o qual apresenta alguns relatos e reflexões desenvolvidas a partir de um projeto de extensão ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com a rede pública municipal e estadual do município do Rio Grande/RS. O objetivo do respectivo projeto foi contribuir com as políticas nacionais de alfabetização e letramento nos Ciclo da Alfabetização. Sendo que para isso, foram realizadas atividades de formação continuada com diversos profissionais de mais de cinquenta escolas do município.

Na sequência, o artigo “Participação das famílias no processo de alfabetização das crianças” expõe os resultados de uma pesquisa que visou investigar as relações entre as famílias e a constituição do processo de alfabetização. A respectiva pesquisa foi realizada na periferia da cidade do Rio Grande – RS, e seus resultados apontaram para a necessidade de inovação no desenvolvimento de estratégias de aproximações entre as

famílias e a escola, com o objetivo de impulsionar o processo de aprendizagem.

Já o trabalho “Formação continuada para gestores educacionais do ciclo de alfabetização: relatos de caminhos trilhados na cidade do Rio Grande/Rs”, apresenta algumas atividades desenvolvidas no curso para gestores, ofertado a partir do projeto de extensão “Programa de Formação Continuada para Professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em Alfabetização e Letramento”.

“Dilemas da Formação no Início da Carreira Docente: A Experiência com Alfabetizadores”, busca relacionar diretamente pesquisa e extensão. O texto apresenta os resultados de uma investigação sobre a carreira docente desses professores do Ciclo da Alfabetização.

Para finalizar a primeira parte desta obra, temos o trabalho “Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças: A Dimensão Ambiental na Formação de Professores”, o qual tem como objetivo evidenciar, a partir da perspectiva da Educação Ambiental, a constituição de um processo educativo.

A segunda parte da obra inicia com o texto “O ensino da matemática nos anos iniciais: uma ação de formação no âmbito do PROEXT/FURG”, o qual expõe uma ação de extensão voltada a formação de professores com a temática do ensino da matemática. A partir disso, o autor problematiza essa atividade articulando teoria e prática em sua discussão.

Nesta mesma perspectiva, o texto “A inserção do ritmo regional gaúcho nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, revela os resultados de uma pesquisa-ação que teve como objetivo investigar como se dá a inserção de ritmos musicais regionais gaúchos nas escolas de Rio Grande/RS.

Já o trabalho “Bibliotecas e espaços de leitura na escola: relato de experiência de formação para professores e gestores da rede pública”, narra as experiências de um projeto de formação continuada para professores, cuja temática é evidenciar a importância de biblioteca nos espaços escolares para a produção do conhecimento.

E por fim, o artigo “La promoción y animación de la lectura en el Uruguay. Una mirada desde la Política Pública”, tendo como foco as práticas de leituras, apresenta e discute algumas ações desenvolvidas a partir de políticas públicas no Uruguai.

Finalizando essa apresentação, destaca-se a importância das presentes discussões para os professores que atuam na educação básica, como para os que atuam no ensino superior, bem como para os acadêmicos que estão em formação. Almeja-se, para além disso, que os textos sirvam de inspiração para outras produções teóricas e práticas sobre a formação de professores.

*Gabriela Medeiros Nogueira
Caroline Braga Michel
Camila Trindade*

Parte 1

Formação de professores: na trama de diferentes dimensões

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso
Camila Trindade

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências de um projeto de extensão desenvolvido ao longo do ano de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O mesmo teve como objetivo contribuir com a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento nos Ciclo da Alfabetização. Para isso, o projeto envolveu por meio de seminários, encontros, oficinas e palestras, profissionais que atuam no Ciclo de Alfabetização de 54 escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal e estadual do município do Rio Grande/RS.

Palavras-chave: formação continuada, profissionais, ciclo alfabetização.

Abstract

This study aims at reporting and reflecting upon experiences enabled by an extension project which was developed by the Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a university located in the south of Brazil, in 2014. Its objective was to contribute to the implementation and strengthening of national policies on alphabetization and literacy in the Alphabetization Cycles. Therefore, the project developed seminars, meetings, workshops and speeches with professionals who work in the Alphabetization Cycles in 54 public city and state Elementary schools in Rio Grande, RS, Brazil.

Keywords: in-service teacher education, professionals, literacy cycle

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE², voltadas para a formação de professores na infância. Trata-se do projeto de extensão, intitulado “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino fundamental em alfabetização e letramento”, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2014 e início de 2015, na Universidade Federal do Rio Grande/ FURG.

A origem desse projeto pode ser identificada nas ações de extensão e pesquisa desenvolvidas a partir de 2006 no NEPE. Considerando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano no município do Rio Grande - RS, buscamos compreender o impacto dessa alteração na Educação Básica e no processo de escolarização das crianças³. Os resultados dessas pesquisas indicaram que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, gerou uma série de questionamentos e dúvidas tanto por parte das professoras/as, quanto pelos gestores/as das escolas e das Secretarias Municipais de Educação, questões como, por exemplo: Alfabetiza-se ou não as crianças até o final do 1º ano? Como proceder com as crianças que não se alfabetizarem até o 3º ano? Quais as especificidades de cada ano? O que é ciclo da infância? O 1º ano tem por objetivo o letramento, o 2º e o 3º ano a alfabetização? Como articular os aspectos lúdicos com a aprendizagem da escrita?

² O NEPE é um núcleo de pesquisa e extensão cadastrado no CNPQ desde 1996.

³ Referências sobre as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do NEPE estão disponibilizadas no site: <http://www.nepe.furg.br>.

Estas questões foram reafirmadas, no ano de 2012, quando realizamos um projeto de formação continuada em parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação, envolvendo os municípios do Rio Grande, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar⁴. Nos encontros participaram as professoras da rede pública Estadual que atuam no 1º, 2º e 3º ano, ou seja, no denominado Ciclo da Alfabetização e foram discutidas temáticas como: alfabetização e capacidades linguísticas; alfabetização e linguística e, avaliação.

Desse modo, compreendemos a necessidade de investir em uma proposta de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que discutisse as dúvidas e os anseios diretamente com os professores, gestores educacionais e os demais sujeitos envolvidos nesse período da educação básica. Foi então, considerando todas as demandas advindas das experiências anteriores, que desenvolvemos o referido projeto de extensão. O mesmo, teve como propósito geral, contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como, o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC. E mais especificamente, apoiar a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio Grande/RS na implementação das políticas do PNAIC, contribuindo com a formação continuada de professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal e estadual de educação; da equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação e da 18ª CRE; dos coordenadores pedagógicos das escolas, e outros profissionais que atuam em escolas de Ensino Fundamental.

Ao longo do presente texto, buscamos relatar e refletir sobre as experiências que envolveram esse projeto de extensão, para isso o texto foi organizado em duas seções. A primeira trata sobre as políticas nacionais de alfabetização e discussões teóricas sobre a formação continuada de professores. A segunda,

⁴ Cabe destacar que esse projeto contou com apoio financeiro do programa federal: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

apresenta os aspectos gerais do projeto de extensão e as especificidades das atividades que fizeram parte do mesmo e por fim algumas considerações finais.

Entre as políticas educacionais sobre alfabetização e as formações continuadas

Ao observar o site do Ministério da Educação - MEC, fica evidente que na última década, mais especificamente a partir de 2008, houve um crescente investimento na formação continuada de professores por parte da política educacional brasileira. Em 2012, por exemplo, o MEC por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, apresentando-o como “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo, 8 anos de idade no final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p 5).

Conforme o material produzido para o PNAIC, um dos focos dessa ação coletiva é aprofundar a formação continuada dos professores, bem como a formação continuada da equipe gestora das Secretarias de Educação, das Escolas e dos profissionais que atuam nas bibliotecas e em outros setores da escola, uma vez que, todos estão, de certa forma, implicados no planejamento do trabalho escolar.

Logo, o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, indica que:

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino (BRASILMEC, 2012, p 9).

Um aspecto ressaltado nas políticas para formação continuada de professores no país é a importância de articulação entre diferentes instâncias da educação brasileira e nela a universidade tem um papel central. Conforme indicado no material do PNAIC:

Instituições de ensino superior e Educação Básica, neste momento histórico, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para a melhoria da Educação Brasileira, tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte de sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno (BRASILMEC, 2012, p 6).

Desse modo, cabe destacar que a Universidade Federal do Rio Grande -FURG busca, através da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, atender as demandas sociais propondo ações de cooperação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, é de responsabilidade da Universidade, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da FURG “[...] identificar demandas sociais e desenvolver ações de formação de profissionais em áreas prioritárias para o desenvolvimento local e regional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE: Resolução nº 016/2011, p 11).

Tendo em vista o papel da Universidade Federal do Rio Grande quanto as ações de extensão, no que tange a integração e o diálogo com a educação básica e, especialmente, a demanda das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao processo de alfabetização e letramento no ciclo da infância é que desenvolvemos em 2014, com apoio financeiro do MEC, o “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino fundamental em alfabetização e letramento” (PROEXT, 2014), com o intuito de promover a discussão e o debate com as professoras da rede pública sobre os diferentes aspectos que envolvem o trabalho com as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Entendemos que a formação docente é complexa, considerando principalmente a multiplicidade de aspectos envolvidos na docência. De acordo com Cunha (2004, p. 41):

[...] ser professor, não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especificidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Além disso, é importante destacar que para ser professor não basta saber o conteúdo, ter bom senso ou gostar dos alunos como indica Gauthier (1998) na década de 90. Conforme o referido autor:

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER, 1998, p.20)

Essas questões destacadas por Gauthier (1998), acompanham e interferem no ser professor ao longo da carreira, pois a cada ano ele assume uma nova turma e desse modo precisa reestruturar sua prática, em algum momento na sua carreira pode trocar de escola, ou a escola trocar a equipe diretiva, ou ainda mudanças nas políticas públicas no país que incidem diretamente no cotidiano das escolas.

Tendo em vista que um grande contingente de mudanças interfere diretamente na prática docente inclusive de professores com muitos anos na carreira, ou seja, com experiência docente, mais ainda nos professores que ingressam na carreira e são assolados com a multiplicidade de demandas de diferentes ordens.

Portanto, pensar nas possibilidades formativas é perceber que tanto o início da carreira, quanto professores com anos de experiência demandam por formação, portanto, é preciso

investigar os caminhos que vão sendo trilhados ao refletir sobre diferentes práticas pedagógicas voltadas para diferentes grupos. Tardif (2007) entende que imersão é sempre formadora, e provoca crenças, olhares, representações sobre a prática docente. Podemos ainda dizer que a imersão também é a oportunidade de rever conceitos, repensar decisões e refazer, enfim, de replanejar.

Concordando com Pimenta (2009, p.11) entendemos que as alterações das:

[...] práticas docentes só se efetivem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam.

Entendemos que esse é um grande desafio que temos, ou seja: Como romper com a lógica de uma formação em grande escala, em que são reunidos um grande número de professores de diferentes escolas para ouvir alguém falar sobre aspectos específicos da educação? Como significar a perspectiva de outrem considerando a realidade da escola em que o professor atua?

Não queremos afirmar, que esse modo de formação em grande escala não seja importante e até mesmo válido como auto-formação, contudo, o que percebemos é que em uma escola, a formação necessita ter um olhar no coletivo. É preciso ter um projeto que envolva os diversos segmentos, e que seja pautado nas demandas e dilemas vividos por um grupo específico. Formação não é sinônimo de solução, mas de reflexão em busca de uma melhor alternativa para situações vivenciadas a cada momento. A formação pontual, em uma data específica, pode oxigenar o pensamento e ajudar a fomentar as discussões, contudo, é necessário uma pauta que coloque a permanência dessa formação imersa no cotidiano escolar. Temos claro que a proposta de formação realizada por meio das ações do PROEXT não atingiram essa perspectiva, mas avançaram em

alguns aspectos, entre eles chamar para a discussão gestores da secretaria municipal e estadual, bem como gestores de escolas.

A seguir passamos a apresentar a proposta do projeto e também algumas ações que realizadas.

Uma proposta de formação continuada articulada como projeto de extensão

De modo condizente com as perspectivas de formação explicitadas neste texto até então, propusemos via “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino fundamental em alfabetização e letramento”, contribuir com a formação continuada de professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do Rio Grande.

O respectivo programa contou com os seguintes objetivos:

- a) Intensificar as parcerias de trabalho entre o ensino superior e a educação básica;
- b) Refletir sobre a importância de realizar a formação continuada de outros segmentos do contexto educativo, como, por exemplo, gestores municipais, coordenadores pedagógicos e outros profissionais das escolas;
- c) Contribuir para a qualificação das práticas alfabetizadoras desenvolvidas nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos;
- d) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas;
- e) Oportunizar a participação e o envolvimento de acadêmicos do Curso de Pedagogia nas ações realizadas, possibilitando maior aproximação com o campo de trabalho desde o início da graduação;
- e) Reconhecer a importância de realizar práticas de leitura, promovendo o uso da biblioteca escolar e diferentes ambientes da escola;
- f) Reconhecer que a participação da família no cotidiano e nos projetos desenvolvidos no ambiente escolar é fundamental para enriquecer a prática de leitura e escrita das crianças.

Deste modo as atividades do projeto tiveram como objetivo envolver quatro segmentos diferentes de sujeitos

relacionados com os Ciclos da Alfabetização das escolas municipais e estaduais de Ensino Fundamental do município de Rio Grande/RS. Sendo esses:

Figura 1 – Sujeitos do Ciclo de Alfabetização



Fonte: esquema elaborado pelas autoras.

Para o desenvolvimento da proposta de extensão foram elaborados sete projetos, os quais se diferenciaram em números de horas e configuração, quais sejam: i) Seminários de formação de professores do ciclo de alfabetização; ii) Curso de formação de professores do 1º, 2º, e 3º ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual; iii) Curso de Formação de professores do 3º ano do Ensino Fundamental – rede Municipal; iv) Curso de Formação continuada da equipe de gestão educacional – SMED; v) Curso de Formação continuada da equipe de gestão educacional – 18º

CRE; vi) Oficinas de formação para a equipe de bolsistas e colaboradores; vii) Atividades com os familiares das crianças.

Todas essas atividades envolveram cinquenta e quatro escolas de Ensino Fundamental da rede municipal e estadual do Rio Grande e cerca de setecentos e trinta e um participantes. Entre esses, os próprios sujeitos das atividades de extensão, acadêmicos bolsistas do projeto, alunos voluntários da universidade (acadêmicos e mestrandos), professores da universidade, técnicos administrativos da universidade e outros colaboradores da Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL, da 18ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande/ SMED. O projeto totalizou, quinhentas e sessenta e oito horas de duração, sendo realizado ao longo do ano de 2014 e início do ano de 2015.

As atividades de formação continuada propostas para os professores dos três primeiros anos foram organizadas em seminários, cursos e oficinas, os quais, tiveram como objetivo geral contribuir para a qualificação das práticas alfabetizadoras desenvolvidas nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, nas diversas atividades de formação foram abordadas e refletidas as seguintes temáticas: planejamento escolar, habilidades de consciência fonológica, movimento histórico de constituição do processo de alfabetização, processos de in/exclusão na contemporaneidade, avaliação da aprendizagem e práticas de brincadeiras e suas implicações na aprendizagem no cotidiano escolar.

Nas atividades de formação continuada para os gestores educacionais, tanto da secretaria municipal de educação quanto das escolas, participaram diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares. Essas atividades também foram sistematizadas em eixos temáticos, sendo esses, o planejamento e a avaliação nos anos iniciais, a gestão democrática e projeto político pedagógico, as políticas de alfabetização e letramento no cotidiano escolar, a gestão escolar e o papel da coordenação pedagógica e formação continuada de professores.

Quanto às atividades de formação continuada da equipe do projeto, participavam destas, professores da universidade,

alunos da graduação e da pós-graduação da FURG, bem como colaboradores de outras instituições. Os focos de formação nesses encontros foram estruturados a partir de oficinas de música, de expressão corporal e literatura infantil. Esses encontros ocorriam quinzenalmente e consistiam em momentos de discussão das atividades do projeto, integração do grupo e também o planejamento e pesquisa de atividades que pudessem ser repassadas para os professores participantes do projeto.

Figura 2 – Ensaio de brincadeira



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 3 – Produção de materiais



Fonte: Arquivo do projeto

A formação voltada para os familiares e/ou responsáveis dos alunos dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram como foco uma maior articulação entre a escola e a família. Com o intuito de atingir o maior número de pessoas, foi produzido também um DVD, intitulado "A importância da família no processo de alfabetização", a partir de situações do cotidiano das crianças na escola, de entrevistas com professores dos anos iniciais, equipe diretiva da escola, professores universitários e uma fonoaudióloga. Este material, visou promover a reflexão sobre a importância de conhecer aspectos do processo de alfabetização bem como auxiliar no modo de participação da família nesse processo.

Considerações Finais

Consideramos que o Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino fundamental em alfabetização e letramento, teve um impacto social amplo e positivo, uma vez que voltou-se para a reflexão, juntamente às professoras, gestores e famílias sobre as práticas alfabetizadoras no Ensino Fundamental. Aliado à isso, acreditamos que uma aprendizagem mais eficaz e significativa tem uma repercussão direta nos índices de reprovação e analfabetismo do município, estado.

A partir da conclusão do projeto foram ainda elaboradas atividades desenvolvidas na Feira do Livro da Universidade Federal Rio Grande/FURG, também foram realizadas pesquisas que resultaram em seis trabalhos apresentados na Mostra de Produção Universitária da mesma universidade, foram produzidos dois trabalhos de conclusão de curso e a elaboração de duas dissertações vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da mesma universidade.

Enfatizamos, que apesar de o projeto ter caráter de atividade de extensão, o mesmo possibilitou articular os diferentes pilares que envolvem as atividades universitárias, ou seja, o ensino, a pesquisa e a própria extensão. Justifica-se essa afirmativa na medida em que se analisam as práticas e os

resultados conquistados com o desenvolvimento do projeto, pois essas, de modo geral repercutiram em vivências e produções do conhecimento em diversas áreas e sobretudo na instrumentalização para à multiplicação dessas atividades para os outros sujeitos.

Cabe destacar ainda, que o referido programa de formação continuada, teve como fundamento principal a produção do conhecimento a partir do confronto com a realidade das escolas, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade, de modo que se promovesse a integração entre ensino, pesquisa e extensão, através da compreensão de que não se ensina sem pesquisa e que não se faz pesquisa sem o contato com a realidade presente no cotidiano da comunidade. Deste modo, articulando-se os conhecimentos historicamente produzidos e replicados na universidade com as práticas educacionais cotidianas vivenciadas nas escolas. Obviamente, identificamos que é necessário avançar e o próximo desafio é pensar em como propor uma formação que parta da escola, ou seja, que privilegie as demandas de um determinado grupo com suas especificidades e seus próprios dilemas. Eis aí a provocação que deixamos em aberto.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador. Brasília, DF, 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 13 ed. Campinas: Papirus. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 2004.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas e saber docente. Ijuí: Editora Unijuí. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE: Resolução nº 016/2011, p 11.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Danielle Monteiro Behrend
Narjara Mendes Garcia
Roberta Barcellos Vieira Silveira

Resumo

O artigo apresenta a discussão da pesquisa intitulada “A Importância das famílias no processo de alfabetização das crianças”, que integra as ações do Programa de extensão “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento” do PROEXT. Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal, em um bairro da periferia da cidade do Rio Grande - RS, em que participaram o diretor da escola, três professoras alfabetizadoras e quatro mães. Foram realizadas entrevistas e filmagens. Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de elaboração de estratégias e atividades para o envolvimento e acompanhamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças nos três primeiros anos da alfabetização. Para isso, os profissionais da escola relatam experiências significativas de projetos realizados em colaboração com as famílias e, ao mesmo tempo, as famílias narram situações vivenciadas nesse processo de aprendizagem. Por fim, a pesquisa contribuiu para repensar e reafirmar a relevância do diálogo e da parceria entre escola e família para a qualidade das relações e dos processos de aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização.

Palavras-chave: literatura, família, participação.

Abstract

The chapter presents the discussion of the research entitled "The Importance of Families in the Children's Literacy Process", which incorporates the actions by the extension program " The

Continuous training program for teachers of the first three years of elementary education in reading and writing abilities and literacy" of PROEXT. This research was carried out in a municipal school, in a low-income area of Rio Grande, RS, in which the principal of the school, three literacy teachers and four mothers participated. Interviews and video recording were carried out to support the research development on strategies adopted by literacy teachers for the reception and participation of families in the children's literacy process. The results of this study point out the need to elaborate strategies and activities for the involvement and monitoring of the learning process in reading and writing of children in the first three years of literacy. For this, the school professionals report significant experiences in projects accomplished in collaboration with the families and, at the same time, the families describe situations lived in this learning process. Finally, the research contributed to rethinking and reaffirming the relevance of dialogue and school-family partnership for the quality of children's relationships and learning processes in the literacy cycle.

Keywords: Literacy; Family; Participation.

Introdução

É evidente a relevância da participação das famílias na escola para um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este acompanhamento, é preciso que a direção da escola e os professores elaborem estratégias para a colaboração e o envolvimento das famílias.

O capítulo apresenta o relato de uma pesquisa sobre a participação das famílias no processo de alfabetização das crianças, que integrou as ações do Programa de extensão "Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento" do PROEXT.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, em um bairro da periferia da cidade do Rio Grande - RS, em que participaram o diretor da escola, três professoras alfabetizadoras e quatro mães. Foram realizadas entrevistas e filmagens que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa sobre as estratégias adotadas pelas professoras alfabetizadoras para o acolhimento e a participação das famílias no processo de alfabetização das crianças.

O foco dessa pesquisa era conhecer e identificar as estratégias desenvolvidas por essa escola para promover a parceria entre família e o contexto escolar. A pesquisa originou um vídeo documentário, com a intenção de ser utilizado nas reuniões pedagógicas das escolas municipais, mostrando as estratégias que as famílias podem utilizar para contribuir com o processo de alfabetização.

Para realização desse vídeo documentário foram elaboradas questões estruturadas e as respostas obtidas foram transcritas na íntegra para a realização dessa pesquisa. As questões realizadas com o diretor foram as seguintes: Como a gestão escolar pensa os incentivos aos pais na participação ativa junto às atividades da escola? As ações da escola têm sido bem sucedidas? Quais as possíveis alternativas ainda desejadas para ampliar a participação da família na escola? Em que momento as famílias participam das atividades na e com a escola?

Já as questões realizadas com as professoras foram as seguintes: Qual é a importância da participação da família na escola? Como a família pode auxiliar no processo de alfabetização? Como você percebe o seu papel pedagógico na mediação entre a família e a escola? Quais seus objetivos e suas ações quanto a essa relação? Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos, analisados e categorizados. A partir das respostas dos participantes foi possível identificar as estratégias adotadas e o significado da participação das famílias na escola participante deste estudo.

Parceria entre família e escola na educação das crianças

A família é um contexto educativo em que os processos de aprendizagem ocorrem no cotidiano, distinto do existente em espaço de educação formal, como a escola. Na escola existe um profissional que se propõe a ensinar conteúdos pré-definidos e direciona objetivos e práticas para que o educando aprenda. Já no ambiente familiar, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas próprias relações cotidianas, através de observações, atividades rotineiras realizadas em conjunto, padrões de interação progressivamente mais complexos presentes nestas atividades, afetividade, equilíbrio/desequilíbrio de poder e valores presentes nas relações interpessoais entre os membros do contexto familiar (GARCIA, 2007). Apesar das especificidades que as definem, tanto a escola como a família são instituições educativas de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A transição da família para a entrada na escola proporciona à criança uma ampliação do repertório contextual, novos processos educativos e de aprendizagem direcionados para a alfabetização e as práticas de convivência social. É fundamental a sensação de segurança e apoio diante dos anseios e necessidades experienciados nesse processo de transição. A criança precisa da família participativa e muito próxima para a construção da aprendizagem no contexto escolar, sendo necessário apoio não apenas nos momentos de dificuldades e sim em todas as vivências e descobertas proporcionadas pela escola.

É indispensável que exista o diálogo entre família e escola, para que essa relação se fortaleça no processo de acompanhamento e promoção da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A etapa da alfabetização é um período complexo para a criança, mas que pode se tornar mais fácil se a família se fizer presente e auxiliar. Assim como afirma Soares:

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce a prática da leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo, toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. (SOARES, 2012, p. 47).

As famílias podem ser parceiras da escola na alfabetização quando auxiliam nesse processo de inserção da criança no mundo letrado, através de momentos de leitura com as crianças, incentivando-a a querer aprender.

É necessário um processo de conquista para o envolvimento e participação das famílias. Estas famílias precisam querer participar e compreender de que forma podem colaborar com as ações no ambiente escolar.

A participação das famílias acontece no cotidiano, auxiliando nos deveres da escola, participando dos projetos desenvolvidos pelos professores e incentivando seus filhos nessa nova etapa, o que tornará esse processo de alfabetização mais produtivo e significativo para a criança que se sentirá mais segura se família e escola atuarem em colaboração para o desenvolvimento da criança que está descobrindo um universo novo.

Por isso a importância da escola pensar em projetos e propostas pedagógicas que envolvam as famílias. Na sequência são apresentadas algumas experiências e estratégias adotadas pela escola participante do estudo.

Aproximações da escola com as famílias no processo de alfabetização

A escola e a família enquanto instituições com diferentes valores e atribuições devem ser complementares na formação integral das crianças, oportunizando experiências significativas que contribuam no seu desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário diálogos profícuos entre os profissionais que atuam no contexto educativo com as famílias.

Diante disso, apresentamos as narrativas do diretor da escola e das professoras, por entendermos que esses profissionais atuam nas instituições de ensino e convivem diariamente com as crianças e suas famílias.

Destacamos inicialmente a fala do diretor sobre a importância da família enquanto parceira no processo de alfabetização das crianças. Ao ser questionado sobre a relação da família com a escola, ele aponta: *“A relação entre a família e a escola não pode ser antagônica, têm que ser de parceria dentro desse processo de aprendizagem e ensinagem.”*

Além de ressaltar a relevância da parceria entre ambas as instituições, o diretor afirma que o trabalho coletivo é essencial, pois assim como as famílias devem acompanhar e participar do trabalho desenvolvido na sala de aula, a escola, também deve reconhecer o trabalho que a família realiza com as crianças em casa.

Entendemos, assim como Szymanski, (1997, p. 221) que esse reconhecimento por parte da direção da escola “significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro.”

Ao dizer que a escola também deve reconhecer o trabalho que a família realiza com as crianças, a fala do diretor mostra que o reconhecimento deve ser mútuo, o que não é tarefa fácil, mas deve se dar na relação face a face, aberta e respeitosa (SZYMANSKI, 1997).

Para que as famílias consigam se envolver, a escola precisa estar aberta a comunidade proporcionando horários flexíveis que atendam às necessidades das famílias para que juntas possam realizar uma parceria.

A escola tem um papel fundamental de aproximar essas famílias respeitando suas diversidades e acolhendo todos igualmente. O diretor entrevistado relata que os professores precisam considerar a participação das famílias não apenas para receber as notas ou escutar as reclamações sobre seus filhos. A presença da família deve ser direcionada para o acompanhamento da aprendizagem da criança em todos os momentos do processo educativo.

Um dos problemas destacado pelo diretor é que as famílias não alfabetizadas acreditam que não podem contribuir na construção da leitura e da escrita das crianças, por não apresentarem esse repertório, conforme destaca na seguinte fala: *“Por viver num bairro carente com todas essas deficiências, a contribuição na aprendizagem por vezes fica comprometida em virtude [...] do seu histórico de vida”*.

Este é um problema frequente no cotidiano escolar. As famílias muitas vezes não se sentem em condições de auxiliar as crianças no processo de aprendizagem. No entanto, é indispensável que a escola incentive a participação e fortaleça essa relação de amizade, mantendo uma boa convivência e respeitando a diversidade cultural da comunidade escolar.

Diante do desafio que se coloca ao processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as professoras entrevistadas reconhecem que a relação de reciprocidade entre família e escola contribui significativamente no processo de construção da leitura e da escrita. Assim, reiteram a importância das famílias estarem presentes na escola.

Conforme destaca a professora do 1º ano: *“É importante para as crianças e para os pais se reconhecerem participantes na escola. Conhecer o que as crianças fazem [...]. E para as crianças mostrar a sala de aula, mostrar uma experiência que ela já aprendeu.”*

A professora do 3º ano destaca o diálogo dos professores com as famílias, como uma possibilidade de aproximação das vivências das crianças, o que possibilita conhecê-las para além da escola. *“Gosto de consultar a família para conhecer a criança.”*

A partir da fala da professora do 3º ano inferimos a relevância do diálogo com as famílias voltado para o reconhecimento das crianças, buscando conhecer seus hábitos, desejos, avanços e dificuldades.

As professoras apontam que se faz necessário conhecer as famílias desde as primeiras semanas de aula, não apenas na porta da sala de aula, mas em uma reunião geral com todas as famílias, momento em que possam se conhecer e se apropriar da proposta pedagógica da turma e da escola.

Entendemos que essas aproximações contribuem para:

[...] a criação de um clima de respeito mútuo - favorecendo sentimentos de confiança e competência-, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. (SZYMANSKI, 1997, p.224.).

Neste sentido, a escola tem que pensar em estratégias para envolver essas famílias, articulando os conteúdos programáticos com as experiências e vivências de cada criança com as realidades do cotidiano das famílias, para que juntos família e escola tornem o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Estratégias de participação das famílias na alfabetização

Além das narrativas acerca da relação da família com a escola, o diretor e as professoras também destacaram estratégias adotadas para o acolhimento e a participação das famílias no processo de alfabetização das crianças.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as escolas têm o dever de se articular com as famílias e as famílias têm o direito de conhecer o processo pedagógico, participar e acompanhar da construção da aprendizagem no contexto escolar.

Em vários momentos na fala do diretor ficou claro que a escola elabora estratégias e diferentes atividades que envolvem a comunidade escolar durante todo o ano letivo. Em um trecho a fala do diretor ressalta essas atividades:

A escola promove eventos, reuniões, atividades, inclusive feitas com as próprias famílias, atividades de formação para as famílias, porque a gente faz também muitos trabalhos com elas, como palestras, oficinas, cursos em fim.

A escola pesquisada busca criar estratégias de aproximação e se mostra aberta para receber as famílias que, na grande maioria, como relata o diretor da escola, se fazem presentes nessas atividades.

Nós iniciamos o ano letivo e uma das atividades do primeiro dia foi que as famílias entrassem na escola, aquelas que quisessem e se sentissem a vontade podiam passar o dia acompanhando as atividades dos alunos, conversando com as professoras, visitando as instalações da escola pra conhecer esse ambiente.

Ao concordar com a participação ativa das famílias na escola, a professora do 2º ano narra que a sua prática pedagógica tem como metodologia basilar a proposta de projetos de trabalho em colaboração com as famílias, salientando que a ludicidade por meio dos projetos oportuniza o entrosamento das famílias com a proposta pedagógica, acompanhando efetivamente as atividades desenvolvidas.

Quanto à construção da leitura e da escrita, a professora informa que os projetos contribuem no processo de alfabetização com práticas de letramento de forma prazerosa, por meio das diferentes linguagens, tais como contação de histórias, brincadeiras, desenhos, músicas, além da construção de palavras e frases relacionadas com as temáticas dos projetos.

Eu fiz as sacolinhas de histórias que é um tema diferente. As crianças levam a sacola pra casa, com a contação de histórias para as famílias fazerem junto com elas. A família conta a historinha e elas fazem um resumo daquela história, ilustrando com desenho” (Professora do 2º ano).

Entendemos que os projetos, como desenvolvidos pelas professoras, possibilitam aprender de forma relacional e não-linear por meio das múltiplas linguagens (BARBOSA & HORN, 2008).

De um modo geral, as professoras relatam que buscam no cotidiano da sala de aula tornar o ensino da língua escrita mais interessante para as crianças apostando na parceria com as famílias por meio de projetos de trabalho, tendo como eixo norteador o processo de alfabetização com práticas de letramento.

Na sexta-feira as crianças levam junto com o livrinho uma pastinha com a explicação do projeto para os pais entenderem como a gente deve tratar o livro da escola. Tem que cuidar o livro, explicando que ele precisa ser bem cuidado. A contação é feita com os pais em casa e na segunda-feira é a primeira coisa que elas vêm ansiosíssimas para contar a história para os colegas (professora 1º ano).

Essa aproximação mesmo que por caderno ou atividades são de extrema importância para que a família participe do processo de ensino e aprendizagem, pois através do diálogo mesmo que por escrito se constrói uma relação de parceria com as famílias, que ajudam no projeto que está sendo desenvolvido pela escola.

Por sua vez, as famílias participantes desse estudo relataram auxiliar os filhos em casa nas tarefas escolares.

Em casa eu ajudo ele bastante. O que ele não sabe, pergunta: - Mãe, que letra é essa? Ele está no primeiro ano e pergunta: - Mãe, como é que forma essa palavra? Eu sempre ajudo ele em casa” (mãe do aluno do 1º ano)

Ajudo com os cadernos, ajudo a minha menina muitas vezes brincando. Eu brinco com ela (...) Dessa forma eu ajudo ela. Ela vai crescendo, ela vai brincando e ela acha bom aprender. Isso é importante (mãe da aluna do 2º ano).

Outras estratégias de participação e colaboração das famílias no processo de alfabetização podem ser incentivadas pelos professores e gestores da escola, como: acompanhamento das tarefas escolares; conversa sobre os progressos da criança na escola; organização de um horário e local adequados para os estudos em casa; leitura de livros infantis antes de dormir ou em outros momentos de lazer; contação de histórias e promoção de momentos culturais à criança em contato com o universo da leitura e da escrita; visita a uma biblioteca, livraria ou cinema; aquisição de livros, DVDs ou jogos educativos; realização de brincadeiras com a criança que auxilie no processo de alfabetização e promova o acesso à materiais como jornais,

rótulos, encartes, bulas de remédios e propagandas. Tais atividades podem ser realizadas pela família em casa e auxiliam à criança na exploração da leitura e das diferentes funções da escrita.

Cabe às famílias a responsabilidade de estar sempre que possível presente na escola, participando de reuniões, conversando com a professora sobre os avanços e as dificuldades da criança, e apoiando a escola nas atividades propostas. Essa parceria entre família e escola pode qualificar ainda mais o processo de alfabetização e escolarização das crianças.

Considerações Finais

Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de elaboração de estratégias e atividades para o envolvimento e acompanhamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças nos três primeiros anos da alfabetização. Para isso, os profissionais da escola relatam experiências significativas de projetos realizados em colaboração com as famílias e, ao mesmo tempo, as famílias narram situações vivenciadas nesse processo de aprendizagem.

Apesar de existirem leis que asseguram a participação da família no ambiente escolar, ainda existe resistência por parte de algumas escolas em receber essas famílias e de famílias em se aproximar da escola. Alguns professores sentem a sua sala de aula e o trabalho invadidos quando são questionados por algum membro da comunidade escolar. Esses sentimentos não podem comprometer esse processo de união e participação efetiva das famílias na escola que é fundamental.

Então, cabe a escola a responsabilidade de facilitar a aproximação das famílias. Através da pesquisa realizada, foi possível compreender que a escola participante do estudo busca fazer uma aproximação com as famílias desde os primeiros dias de ano letivo, através de festas, reuniões, feiras de ciências entre outras atividades propostas. Os projetos das professoras pesquisadas também apontaram que são direcionados a envolver

as famílias que recebem e apoiam o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando seus filhos quando possível. No entanto, algumas famílias ainda se mostram um tanto distantes da escola por se sentirem inferiores, por ser de uma comunidade mais carente onde algumas famílias não são alfabetizadas, acreditam que pouco ajudam na vida dos seus filhos e ainda não se sentem pertencentes a esse ambiente escolar.

A escola precisa conquistar e envolver essas famílias não apenas nas reuniões de entrega de pareceres, festas ou para fazer reclamações dos filhos, a participação deve ser durante todo ano letivo e pensado de uma maneira que as famílias sejam envolvidas nos projetos da escola.

É importante que a escola demonstre para as famílias que sua participação é de extrema importância, e que participar não é apenas fornecer o material para o filho, colocar o uniforme, levar e buscar na escola. Participar é se envolver com o que a escola está realizando, acompanhando os cadernos, as agendas, procurando conhecer e opinar sobre os projetos realizados, incentivando seus filhos a frequentarem as aulas. Enfim, participar é se fazer presente na escola nas experiências mais significativas das crianças, demonstrando preocupação e se interessando pelo desenvolvimento dos seus filhos.

Por fim, a pesquisa contribuiu para repensar e reafirmar a relevância do diálogo e da parceria entre escola e família para a qualidade das relações e dos processos de aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCIA, N. M. **Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência**. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental

apresentada na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/ RS, março de 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. Encontros e desencontros na relação família-escola. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. (coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE. Série Idéias 28. p. 213-225. SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES EDUCACIONAIS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATOS DE CAMINHOS TRILHADOS NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS

Sidiane Barbosa Acosta
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Juliana Diniz Gutierrez Borges
Paula Pires da Silva
Camila Trindade

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2016 com professores em início de carreira que atuam nos três anos do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Trata-se de um projeto que se caracteriza ao mesmo tempo por pesquisa e extensão e que tem o intuito de acompanhar os professores alfabetizadores nos três primeiros anos de docência. Acreditamos que inauguramos, pelo menos na região, um campo potente e inovador de ação e pesquisa porque não temos conhecimento de ações e pesquisas no Brasil, cujo foco seja este período de inserção profissional. Tivemos o propósito de acompanhar e investigar a inserção de professores do Ciclo da Alfabetização em seus desafios, dilemas e aprendizagens.

Palavras -chave: Alfabetização; Formação; Início da Carreira Docente.

Abstract

This paper is the result of a study carried out in 2016 with teachers who were beginning their career in city Elementary Schools in Rio Grande, RS, Brazil, and took part in the 3-year Literacy Cycle. The project is characterized by the fact that it is, at the same time, research and extension, since it aims at accompanying literacy teachers throughout their first three

teaching years. This study has opened a strong and innovative field in action and research, at least in this region, since there are no researches that focus on this professional period in Brazil. Therefore, this study aimed at following and investigating teachers' insertion into the Literacy Circle and its challenges, dilemmas and learning situations.

Keywords: Literacy; Teacher Education; Beginning of the Teaching Career

Introdução

Compreende-se que toda e qualquer atividade de formação continuada desenvolvida no ambiente escolar e com os diferentes sujeitos escolares deve ser pautada na construção de espaços que possibilitem a reflexão sobre as práticas escolares. Especificamente, no que tange à formação continuada de professores e gestores educacionais, almeja-se que os profissionais possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre as diversas relações que constituem e dão forma ao ambiente da escola, objetivando com isso a intervenção no cotidiano escolar.

No contexto contemporâneo, frente às mudanças no cenário educacional brasileiro, principalmente no âmbito da alfabetização⁵, professores da rede pública manifestaram inseguranças na forma de conduzir suas ações pedagógicas. Contudo, intencionando o melhor engajamento desses profissionais, o Ministério da Educação ofertou formações continuadas por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada para alfabetizadores através do Programa Pró-letramento (2007) e, mais recentemente, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012).

⁵ Com a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, a alfabetização foi considerada como um ciclo sequencial não passível de interrupção, o qual compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Assim, buscando proporcionar aos professores alfabetizadores do Município do Rio Grande/RS momentos de reflexão e análise acerca de temáticas pertinentes ao contexto educacional foi proposta a realização de cursos de formação continuada para professores e gestores que atuam nos Ciclos de Alfabetização de escolas públicas da cidade. Estas atividades integraram o projeto de extensão intitulado “Programa de Formação Continuada para Professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em Alfabetização e Letramento”⁶. O mesmo foi promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE)⁷ e contou com o financiamento do Programa de Extensão Universitária (ProExt). Foi desenvolvido no ano de 2014, por meio de parceiras firmadas entre o Ministério da Educação, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio Grande (SMED), a 18^o Coordenadoria Regional de Educação (18^a CRE) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Diante disso, o presente artigo procura elencar algumas ações desenvolvidas durante o referido projeto de extensão, enfatizando os caminhos trilhados para que a formação continuada dos gestores educacionais do Ciclo de Alfabetização fosse desenvolvida em Rio Grande e contribuísse com o fazer pedagógico dos docentes.

Para tanto, inicia-se apresentando o referencial teórico que subsidia o artigo. Em seguida, contextualiza-se o programa de formação continuada para professores, bem como apresentam-se algumas análises sobre o desenvolvimento do projeto de formação voltado aos gestores.

Referencial Teórico

⁶ O objetivo geral do projeto de extensão em questão é colaborar com as políticas do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

⁷ O NEPE/FURG, cadastrado no CNPq desde 1996, congrega profissionais e acadêmicos do campo da educação que desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão na área da infância, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, é uma política federativa, que estabelece o compromisso entre estados e municípios para assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (BRASIL, 2012). As ações do PNAIC visam a formação de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre as ações previstas, está a proposta de formação continuada, como uma importante estratégia para o processo de qualificação das práticas pedagógicas. Conforme indicado no documento:

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2012, p. 9).

Como se pode perceber, questões acerca da docência e da formação continuada do professor vêm se intensificando no cenário educacional brasileiro. De acordo com o material do PNAIC “[...] os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo” (BRASIL, 2012, p. 8).

Concordando com Pimenta (2009, p. 11), entendemos que as alterações das “práticas docentes só se efetivem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam”.

Trata-se de uma rede de colaboração, todos juntos em prol de um bem comum que é a qualidade da educação. Assim, gestores, professores, família e alunos devem se engajar para atender as necessidades da comunidade escolar em que vivem e convivem. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 259-260):

Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas as quais, por meio da

retenção e da evasão, acentuam a exclusão social em escolas, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola, professores, funcionários, diretores e pais de alunos, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Nesse contexto, faz-se necessário também, discutir sobre a formação continuada do gestor educacional. A pesquisa de Acosta (2016) apontou que a formação continuada para os gestores vem sendo pouco abordada, tanto nas políticas nacionais para alfabetização quanto nas pesquisas acadêmicas. Com relação aos poucos trabalhos localizados, a autora salientou que o foco das pesquisas com gestores está atrelado às funções de administração escolar, não abrangendo as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Ainda sobre o dado constatado, precisamos questionar qual o perfil de Gestor Educacional que temos e qual o que realmente necessitamos. Gestar uma Escola vai além das questões burocráticas, requer conhecer o que realmente está acontecendo dentro dela, de suas salas de aula; saber quais conhecimentos pairam sobre as práticas pedagógicas das suas professoras; quais limites e potencialidades emergem da docência ali compartilhada. Isto é, emergente e necessário. Libâneo analisa essa reflexão quando diz que:

[...] o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (LIBÂNEO, 2005, p.332).

A partir deste contexto, problematizar a capacitação profissional dos gestores é uma condição que se impõe na

implementação de mudanças e reformas na estrutura organizacional da escola a fim de abarcar a demanda advinda das transformações sociais. A realidade do sistema educacional brasileiro vem modulando o papel da escola, tornando este cada vez mais amplo e complexo. Isto se justifica em razão das mudanças sofridas ao longo dos tempos, sejam elas de ordem social, cultural ou econômica, e que afetam diretamente a função social da escola. Frente ao atual cenário, é primordial uma nova postura dos gestores, uma postura diferenciada, que possibilite a estes atuar de forma coerente às novas necessidades, promovendo uma articulação eficiente entre a escola e a comunidade em prol da promoção da qualidade de ensino/aprendizagem.

Para Santos (2008, p. 13):

Não existem receitas maravilhosas ou teorias infalíveis para gerir uma instituição, de qualquer natureza, pois hoje, com a velocidade das mudanças, aquilo que se estabeleceu em um dado momento logo pode mostrar-se inadequado. É fundamental um diagnóstico da realidade, identificando seus problemas principais para conceber os encaminhamentos pertinentes para sua solução.

Pensando nessa necessidade emergente, principalmente no que tange aos gestores das escolas públicas de Rio Grande e às demandas concernentes ao processo de alfabetização e letramento no ciclo da infância, é que o “Programa de Formação Continuada para Professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em Alfabetização e Letramento” foi proposto. Vinculado ao programa, foi desenvolvido um projeto de formação continuada voltado, especialmente, para os gestores, o qual tinha o intuito de promover a discussão e o debate com os gestores da rede pública sobre os diferentes aspectos que envolvem o trabalho com as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A seguir, tecemos algumas considerações sobre as atividades desenvolvidas pelo referido programa.

Sobre o Programa de Formação Continuada

O “Programa de Formação Continuada para Professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em Alfabetização e Letramento” teve como propósito contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como, o “Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa”. Para tanto, focalizou a gestão pedagógica das escolas municipais e estaduais de Rio Grande, os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e os professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Como ponto de partida, foram organizadas duas ações: o Seminário de Formação para os Professores do Ciclo de Alfabetização e o Curso para os Professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

O Seminário contou com a participação dos gestores da SMED, dos coordenadores pedagógicos e dos professores. O propósito foi oportunizar um espaço de aprofundamento sobre a temática da alfabetização e letramento, e a socialização de práticas realizadas no cotidiano da sala de aula nas diferentes escolas.

O Curso para os Professores do 3º ano foi organizado através de oficinas teórico-práticas, que abordaram os seguintes temas: infância; família e escola; biblioteca e espaços de leitura na escola; organização de eventos e exposições; Corporeidade, lúdico, jogos e brincadeiras; Teatro, dança e música na escola; Alfabetização matemática; Ciências Sociais e Naturais; Planejamento; Concepções de alfabetização e letramento e Avaliação.

Para a efetivação do Programa foram elaborados seis projetos, cujas temáticas variaram conforme o público alvo. Neste artigo, abordamos sobre o projeto de formação continuada para a equipe de gestão.

Inicialmente, para o desenvolvimento do projeto, estava previsto apenas a participação dos gestores educacionais do Ciclo de Alfabetização que trabalhavam na rede pública municipal de educação da cidade do Rio Grande. Entretanto, a partir da repercussão que o projeto teve no Município, bem como a partir

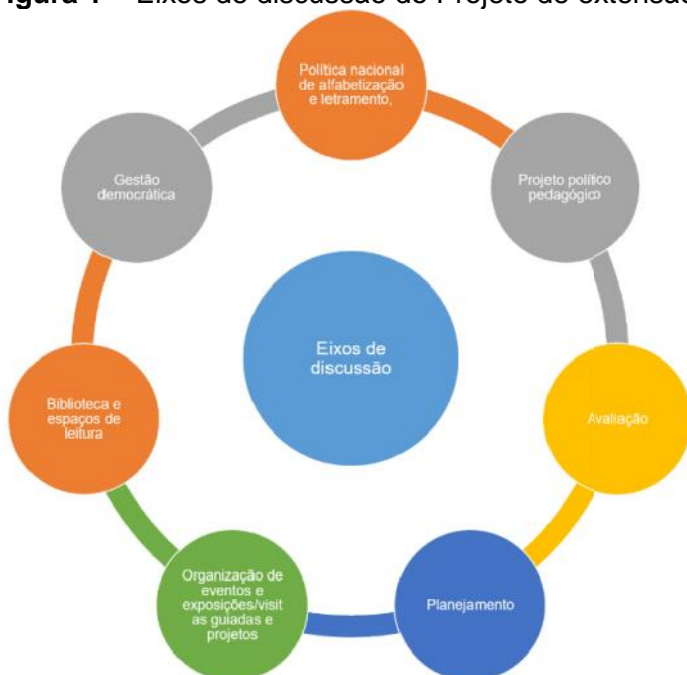
dos diálogos com outros profissionais, surgiu a demanda de realização de outra edição que contemplasse os gestores que atuavam em escolas da rede estadual de ensino da cidade do Rio Grande. Deste modo, as formações para os gestores educacionais se desdobraram em dois momentos, os quais serão relatados na sequência.

No curso para os gestores do município, participaram diretores, vice-diretores e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatorze escolas municipais. Este foi organizado em encontros quinzenais, geralmente nas quintas-feiras à tarde, em horário de trabalho dos participantes, os quais contaram com a liberação da SMED para participar das formações.

Em relação ao curso para os gestores que atuavam em escolas estaduais, participaram deste três diretores, oito coordenadores pedagógicos e dez supervisores escolares. O mesmo foi organizado em encontros semanais, com duração máxima de quatro horas.

As formações dos dois cursos foram organizadas por eixos norteadores de discussão, definidos previamente na construção do projeto de extensão. A ilustração a seguir indica os sete eixos tematizados no decorrer dos cursos:

Figura 1 – Eixos de discussão do Projeto de extensão



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras.

Com eixo “Política nacional de alfabetização e letramento”, buscou-se que as equipes gestoras refletissem sobre a proposta do Governo Federal para os anos iniciais do Ensino Fundamental através do levantamento de documentos emitidos pelo MEC desde 2004 (leis, pareceres, resoluções, bem como orientações políticas e pedagógicas) com o intuito de subsidiar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, do Pró-letramento e do Pacto Nacional para alfabetização na idade certa. Também foram aprofundadas temáticas relativas às concepções de alfabetização e letramento, métodos de alfabetização e diferentes possibilidades do ensino da língua escrita.

No eixo “Projeto Político-Pedagógico”, discutiu-se sobre a importância do Projeto Político Pedagógico escolar, os elementos que o constitui, a participação de todos os seguimentos da

comunidade escolar em sua elaboração, pelo viés de uma gestão participativa e democrática. Também foram discutidas concepções de infância, família e escola e as suas relações com o Projeto Político-Pedagógico.

No módulo que discutiu sobre “Avaliação” foram apresentadas diferentes concepções, sendo que o foco foi a avaliação formativa e processual. Foram apontados diferentes instrumentos de avaliação, priorizando os que possibilitam registros sistemáticos e o acompanhamento das hipóteses e dos avanços das crianças. Além disso, discutiu-se sobre a avaliação do trabalho do professor, o qual precisa estar vinculado a um contínuo replanejar da prática.

Na sequência, abordou-se sobre a temática “Planejamento”. Nesse módulo foi enfatizada a elaboração de planos, definindo rotinas escolares, planejamento das atividades diárias e previsão de recursos didáticos adequados para intervir nos processos de aprendizagem das crianças. Focalizou-se a concepção de planejamento a partir da integração das diferentes áreas do conhecimento, de forma articulada com o trabalho a partir das diferentes linguagens.

Por conseguinte, foi abordado o eixo “Organização de eventos e exposições/visitas guiadas e projetos”, visando a organização de feiras de conhecimento, feiras de literatura, saraus, festas, reuniões de discussão sobre a proposta curricular, reuniões de avaliação da escola. Tais ações foram apontadas como possibilidades para favorecer a aprendizagem das crianças e potencializar a socialização dos saberes.

No eixo “Biblioteca e espaços de leitura na escola”, foi apresentado um programa de atividades práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores e bibliotecários com o objetivo de estimular o desenvolvimento de competências nos estudantes para utilização de recursos de informação e leitura existentes na biblioteca escolar.

Por fim, no último eixo “Gestão democrática”, refletiu-se sobre a função social e política da escola, pensando-a como espaço de formação de sujeitos. Para tanto, foram abordadas sobre as diferentes formas de organização, planejamento e

avaliação de espaço, tempo, cotidiano e formação continuada da/na escola. Também foram tecidas reflexões sobre o papel do diretor quando se pretende fortalecer a participação de todos os seguimentos nas tomadas de decisões políticas, pedagógica e administrativas da escola.

Cabe destacar que, embora houvesse eixos estruturantes, as formações não seguiram uma forma rígida, visto que as mesmas contavam com a participação de profissionais especializados⁸, os quais organizaram e ministraram as temáticas de acordo com o eixo abordado e com a sua proposta de intervenção.

As dinâmicas dos encontros foram baseadas em propostas teórico-práticas, nas quais os gestores eram convidados a relatar suas vivências do contexto escolar para que se pudesse refletir sobre elas de modo coletivo. Os encontros envolveram debates e discussões de textos e vídeos, socialização de memórias, relatos de rotinas e oficinas pedagógicas.

Ao final de cada encontro os participantes preenchiam fichas de avaliação. E, basicamente, todas as escritas convergiram para uma avaliação positiva das atividades desenvolvidas durante as formações. Segundo o relato de uma das participantes, os encontros oportunizaram experiências que “foram muito ricas”.

O projeto também foi avaliado de forma positiva na perspectiva do Núcleo dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o parecer contido no site da SMED⁹: “Nós, do Núcleo dos Anos Iniciais, que acompanhamos os encontros proporcionados pelo Programa, pudemos constatar que o mesmo teve grande contribuição no que tange ao fazer pedagógico dos(as) nossos(as) professores(as) da rede, uma vez que fortaleceu e apoiou ainda mais as ações que já vinham sendo

⁸ Foram convidados professores da FURG e alunos de cursos de pós-graduação da área de educação que pesquisam sobre as temáticas elencadas como eixos de discussão.

⁹ Disponível em: <<http://goo.gl/9hDC3e>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

realizadas através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em nosso Município".

Com essas avaliações, percebe-se que as ações de formação continuada, aqui elencadas, contribuíram significativamente com o repensar da prática pedagógica desses profissionais, por meio do compartilhamento de experiências e de reflexões mais aprofundadas sobre as práticas vivenciadas no ambiente escolar. Arelado a isso, essas ações também se constituíram como um espaço de apoio e assessoramento à SMED e à 18ª CRE no processo de implementação e consolidação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Considerações Finais

Com os encontros do curso de Extensão tínhamos como intenção proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão e análise das políticas educacionais para alfabetização e letramento e suas repercussões no currículo escolar. Retomando as fichas de avaliação e analisando as repercussões que o Programa teve, entendemos que as ações desenvolvidas contribuíram para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.

Assim, este programa de extensão teve como objetivo inicial apoiar a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande – RS na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contribuindo com a formação continuada de professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação; da equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação; dos coordenadores pedagógicos das escolas, e outros profissionais que atuam nas bibliotecas e em outros setores da escola.

É importante lembrar que inicialmente o programa era direcionado apenas aos profissionais da rede municipal de educação do Rio Grande; contudo, durante o desenvolvimento do

Programa foi proposta a ampliação das ações do projeto para a rede estadual no Município do Rio Grande. Essa decisão contemplou a necessidade de proporcionar as discussões que estavam sendo realizadas com a rede municipal, para professores e coordenadores das escolas vinculadas à 18ª CRE, atuantes no município do Rio Grande. A ampliação da oferta possibilitou momentos mais qualificados de aprendizagem e troca de experiências, além de proporcionar um espaço de discussão direcionado para as coordenadoras, as quais (muitas vezes por falta de tempo) nem sempre conseguem realizar formação na própria escola.

Referências

ACOSTA, Sidiane Barbosa. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no Município do Rio Grande/RS.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação do professor alfabetizador. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem, Brasília, DF, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização.** 2 ed. SP: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido, **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 18 Abr 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DILEMAS DA FORMAÇÃO NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZADORES

Silvana Maria Bellé Zasso
Ana do Carmo Gonçalves
Gabriela Medeiros Nogueira

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2016 com professores em início de carreira que atuam nos três anos do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Trata-se de um projeto que se caracteriza ao mesmo tempo por pesquisa e extensão e que tem o intuito de acompanhar os professores alfabetizadores nos três primeiros anos de docência. Acreditamos que inauguramos, pelo menos na região, um campo potente e inovador de ação e pesquisa porque não temos conhecimento de ações e pesquisas no Brasil, cujo foco seja este período de inserção profissional. Tivemos o propósito de acompanhar e investigar a inserção de professores do Ciclo da Alfabetização em seus desafios, dilemas e aprendizagens.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação; Início da Carreira Docente.

Abstract

This paper is the result of a study carried out in 2016 with teachers who were beginning their career in city Elementary Schools in Rio Grande, RS, Brazil, and took part in the 3-year Literacy Cycle. The project is characterized by the fact that it is, at the same time, research and extension, since it aims at accompanying literacy teachers throughout their first three teaching years. This study has opened a strong and innovative field in action and research, at least in this region, since there are no researches that focus on this professional period in Brazil. Therefore, this study aimed at following and investigating

teachers' insertion into the Literacy Circle and its challenges, dilemmas and learning situations.

Keywords: Literacy; Teacher Education; Beginning of the Teaching Career

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2016 com professores em início de carreira que atuam nos três anos do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Trata-se de um projeto que se caracteriza ao mesmo tempo por pesquisa e extensão e que tem o intuito de acompanhar os professores alfabetizadores nos três primeiros anos de docência. Acreditamos que inauguramos, pelo menos na região, um campo potente e inovador de ação e pesquisa em formação continuada de professores em início de carreira, porque não temos conhecimento de ações e pesquisas no Brasil, cujo foco seja este período de inserção profissional. Caracterizamos como docentes novos, professores que ingressaram na carreira do magistério por concurso público nos últimos três anos, uma vez que é esse o tempo previsto na legislação brasileira como estágio probatório na carreira docente, com o propósito de acompanhar e investigar a inserção de professores do Ciclo da Alfabetização em seus desafios, dilemas e aprendizagens.

Cabe registrar que a escolha por essa temática de pesquisa teve sua origem na experiência da *Pasantías* que são missões de trabalho, de curta duração, com Intercâmbio Regional no âmbito do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul- PASEM¹⁰, realizadas a partir de Edital Público lançado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Coordenação de

¹⁰ O PASEM é um Programa de ação conjunta do Mercosul com a União Europeia, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, Paraguai e Uruguai.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado para a formação inicial e continuada de professores.

No primeiro semestre de 2014 a Universidade Federal do Rio Grande- FURG participou deste programa e recebeu por uma semana pesquisadores e docentes do Uruguai, da Argentina e de outras instituições de ensino do Brasil, os quais se dedicam no ensino, na pesquisa e na extensão com a temática sobre formação de professores. Na ocasião, ficamos muito impressionados e interessados pelos relatos dos professores do Uruguai e da Argentina sobre a formação direcionada aos *Docentes Noveles* e isso nos fez refletir sobre a importância deste trabalho, e ao mesmo tempo, sobre a inexistência de uma proposta dessa natureza no Brasil, mais especificamente nos cursos de formação de professores da FURG. Desse modo, consideramos que há uma grande demanda em relação ao acompanhamento dos professores no início da docência bem como um campo muito potente a ser explorado, investigado. Motivados pelas experiências realizadas nos países vizinhos, começamos a estudar sobre diferentes ações voltadas para Docentes Noveles, especialmente a partir da série *Acompañar los primeros pasos en la docencia* organizada por Beatriz Alen y Andrés Allegroni e publicada pelo governo argentino em 2009. No início no primeiro semestre de 2016 ousamos dar início a uma experiência piloto de formação de docentes no início de carreira com um proposta de pesquisa e extensão.

Constatamos que acompanhar docentes em início de carreira, especialmente, aqueles que se dedicam ao ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental, propiciou um espaço/tempo de formação diferenciada tanto a eles, como a nós pesquisadores e professores do curso de Pedagogia. Apesar de temos mais de 20 anos de experiência em formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, ainda não tínhamos desenvolvido ações que tivessem por foco o período inicial da docência, isso propiciou particularidades importantes para o trabalho a ser desenvolvido. Neste sentido, apresentamos alguns dados produzidos nos encontros em 2016, sobre as maiores

angústias, necessidades e desafios dos professores nos três primeiros anos de exercício da docência.

Neste trajeto investigativo buscamos identificar as expectativas dos professores ao ingressar na carreira docente enfocando os principais desafios que eles enfrentam ao assumir sua atividade profissional. Além disso, buscamos reconhecer as estratégias que eles utilizam no intuito de resolver os problemas do cotidiano, tanto em sala de aula diretamente com os alunos e seus familiares e com a escola como um todo.

A seguir apresentamos as bases teóricas que pautaram as ações propostas sobre formação inicial e continuada de professores.

Aspectos teóricos

A formação do professor é bastante complexa, considerando principalmente a multiplicidade de aspectos envolvidos na docência. Além disso, não é algo que se realiza em um período determinado, pois a formação se dá em várias instâncias, ou seja, formação inicial que pode ser em nível médio com os “quase extintos” Cursos Normais, na graduação, na pós-graduação, ou em cursos de curta duração. Também podemos considerar a auto-formação sendo aquela que o docente realiza através de leituras, de participação de palestras, seminários, reuniões, etc.

Considerando a importância de conhecer a especificidade da tarefa docente, e discordando inteiramente do que se ouve em diversos segmentos, sobre a possibilidade de pessoas sem formação específica exercerem a docência, trazemos as palavras de Cunha (2004, p. 41):

[...] ser professor, não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especificidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Para ser professor não basta saber o conteúdo, ter bom senso ou gostar dos alunos como indicou Gauthier (1998) na década de 90. De acordo com o referido autor:

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER, 1998, p. 20)

Esses aspectos destacados por Gauthier acompanham e interferem no ser professor ao longo da carreira, pois a cada ano ele assume uma nova turma e desse modo precisa reestruturar sua prática, em algum momento na sua carreira pode trocar de escola, ou a escola trocar a equipe diretiva, ou ainda haver mudanças nas políticas públicas no país, as quais incidem diretamente no cotidiano das escolas.

Cabe salientar que o professor é constantemente assolado por um grande contingente de mudanças que interfere diretamente em sua prática docente, mesmo aqueles com muitos anos na carreira, que teoricamente estariam mais estabilizados na profissão. Essas mesmas mudanças também afetam os professores que ingressam na carreira, os quais ainda não tiveram tempo suficiente para construir uma rotina e uma certa experiência docente.

Portanto, pensar nas possibilidades formativas é perceber o início da carreira como pesquisa. Diante desta afirmação é preciso investigar os caminhos que vão sendo trilhados ao refletir sobre uma prática pedagógica voltada para um grupo, para uma escola e para uma comunidade. Segundo Tardif (2007) “a imersão é necessariamente formadora”, a qual provoca crenças, olhares, representações sobre a prática docente. Podemos ainda dizer que a imersão também é a oportunidade de rever conceitos, repensar decisões e refazer, replanejar.

De acordo com Alen (2009, p. 10) “Distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa

sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar”.

Entendemos que o dinamismo do saber e do fazer docente são práticas que se transformam constantemente. Estamos sempre vivenciando novas situações que nos impõe outras formas de compreender as mesmas questões, as quais emergem no cotidiano da experiência profissional. Somos sujeitos socioculturais, fazendo-nos constantemente em meio a tempos e a espaços que ao mesmo tempo que nos influenciam, são por nós influenciados. Somos atores, somos passado, presente e também futuro, somos profissionais, professores e professoras e, como afirma Teixeira (2001, p. 180), “professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória”.

Interessante destacar que a formação continuada tem sido tema de diversos debates e discussões entre os profissionais comprometidos com a área educativa. O tema chama a atenção por tratar de problematizações relacionadas à ação profissional no exercício da docência, e assim, propõe-se debates que promovam refletir sobre o ato educativo como uma atuação dinâmica, onde saberes teóricos são constantemente vivenciados e produzidos.

Ao serem proporcionados debates com os profissionais que exercem a docência, percebemos, por diversas ocasiões, que em seus discursos explicitam a necessidade de formação continuada a partir de suas problemáticas de sala de aula, ou seja, seus dilemas, dúvidas e incertezas¹¹.

As teorias que embasam as práticas realizadas pelos (as) professores (as) nem sempre se aproximam das teorias defendidas por eles em seus discursos. Neste sentido, esta

¹¹ Alguns Projetos e Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores realizados: a) Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de investigação-ação (RENAFOR, 2012), b) Programa de formação continuada em alfabetização e letramento para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental nos municípios de Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul (PROEXT, 2014); c) Grupo de Estudos em Alfabetização e letramento na infância (GEALI).

experiência piloto de acompanhamento dos docentes do ciclo da alfabetização em início de carreira possibilitou o relato e análise das práticas de sala de aula, numa busca incessante de aproximação entre os conceitos discutidos e estudados com as ações de sala de aula.

Silva (1999) entende que por trás do conceito de teoria está uma estreita relação entre essa e a realidade. Acredita o autor que a teoria não se limita a “[...] descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (SILVA, 1999, p.11). Assim, entendemos que, ao relatar uma prática de trabalho não se está simplesmente descrevendo-a, mas explicitando teorias.

Cunha (2017) tem preconizado que a prática exige teoria, mas que nela a teoria é sempre outra porque a prática é sempre única e ao se fazer sua leitura ressignificamos a teoria. Neste sentido, o papel da teoria se configura em uma ferramenta importante para a compreensão das experiências práticas vividas em sala de aula. As dúvidas e dilemas no cotidiano escolar apontam questões de grande valor para a pesquisa que supõe sempre a incursão no campo teórico do tema a ser investigado.

Acreditando numa concepção de produção de conhecimento construtivo em que a dúvida movimenta a formação dos professores defendemos a importância da escuta e diálogo reflexivo com os professores, ou seja, o que eles têm a dizer a respeito dos dilemas de sua prática pedagógica, de suas percepções sobre a escola e também; de suas histórias de vida, pois entendemos que é possível encontrar em tais histórias, vestígios sobre as razões de suas tomadas de decisões e propostas de trabalho em sala de aula. Este espaço de relato e de escuta atenta, no nosso ponto de vista, valoriza os docentes e os coloca numa relação de produção de conhecimento e de aprendizagens. Isto nos parece essencial em um trabalho de formação continuada.

Neste sentido, mesmo concordando com o que Hall (1998) coloca sobre as palavras, ao explicar que são limitadas e caracterizá-las como “multimoduladas”, acreditamos que “ao dizer” as professoras poderão ressignificar por meio de seus

relatos, suas compreensões em relação a docência e, especificamente, sobre a alfabetização. Para o referido o autor as palavras:

[...] sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado [...] Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 1998, p. 41).

A criação de “mundos fixos e estáveis” poderia aparecer apenas como uma necessidade de demonstrar conhecimento sobre os sentidos exatos de cada fato da vida dos professores. Cada momento, desta forma, assumiria um significado explícito e encontraria palavras certas para “vestir” suas ideias. Seriam “certezas” que asfixiariam o dinamismo das metamorfoses, que, ao invés de libertar a memória ao encontro de “outros significados” (se isto for possível), a torna fiel a uma única maneira de compreender os fatos.

Nesta pesquisa procuramos construir um ambiente onde os professores se sentiram à vontade para dialogar com “certezas e incertezas” próprias. Neste movimento, pensamos sobre seus dilemas pedagógicos, sociais e num sentido de grupo de estudo e pesquisa (des) construímos coletivamente práticas de planejamento, redirecionamos algumas atividades de sala de aula e, por fim, repensamos as práticas pedagógicas relatadas pelos professores participantes. Além disso, explicitamos por meio da pesquisa alguns temas fundamentais acerca da inserção na carreira docente.

Neste sentido, ter um espaço de formação para os professores que ingressam no magistério é imprescindível, para que eles possam falar sobre suas angústias, medos, incertezas e inseguranças e assim refletir em conjunto em possibilidades de ações no cotidiano.

Alen (2005, p. 2005) ressalta que:

Más allá de las acciones informales que puedan producirse, y que de

hecho se producen entre los colegas de las escuelas, resulta imprescindible contar con espacios sistemáticos donde sea posible reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes con otros y encontrar respuestas.

Algumas dessas investigações de acompanhamento dos *docentes noveles* utilizam a narrativa como instrumento e estratégia para a reflexão. Neste sentido, Sallé (2014, p. 15) considera que:

Las narrativas son producciones que evidencian su potencia para explicitar la complejidad de los lechos e situaciones educativas, a los que se enfrentan los docentes noveles en sus primeras experiencias laborales. Su riqueza polifónica deriva de la diversidad de actores presentes y los escenarios que no siempre son familiares al docente.

Desse modo, o acompanhamento dos professores em início da carreira possibilita refletir, a partir dos diálogos e dos relatos da prática, de forma mais analítica e aprofundada os dilemas, as dúvidas e as propostas elaboradas. Nesta diversidade de relatos, encontramos aspectos que aproximam e identificam o grupo por estarem ingressando na docência e atuarem em anos do ciclo da alfabetização.

Assim, se caracterizou como um trabalho coletivo e de reflexão sistemática sobre o fazer docente, considerando como foco a realidade de cada um dos participantes. Isso possibilitou uma experiência diferenciada daquelas que vem sendo tradicionalmente ofertadas, as quais se caracterizam por formações em massa, em grande escala com diferentes multiplicadores, sem que sejam consideradas de fato as realidades dos que estão participando da formação.

Segundo Imbernón (2009, p.16),

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim a que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda a aprender.

É nesta perspectiva defendida por Imbernón (2009) que apostamos neste campo de ação e pesquisa, uma vez que “olhamos” as práticas, os desafios e as suas contradições em uma dinâmica de relato, narração e intervenção. Constituindo assim um grupo com capacidade de “escuta do outro” profissional com a intenção de perceber “[...] o que aprendemos e o que temos ainda a aprender” (2009,16).

Temos uma história de formação inicial que, embora muitas vezes, busque a aproximação com a dinâmica da realidade, nem sempre tem êxito por diversas dificuldades de ordem legal, estrutural e até mesmo financeira. Neste sentido, pesquisadores mostram que o que prepondera são cursos que desenvolvem, em sua maioria, um currículo formal com conteúdos distante da realidade da sala de aula.

Pimenta (2012) destaca três pesquisas acerca da formação inicial (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995), ressaltando que as mesmas,

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2012, p.16-17)

Nossa intenção é de contribuir com a formação dos profissionais em início de carreira, no sentido de aprender e intervir pedagogicamente sobre os desafios, dilemas, incertezas e proposições que a vivência da docência lhes impõe. Problematicando o contexto profissional, a carreira, a dinâmica de trabalho nos diversos espaços da escola, bem como, a sua identidade.

De acordo com Nóvoa (2007, p.16):

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Nesta pesquisa, cada professor pode explicitar seus sentimentos e percepções acerca da profissão e das implicações em seu processo identitário. Isto porque na visão de Pimenta (2012, p. 19), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Como dito anteriormente, esta ação de pesquisa e extensão atuou com um foco inovador no campo da formação de professores no Brasil, uma vez que teve por centralidade os docentes com até três anos de experiência em sala de aula, ou seja, aqueles que iniciam a carreira, ou *Docentes Novatos*, considerando a denominação utilizada no Uruguai e na Argentina. Esta experiência poderá ser compartilhada com outros países da América do Sul que uma vez que têm tradição e produção neste tipo de estudo, para que possamos construir novas articulações entre formação e trabalho docente.

Percurso investigativo

Motivadas pela possibilidade de realizar uma proposta inovadora no campo da formação docente, articulada ao trabalho que vem sendo desenvolvido por professores e pesquisadores Uruguaios e Argentinos é que experienciamos durante o ano de 2016 este projeto piloto, que poderá continuar no ano de 2017, com maior articulação com a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande- RS, considerando a necessidade de buscar um horário mais adequado para a participação dos docentes.

Como afirmamos anteriormente, trouxemos aqui a dimensão da pesquisa realizada neste processo. Os dados foram produzidos por meio do registro em diário de campo e do relato escrito dos encontros, por aqueles que integraram o grupo. Esta experiência foi realizada de abril a novembro de 2016, por meio de encontros quinzenais, com duração de (03) três horas, em horário vespertino (das 18 h às 21h) no Campus Carreiros da FURG.

Os encontros foram organizados em três eixos temáticos,

que por questões didáticas estão dispostos em uma sequência horizontal, contudo, na dinâmica dos encontros os eixos se entrecruzaram, porque ao focar a prática pedagógica significa adentrar em uma rede de conceitos que se articulam na ação da sala de aula. No entanto, neste momento trataremos dos dados que se referem ao primeiro eixo, qual seja, o do ingresso na docência que enfocou questões que envolveram o contato inicial com a escola, isto é, colocar-se pela primeira vez frente a uma turma de alunos como professor, e foi pautado nos seguintes tópicos: ingresso na escola, ingresso em sala de aula, organização da rotina, entrosamento com os demais professores e, articulação com os familiares das crianças.

O segundo eixo, Ensino e aprendizagem do conteúdo, propõe a discussão de questões voltadas ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, ressaltando os seguintes aspectos: O que precisa ser ensinado? Onde buscar informações sobre o conteúdo a ensinar? O papel das orientações legais em relação a organização dos conteúdos a serem trabalhados. E, como terceiro eixo o planejamento e a avaliação onde tratamos as questões de ordem pedagógica, mais especificamente em relação a: Como planejar uma aula que vá ao encontro dos interesses dos alunos e ao que precisa ser ensinado a cada ano? De que forma avaliar a prática pedagógica e a aprendizagem das crianças? Como ser um professor reflexivo e ao mesmo propositivo e comprometido com o seu papel docente?

A dinâmica dos encontros foi pautada pela interação entre os participantes, sendo que: inicialmente um participante escolhido no grupo fazia o registro escrito do encontro; em seguida o grupo conversava livremente sobre questões pessoais relacionadas ao ingresso na carreira do magistério; num segundo momento os participantes eram instigados a pensar sobre os desafios do trabalho em sala de aula e na escola de uma maneira geral; após, era analisado algum episódio que tinha sido relatado na fala espontânea promovida pelos professores que estavam conduzindo o encontro, bem como, assistíamos vídeos sobre situação de sala de aula e sobre alfabetização.

A sistematização do relato narrativo do encontro era

compartilhado no grupo no encontro seguinte. Por fim, uma reflexão sobre os diálogos, ou seja, um momento de avaliação sobre o que foi vivenciado no dia, destacando as aprendizagens e ampliação do repertório de possibilidades de ação para uma determinada situação.

Foi importante, também, problematizar juntamente com o grupo de participantes, a compreensão do que é ser um docente iniciante, uma vez que ao pensarmos que, independente dos anos de magistério, aquele docente que assume pela primeira vez uma série ou ano, ou aquele que muda de escola, também pode ser caracterizado como iniciante naquela situação. Entendemos que esse é um aspecto que precisa ser mais discutido e aprofundado.

Alguns Resultados

No desenvolvimento da pesquisa foram produzidos dados sobre os três eixos propostos: ingresso na docência; ensino e aprendizagem do conteúdo e planejamento e avaliação.

Entretanto, trouxemos aqui, dados de um dos eixos – o ingresso na docência – expondo principalmente a contribuição de dois professores que participaram durante todo o ano, pois o grupo de professores participantes da pesquisa foi sendo alterado no decorrer do ano letivo. Iniciamos com um grupo de quatro professores e, finalizamos com dois. A presença reduzida demonstra de certa forma que a carga horária de trabalho interfere diretamente na participação em processos de formação continuada. É importante ressaltar que obtivemos o contato de muitos professores interessados no projeto, mas o fato de ser realizado após o dia de trabalho dificultou a presença. Esta situação é que nos motiva a buscar uma maior articulação com a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio Grande-RS para viabilizarmos um trabalho com estes profissionais em seus horários na escola, com vistas a criar uma política pública de acompanhamento de novos docentes em início de carreira, no caso deste projeto, professores que atuam no ciclo da alfabetização.

Os participantes das ações realizadas em 2016 atuam em escola da periferia urbana que apresentam situações de violência e, muitas vezes, algumas famílias não se envolvem diretamente na vida escolar das crianças, deixando à instituição a responsabilidade, tanto do trabalho com o conhecimento como também, da orientação e do cuidado delas.

Outro dado importante a ser destacado foram os inúmeros relatos de aspectos sociais e de violência, os quais tomavam, em alguns encontros quase que a totalidade do tempo. Os professores têm uma angústia diária diante da impotência de encaminhar, muitas vezes, as situações de violência, abandono e pobreza material com os quais lidam diariamente. Como forma de identificação dos professores utilizaremos as letras P1 e P2.

Sobre a inserção da carreira docente vejamos depoimentos de dois professores que ilustram esta experiência:

Alegria da conquista! Assume, entra na sala de aula. E agora? O que eu faço? Por onde eu começo? Quem eu sou”. Assumi a turma no meio do ano - um 1º ano. Foi um desafio com certeza. Ao entrar em sala de aula parece que tu não aprendeu nada, não estudou nada. Meu primeiro objetivo foi organizar a casa, ajudar as crianças a se organizarem com eles mesmos e comigo; mostrar a eles quem eu era e conhecê-los. Tracei objetivos para a turma. Uma colega da manhã me deu uma baita força. Investi muito em jogos, para trabalhar a alfabetização...os meninos me tiraram o sono (Diário de Campo, P1- 2 anos na carreira do magistério).

Euforia da nomeação – responsabilidade de assumir a turma – medo de assumir o 1º ano, durante a graduação para mim os conhecimentos da alfabetização foi visto como uma chatice e desnecessário. Tive uma crise de identidade. Cai a ficha quando a gente chega na sala de aula e se dá conta ...eu sou professor da turma, eu sou responsável por esta turma, agora não tem professora regente e nem supervisora de estágio - Me deram a turma mais agitada, muito inquietos...Não sabia nada sobre os níveis da escrita, mas fui pesquisar para classificá-los (os alunos). Planejei aula com texto e questões...quando cheguei em aula vi que não dava certo. Tinha um aluno que já estava basicamente lendo! Outros não tinham a noção de letra e número. Agitação, tinha ainda o pensamento da turma igual (mesmo ritmo). Até julho foi conhecer e

pensar o que fazer!!! Tinha receio quanto ao gênero, mas os familiares foram receptivos.

Não procurei muito ajuda acho que me prejudicou... A C (colega) me ajudou muito. A escola é pequena, estou mais entrosado com a C. No Pacto¹² achei que me daria respostas... solução para os problemas... que seria uma coisa mágica ... no início foi frustrante mas teve muitas contribuições...(Diário de Campo, P 2 - 2 anos na carreira do magistério)

Estes depoimentos explicitam o sentimento de insegurança e, às vezes, solidão neste início de carreira. Sair do curso de formação em nível superior e ingressar na atividade profissional da forma como tem acontecido, na maioria, das escolas da Educação Básica tem gerado dificuldades que nos levam a investir neste campo de acompanhamento nos três primeiros anos de atuação. Neles, também se explicita a dificuldade em planejar e trabalhar com a heterogeneidade própria de grupos tanto em nível de cognição como de comportamento e atitudes. Este dado nos faz considerar que ainda a concepção e a ilusão pedagógica de encontrar turmas homogêneas e idealizadas persistem mesmo diante de tantos referenciais teóricos que desconstroem esta visão e mostram que a relação com a escrita e a leitura acontece de forma singular no contexto das experiências de vida de cada aluno.

Outro aspecto a ser destacado é a escassa presença da coordenação pedagógica no sentido de desempenhar a sua função e papel de orientar e respaldar o professor que está iniciando na carreira, ao mesmo tempo, nestes depoimentos aparece pouca liberdade dos professores em ir buscar auxílio na coordenação pedagógica e ou direção da escola, o que acaba dificultando ainda mais esta fase de inserção profissional.

Sobre a participação neste projeto de ação e pesquisa os professores afirmaram nos registros dos encontros que esta experiência iria se constituir “[...] em um espaço e uma oportunidade de trocar experiências, partilhar dúvidas, medos, erros e acertos [...] percebi que agora tenho um grupo para

¹² Refere-se ao Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa. PNAIC

desabafar tantas angústias, anseios, medos, dúvidas e também contar conquistas e alegrias nesse meu começo de carreira profissional (Registro encontro, P1, 28/04/2016).

Este registro demonstra de certa forma a necessidade do acompanhamento e orientação pedagógico e profissional neste período inicial. Como defende Imbernón (2009) propor novos modelos relacionais e participativos na prática da formação continuada aos docentes se configura em uma alternativa e uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica.

Além disso, um espaço sistemático de reflexão sobre o que é feito no dia a dia da sala de aula, bem como, poder compartilhar as dúvidas, angústias e incertezas do início de carreira contribui para a qualificação (Alen, 2005). Este campo de investigação tem se mostrado potente para valorizar, cada vez mais, a formação dos professores alfabetizadores uma vez que observamos os resultados no redirecionamento da postura e de algumas práticas destes professores participantes. Afirma uma professora em seu registro: “[...] recebemos orientações, dicas, conselhos que irão contribuir em nossas atividades na sala de aula. Saí deste encontro encantada, bastante confiante e motivada” (Registro encontro, P1, 28/04/2016).

Nesta mesma direção, o P2 registra em sua narrativa do encontro que

[...] as reflexões e problematizações da nossa prática ganhou muito com as valiosas contribuições do grupo, que com certeza nos inquietou e provocou a fazer coisas ainda não pensadas e deixadas para trás. Aquilo que não faz tanto sentido mas que somente com o olhar do outro é que nos damos conta e vamos redirecionando as rotas e caminhos percorridos” (Registro encontro, P2, 12/05/2016).

Estes dados, embora sejam referentes a um dos eixos da pesquisa, confirmam a pertinência em realizar este tipo de formação pautado nos dilemas das práticas de sala de aula e da atuação profissional na instituição porque há um espaço sistemático de reflexão por meio da narrativa (SALLE, 2014). Além disso, nos desafia a construir metodologias investigativas

que contemplem, cada vez mais, a complexidade da docência no início da carreira profissional.

Considerações Finais

Neste artigo apresentamos e discutimos dados de um projeto que caracteriza-se ao mesmo tempo por pesquisa e extensão, voltado à formação de professores do ciclo da alfabetização, iniciantes na docência. Caracterizamos como docentes novos, professores que ingressaram na carreira do magistério por concurso público nos últimos três anos, uma vez que é esse o tempo previsto na legislação brasileira como estágio probatório na carreira docente, com o propósito de acompanhar e investigar a inserção de professores do Ciclo da Alfabetização em seus desafios, dilemas e aprendizagens.

A partir de dez encontros quinzenais sistemáticos, onde discutimos sobre os dilemas, as angústias e as aprendizagens no período de inserção profissional foi possível identificar que os professores nem sempre se sentem seguros em relação ao exercício da docência; bem como, não apresentam clareza da função da coordenação pedagógica na instituição escolar, e muitas vezes nos diálogos dos encontros não demonstravam autonomia e segurança em seu planejamento.

Entendemos que se trata de resultados parciais, pois o projeto desenvolvido em 2016 foi uma experiência piloto, contudo, foi extremamente importante porque possibilitou, constatar que a participação dos professores neste projeto de pesquisa e extensão contribuiu para sua a formação como alfabetizadores em um processo de compartilhar dúvidas e incertezas em relação as ações propostas por eles em sala de aula. Também se constituiu em um espaço sistemático de estudo e reflexões sobre os “caminhos” que vinham construindo no ano letivo com o grupo de alunos.

Acreditamos que espaços para escuta dos professores, seja para coletivizar suas dúvidas, anseios, expectativas ou mesmo para compartilhar as ações realizadas, são extremamente necessários durante todo exercício da profissão e, mais ainda, no

período de inserção na carreira. A vivência quando é partilhada, ganha sentido de formação continuada, porque deixa de ser uma vivência solitária e passa a ser coletiva pois ao ser problematizada ganha outras significações e possibilidades.

Esta experiência nos instiga à continuidade deste projeto piloto que toma os anos iniciais da carreira do magistério por foco de investigação e intervenção, uma vez que nos ajuda a repensar nossa atuação no curso Pedagogia, bem como, contribui para defendermos políticas públicas de acompanhamento nesta fase de inserção profissional, ainda inexistentes em nosso país.

Referências Bibliográficas

ALEN, Beatriz. Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento de lós docentes noveles. In: **Desarrollo Profesional de Formadores para o Acompañamiento Pedagógico de Docentes Noveles**: Aportes, dispositivos y estrategias presentadas em El Programa de Formación de Formadores de Uruguay. ANEP-CODICEN, Uruguay, 2005.

_____. **Los inicios en la profesión**. Org. Beatriz Alen y Andrés Allegroni. 1a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In. MARTINS, Pura Lúcia.(org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **Pedagogia Universitária**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Palestra Proferida no Programa de Formação Pedagógica – PROFOCAP, FURG, Rio Grande. Abril, 2017.

GAUTHIER, Clermont **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas e saber docente. Ijuí: Editora Unijuí. (1998).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote: 1997.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ed. São Paulo: Cortez: 2012.

SALLÉ, M.C. **Narrar Las primeras Experiencias Laborales**. (Introdução). Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. Uruguay, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF.M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

EDUCAÇÃO, AMBIENTE, CULTURAS E DIFERENÇAS: A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carla Valeria Leonini Crivellaro
Elisabeth Brandão Schmidt

Resumo

O presente artigo descreve o processo educativo desenvolvido na disciplina Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no âmbito do estágio pós-doutoral do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu. A disciplina configurou-se como campo da pesquisa pós-doutoral em andamento, que trata do processo de ambientalização curricular na FURG. Abordou a relação entre educação, Educação Ambiental e culturas, além da incorporação da Educação Ambiental no currículo escolar e em espaços não formais. Problematizou ações pedagógicas a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão e diferença. Na perspectiva da formação ambiental, as atividades propostas possibilitaram, em especial, desvelar valores que se propõem a ultrapassar o modelo hegemônico de manutenção do *status quo*, com vistas a uma transformação da realidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação Ambiental; Ensino Superior; Formação de professores.

Abstract

This article describes the educational process developed in the discipline Education, Environment, Cultures and Differences of the Pedagogy Course of the Federal University of Rio Grande - FURG, within the post-doctoral stage of the Postgraduate Program in Education - PPGEdu. The discipline was set up as a field of postdoctoral research in progress, which deals with the process of curricular environmentalisation at FURG. It addressed the relationship between education, Environmental Education and

cultures, as well as the incorporation of Environmental Education in the school curriculum and in non-formal spaces. Troublemaking pedagogical actions from studies on environment, gender, ethnic-racial relations, human rights, inclusion and difference. From the perspective of environmental training, the proposed activities made it possible, in particular, to reveal values that aim to overcome the hegemonic model of maintaining the status quo, with a view to transforming reality.

Keywords: Environmental Education; Environmental Training; Higher education; Teacher training.

Tornar-se experiência

Após a reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2014, a disciplina obrigatória Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças foi inserida no terceiro semestre do curso. Tornou-se tal disciplina campo da pesquisa pós-doutoral, em andamento, que trata do processo de ambientalização curricular na FURG. A temática da ambientalização curricular tem sido foco de estudos e experiência das autoras, em vários espaços e tempos.

Há cerca de duas décadas atrás, foi desenvolvido um trabalho com o objetivo de implantar a Educação Ambiental (EA) no currículo do Ensino Fundamental de escolas municipais em Rio Grande, RS e São José do Norte, RS. Foram vinte anos de investimento do Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA, com o apoio das Secretarias Municipais de Educação destes municípios, do Fundo Nacional de Desporto e Educação – FNDE/MEC, e do Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA/MMA. A abertura de Editais e a criação e implementação de políticas públicas de formação continuada de professores e apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, permitiram um avanço nos estudos curriculares das séries iniciais além do envolvimento das escolas na perspectiva de criar um espaço ambientalizado por meio de projetos escolares de EA. Cabe destacar, a elaboração da metodologia *Ondas* proposta por

Crivellaro et. al. (2001). Uma das constatações desse trabalho foi o despreparo dos professores em desenvolver a temática ambiental tanto pela falta de informação sobre o tema quanto pela dificuldade em trabalhar em equipe numa perspectiva de ver, na educação, a dimensão ambiental sob uma ótica interdisciplinar.

No correr dos anos, um número cada vez maior de atores da Educação Ambiental introduziu uma dimensão de pesquisa ou de reflexão em suas intervenções no terreno da prática. Assim, esta experiência pretende alimentar o “patrimônio pedagógico” (SAUVÉ, 2005), que contém rica diversidade de proposições teóricas, de modelos e de estratégias, capaz de estimular a discussão e de servir de inspiração para os que trabalham na prática e ampliar o processo de ambientalização dos cursos de Licenciatura da FURG, fortalecendo as linhas de pesquisa do programa pela integração da Pós-Graduação, Graduação e Educação Básica refletindo na qualificação dos licenciandos da FURG - futuros docentes da rede de ensino -, dos docentes que atuam na Educação Básica e das políticas públicas em educação. Também se busca atender à necessidade de informação ambiental de qualidade, a demanda por conhecimentos e formação inicial e continuada nas Universidades e no ensino na Educação Básica, voltadas à transversalidade da Educação Ambiental e sua inserção no currículo e nas práticas docentes, discentes e sociais.

Assim, são apresentadas, no decorrer do texto, as bases teóricas referentes à prática constitutiva do professor educador ambiental, as quais instigam o desenvolvimento do sentido de pertencimento ao seu campo de atuação profissional, ao campo da Educação Ambiental e ao lugar onde vive. Essas abordagens constituíram o conjunto de aulas distribuídas em cinco temas geradores de conteúdos e atividades, com estudos teóricos e de campo, bem como o processo de elaboração de Projetos de Educação Ambiental. Tais projetos, elaborados no decorrer do semestre, resultaram em propostas diversas, emergindo outras temáticas como o reconhecimento do lugar, da cultura, da segurança e da saúde como concepções de Educação Ambiental,

além do ecológico, tratando as questões da escola e da sociedade como processos educativos, de forma integrada e interdependente.

As bases da consCiência

Partimos de um referencial teórico construído ao longo de nossa atuação profissional como educadora ambiental. Consideramos as teorias sistêmicas (Capra, 1994) e holística (Brandão & Crema, 1991) o marco referencial sob a ótica da ciência que uma das autoras assumiu enquanto Geógrafa licenciada. Estes conceitos estão intimamente conectados ao paradigma emergente em que a complexidade, a ambiguidade, a inter-relação, a interdependência, a coexistência e a auto-organização são a base para a um pensamento crítico, independente.

Os novos paradigmas constituem-se de valores, conceitos e práticas que são compartilhados pela sociedade para legitimar suas questões e soluções e organizar a base dessa mesma sociedade, enfatizando a cooperação, a conservação e a associação. Tais conceitos serão melhor compreendidos por meio de uma visão nascente, de uma nova visão.

Fazendo uma análise dos últimos 100 anos, pode-se notar que todos os ecossistemas do planeta estão sendo alterados pelas atividades da população humana; alguns deles estão à beira de um colapso e isso, lamentavelmente, não é ficção científica. Efeitos como extinção de espécies, interrupção de ciclos hidrológicos e químicos, clima alterado, perda de bilhões de toneladas de solo e erosão de diversidade genética, são comprovados no dia-a-dia do planeta Terra. A principal causa refere-se aos efeitos cumulativos de utilização da Terra por cerca de 7 bilhões de pessoas, que estressam os ecossistemas, acima de seus limites de resiliência. Além da complexidade e variedade da informação (relativa aos organismos, aos ecossistemas, incluindo questões sociais, culturais e econômicas), existem sérios problemas de comunicação e coordenação - entre agências, entre pessoas/instituições com interesses similares ou

diferentes, entre regiões e setores distintos - academia, indústria, governo.

O exercício do conhecimento e compreensão da própria realidade vivenciada e debatida é fundamental para a orientação dos novos caminhos e para o estabelecimento de metas para as possíveis intervenções necessárias.

Para sabermos escolher as estratégias e ferramentas apropriadas para solucionar problemas ambientais, é preciso conhecer um pouco dos alicerces, funcionamento e evolução da ciência no mundo real. Guattari (1998) propõe que as bases biológicas para a compreensão humana de Maturana e Varela (2001) sejam ampliadas para todas as áreas de produção de saberes, formando uma rede de compreensão da realidade, pois, para esses autores, todo conhecimento é uma ação no ambiente, assim como toda ação efetiva é um conhecimento.

Nas últimas décadas, a Ciência, através do seu próprio movimento interno, vem abrindo sua concha e começa a considerar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e a valorizar o saber popular – conhecimento construído através das relações de convívio da comunidade entre si e com a natureza. Vygotsky (1988) afirma que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos levando a uma apropriação do conhecimento.

A matéria prima da ciência natural é todo o conjunto de fatos que se repetem e têm uma constância verdadeiramente sistêmica, já que podem ser vistos, isolados e, assim, reproduzidos dentro de condições de controle razoáveis, num laboratório. Por isso se diz repetidamente que o problema da ciência em geral não é o desenvolver teorias, mas o de testá-las (DA MATTA, 1987). A Ciência é um processo de aprendizado sobre a natureza, em que ideias competem para explicar o funcionamento do mundo, e sua unidade de medida são as observações. As descrições do mundo são sempre incompletas e as medidas envolvem incertezas e falta de acurácia. Nós necessitamos de métodos para avaliar a concordância entre ideias competidoras e as observações. Devemos considerar que

nenhum pesquisador é verdadeiramente neutro. Os cientistas dentro de um fundamento filosófico, que traduz sua visão de mundo, e seus experimentos e ferramentas estatísticas dependem desta filosofia.

Travessia pela EA

No final do século passado, a sociedade foi acionada pelas grandes conferências internacionais sobre meio ambiente e desenvolvimento humano a buscar estratégias para a solução dos problemas globais (UNESCO,1972). A Educação Ambiental apareceu como sendo uma destas estratégias para a solução dos conflitos emergentes pelo modo de vida humano. Perda da biodiversidade, aquecimento global, desmatamentos e contaminação do ar e da água, são os principais pontos nevrálgicos do Planeta.

Estabelecida desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Ambiental se tornou exigência legal (Artigo 225, § 1º, inciso IV) e sua promoção é apontada como obrigatoriedade (de responsabilidade de todos os setores da sociedade, do ensino formal e informal), retificada na Lei nº 9.795/99. Em seu artigo 2º, a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA dispõe que:

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, Lei nº 9.795).

Esta diretriz reforça a necessidade de ambientalizar os sistemas de ensino no país, uma vez que estes têm obrigação legal de promover, oficialmente, a prática da Educação Ambiental. A Lei também veda a inclusão da EA como disciplina específica do currículo da Educação Básica, mas opcional nas Universidades.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que fundamenta o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020¹³, aponta a sustentabilidade socioambiental como uma de suas diretrizes e recomenda que ao pensarmos em políticas públicas de formação que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical, há que se garantir que as políticas públicas, dentre outras funções “garantam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e de orientação sexual, com recursos públicos” (BRASIL, MEC, CONAE, 2010, p. 131).

O grande desafio de nossa época como educador ambiental é pensar sistemicamente em criar e manter comunidades duradouras, ou seja, ambientes sociais, culturais e físicos, nos quais nossas necessidades e empenhos possam ser satisfeitos sem restringir as oportunidades das gerações futuras (PAULI, 2001). É um grande compromisso. As mudanças que a Educação Ambiental almeja comprometem cada comunidade, cada lar, cada indivíduo (UNESCO, 1999). As soluções dos problemas nesse nível da sociedade deverão estar arraigadas na especificidade cultural e ambiental da cidade ou da região para que as pessoas participem e apoiem esta mudança.

Tudo que vem sendo dito e debatido, sobre Educação Ambiental, nos últimos quarenta anos, nos quais o Planeta apresentou sinais acelerados de desgaste, traz em suas especificidades algum aspecto que nos incita a estudar, considerar, valorizar, exercitar, construir para transformar algo para melhor. Se transformar e, muitas vezes, se reconectar e reinventar o que sempre existiu: o homem cósmico. As esferas de inter-relação em Educação Ambiental apresentadas por Sauv e e

¹³ Projeto de Lei n  8.035/10, em tramita o na Câmara dos Deputados e em discussão em consulta pública nacional, Disponível em: < <http://goo.gl/8enUAg> >.

Orellana (2001 apud LOUREIRO, 2004), transitam entre o eu - construção da identidade, o outro – construção da alteridade e o mundo – e as relações com o meio de vida. É necessário entender as coisas no seu contexto maior, com os diferentes níveis de complexidade, de forma processual (CAPRA, 1994) e promover a articulação ético-política entre os três registros ecológicos: do ambiente, das relações sociais e das relações humanas, sugerida por Guattari (1990).

Quando se faz Educação Ambiental, se introjeta a energia da paisagem, da biodiversidade, da comunidade, da humanidade com sensação de ver e identificar nestes signos os elementos motivadores da mudança. Esta relação está intimamente conectada ao paradigma emergente descrito por Santos (1995), em que a complexidade, a ambiguidade, a inter-relação, a interdependência, a coexistência e a auto-organização são a base para a um pensamento crítico independente. Este considera que a época em que vivemos *é uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma* que ele designa *ciência pós-moderna*. Santos (1995) observa que, a ciência, para se constituir nesta nova etapa, deve romper com o “conhecimento” evidente do senso comum para depois romper com esse rompimento. Com base nisso, enuncia que *todo conhecimento científico-natural é científico-cultural, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é auto-conhecimento, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. O paradigma ético-estético, a ecosofia, descrita por Guattari (1989), aponta para a necessidade de pensarmos em ecologia ambiental – do meio ambiente, ecologia social – das relações sociais, e ecologia humana – da subjetividade humana, para o entendimento da complexidade entre unidade e multiplicidade.

Segundo Carvalho (2004), a formação de um ser humano ecológico se dá pela agregação de diferentes características, que vão desde a militância política e visão planetária até mediador de conflitos sociais, sempre capazes de interpretar o mundo e agir de forma crítica. Internalizar estes princípios e conceitos implica ainda mudanças significativas nos valores e nos estilos de vida

das sociedades atuais. Daí a importância da educação, da informação e da conscientização pública, que, aliadas a instrumentos econômicos, jurídicos e a políticas públicas adequadas, têm a missão de alterar comportamentos e promover mudanças substantivas de valores e atitudes.

O conceito de meio ambiente evoluiu com os novos conhecimentos adquiridos pela sociedade. Durante muito tempo ele apenas reunia os atributos naturais de um ecossistema, excluindo o homem deste universo. As novas concepções de meio ambiente, integram o homem ao todo: seu ambiente natural, sua cultura, história e economia.

Professor, educador ambiental

Essa experiência fez pensar na ambientalização dos professores, na frutífera possibilidade de engajamento entre professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem, nas quais a problematização pode ser mais facilmente atingida, por envolver, direta ou indiretamente, questões vitais na esfera individual e coletiva (OLIVEIRA et al., 2000). Um processo continuado de formação que permita desenvolver o pertencimento ao lugar em que vive, ao seu campo de atuação profissional e ao campo da Educação Ambiental. Ter essa consciência enquanto classe, grupo, pessoa.

Isso significa aprofundar ou entender relações, mudanças de percepção que são características do pensamento sistêmico - das partes para o todo, de objetos para relações, de conteúdo para padrão. Essa relação está intimamente conectada ao paradigma emergente, descrito por Santos (1995), em que a complexidade, a ambiguidade, a inter-relação, a interdependência, a coexistência e a auto-organização são a base para a um pensamento crítico independente.

Aqui fazemos a imersão no universo da EA e dos novos paradigmas, sistêmicos, ético-estéticos, holísticos de perceber o ambiente em sua totalidade, na interação e interdependência de todos os fenômenos é fundamental na constituição do educador ambiental. Uma visão ambiental completa, integral, que inclui a

multidimensionalidade humana, não esquecendo é claro da unidade.

Daí a importância de (re)significar os espaços de constituição do educador ambiental. Neste caso, a Universidade, onde a Educação Ambiental pode conquistar autonomia política para considerar o objetivo e o subjetivo, o natural e o cultural, o político, o ético e o estético, com vistas ao desenvolvimento ideal da humanidade, com ênfase na autonomia e no pensamento crítico. Um movimento histórico de rediscussão da sociedade, da natureza, da vida em seus significados mais profundos, influenciando também a educação na conformação do que se designa Educação Ambiental.

A dificuldade de pensar o futuro está na nossa incapacidade de pensar o presente. Numa Educação Ambiental libertadora, as crianças, homens e mulheres devem crescer e viver integrados à sociedade e não submetidas a ela.

A Educação Ambiental libertadora é uma tendência ao rebelde do pensamento educacional contemporâneo com alternativas radicais, justas e pacíficas. A proposta pedagógica exige um profundo embasamento teórico, vindo de diferentes áreas do conhecimento, sem polivalência, mas constituído de muitas mãos, permeada de conexões.

Conexões entre as significações que apresentam um caráter representativo apoiado nos instrumentos semióticos, ou seja, início da função simbólica (ou semiótica), a qual possibilita a evocação de acontecimentos ocorridos no passado e a antecipação de eventos que ainda não ocorreram. A projeção de cenários ambientais e sociais que qualquer ser humano deseja para viver melhor. É possível criar meios para interpretar a realidade, organizar os problemas em pensamentos e atribuir significado às situações. .

A práxis da EA nos permite demarcar a partir de um levantamento preliminar quais as condições materiais que vivem as pessoas e buscar nesses elementos questionamentos que orientem para uma base teórica a partir da problematização.

Por isso a Educação Ambiental é multirreferencial na sua essência, uma vez que as noções e conceitos podem ser

originários de várias áreas do saber. Essa é a verdadeira revolução, a recuperação da humanidade.

Freire (1997) deixa bem claro em seus escritos que teoria sem prática é exercício racional abstrato, sem efeito concreto, e prática sem teoria é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudança.

Trazer Paulo Freire para este diálogo pode contribuir sobre os significados que a EA assume e o que provoca para ser uma EA libertadora. O método freiriano permite, a partir de pressupostos antropológicos, momentos fundamentais para vir a ser: primeiramente a investigação temática, a leitura de mundo a fim de que o sujeito se aproxime do mundo e retire do mesmo o que serve para ele e para os outros. Esse momento serve para aguçar a curiosidade epistemológica do sujeito. Partir do que já conhece, por meio de uma atividade interativa do educador educando, tem-se a tematização. Assim, o educador testemunha e motiva para que essa leitura, esse mundo lido seja compartilhado com o outro, estabelecendo-se aí o diálogo.

Todo o desenvolvimento é composto de conflitos e incompatibilidades momentâneas que devem ser ultrapassadas a um nível mais alto de equilíbrio. É como passar de uma situação limite para outra limite. O inédito viável acontece.

A Educação Ambiental é a fonte para esta transformação. Em uma educação que se afirme como emancipatória ou a transformação que se busca é plena, o que significa englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social, inclusive a individual, ou o processo educativo não pode ser dito como transformador (LOUREIRO, 2004). Na Educação Ambiental crítica, o conhecimento para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis aos procedimentos pedagógicos (MORIN, 2002a). A Educação Ambiental existe por si só, mas não está sozinha.

Dar início ao processo de constituição de um educador ambiental é assumir um compromisso como profissional que vai desde a militância política e visão planetária até mediador de conflitos sociais, sempre capazes de interpretar o mundo e agir

de forma crítica. Internalizar estes princípios e conceitos implica ainda mudanças significativas nos valores e nos estilos de vida das sociedades atuais. Daí a importância da educação, da informação e da conscientização pública, que, aliadas a instrumentos econômicos, jurídicos e a políticas públicas adequadas, têm a missão de alterar comportamentos e promover mudanças substantivas de valores e atitudes.

Assim, o professor educador ambiental pode ter na sua bagagem referenciais que tornem sua prática capaz de despertar novas perspectivas para si, para um grupo ou para uma comunidade. São esses fazeres que durante a disciplina de Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças buscamos trazer à compreensão das turmas capazes de surpreenderem-se a si, desenhando um modo de ser professor educador ambiental.

O fazer EA na Universidade

Esse é o início de uma trajetória que tem muitos desafios. Acredito numa ambientalização transversal, mas não podemos perder tempo e essa oportunidade foi essencial para verificar o que há duas décadas atrás constatamos. A necessidade de sensibilizar e envolver professores, coordenadores, supervisores e direção na construção de uma outra realidade.

A disciplina abordou a relação entre educação, educação ambiental e culturas, além da incorporação da educação ambiental no currículo escolar e em espaços não formais. Problematicou ações pedagógicas a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão e diferença.

Nesse sentido, consideramos a disciplina na perspectiva da formação ambiental, que vai além da transferência de conhecimento. Nesta formação, o conhecimento é produzido de forma integrada com a construção de valores, longe da educação tradicional que teve como base epistemológica a racionalidade instrumental defendida e afirmada pelo paradigma simplificador instaurado na Modernidade que tende a fragmentar as relações,

sacrificando o todo em detrimento das partes (MORIN, 2000; LEFF, 2001; 2002).

De acordo com Leff (2001, p. 254), “formação ambiental implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo”.

Pensar a formação ambiental implica pensar a transição desse paradigma para o paradigma da complexidade que consiste em tratar o ser como capaz de pensar a realidade como um todo desvencilhando-se da forma fragmentada de pensar e fazer ciência – considerada como único conhecimento válido – e concebendo uma forma transdisciplinar de construir saberes e conhecimentos (MORIN, 2000). Neste contexto, a formação ambiental apresenta condições de desvelar aqui em especial, aos futuros educadores e educadoras, valores que se propõem a ultrapassar o modelo hegemônico de manutenção do *status quo* e, assim, promover uma transformação da realidade.

Para Leff (2001, p. 254) “o conceito de formação ambiental articula as formações ideológicas e conceituais com os processos de produção e aquisição de conhecimentos e saberes, num projeto histórico de transformação social”. Nesse sentido, a formação ambiental significa aqui uma finalidade do processo pedagógico direcionado à formação de professores e voltada para a construção de valores que podem ser traduzidos em atitudes.

A disciplina foi ministrada para 4 turmas em dois semestres. Os grupos de trabalho eram bem distintos, pela manhã eram na maioria jovens e à noite, trabalhadores e trabalhadoras. Com carga horária semanal de 4 aulas, foi possível realizar diferentes atividades na contextualização dos temas.

A metodologia adotada teve as *Ondas* como referencial teórico e metodológico, frente aos preceitos adotados para ver e fazer EA. A metodologia das *Ondas* foi desenvolvida pelo Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA -, desde 1987 juntamente com escolas, professores, coordenadores e supervisores da rede básica de ensino e publicada em 2001 no

livro *Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras* (CRIVELLARO; MARTINEZ NETO & RACHE, 2001)¹⁴.

Com uma abordagem interdisciplinar entres as ciências do ambiente, arte e educação psicofísica, as *Ondas* apostam na possibilidade de fornecer referenciais teóricos e práticos para dar suporte à inserção da EA nos currículos de forma transversal a partir de Projetos Escolares de EA.

Na disciplina, a metodologia das *Ondas* foi trabalhada da seguinte forma: *Onda 1 - quem eu sou?*, o objetivo foi (re)conhecer-se como pessoa, profissional, educador. Buscar no seu campo disciplinar, sua prática educacional e a EA nesse contexto. O conceito de meio ambiente, as diferentes concepções e abordagens de EA. *Onda 2 – o lugar onde vivemos...* o objetivo era a imersão nesse lugar, na escola, sua política pedagógica, sua comunidade. O pertencer. Participar das manifestações sociais e culturais, compartilhar o espaço natural. *Onda 3 – a biodiversidade*, o objetivo era o conhecimento de autores no campo da Educação Ambiental, as epistemologias e

¹⁴ A *Onda 1 – Ser Natureza* O corpo como nosso primeiro meio ambiente. Daí visão sistêmica, consciência corporal – mente, corpo, espírito, figura humana são os conceitos tratados, acompanhados de uma prática como desenho, auto-massagem, noções de célula, tecido, órgãos, organismo. Essa visão então é ampliada - *Onda 2 - O lugar onde vivemos*, a qual trata do pertencimento, aspectos naturais, culturais, históricos, econômicos e sociais. As vertentes e os signos locais. Abrimos então nosso universo perceptual, no qual vamos entrar no mundo da diversidade – *Onda 3 – Biodiversidade*, diversidade biológica e cultural, isto é, a biodiversidade e eu como único na diversidade. Tomando consciência de toda essa diversidade amplo com lentes poderosas para uma visão do universo – *Onda 4 – Biosfera e Ecologia*, o meu planeta, que não está sozinho no espaço e outras infinitas galáxias que estão de alguma forma realizando trocas de energia, de ciclos biogeoquímicos e que mantém toda a vida. Que relações ecológicas são essas? O que nos sustenta? A terra viva. Esse meio ambiente é infinito? Dando-me conta então de toda essa universalidade volto para onde vivo e ali reflito sobre as suas condições retomando a *Onda 2 – o lugar onde vivemos*, em diversas escalas – minha casa, meu bairro, minha escola, minha cidade e junto com o grupo com que convivo vamos pensar em ações soluções dos nossos conflitos – a *Onda 5 – Planejamento ambiental*.

metodologias, a gestão democrática e a opinião diversa. Onda 4 – *a biosfera e ecologia*, o objetivo era o desencadeamento de processos em espaços legítimos, como se constrói uma política pública no contexto da EA. Como o embate político enquanto classe pode vir a ser educação de qualidade. Onda 5 – *o planejamento ambiental*, o intuito era projetar cenários futuros para a continuidade das ações de EA na escola e na comunidade e resgatar o espaço conquistado de discussão.

Didaticamente o Plano de Ensino foi apresentado em 5 Tópicos ou Temas Geradores de Conteúdos e Atividades:

I. Ser natureza em sociedade e a compreensão de conceitos: Meio ambiente / Cultura / Diversidade; A nova visão da realidade: os novos paradigmas para a transformação, As correntes da EA; A EA no tempo e no espaço; Projetos EA – Parte 1 (CAPRA, 2002, 1994; BRANDÃO & CREMA, 1991; SANTOS, 1995; MORIN 2002a; SAUVÉ, 2005, 2003; UNESCO, 1986, 1980,1977,1972; REIGOTA 1998,1994; DIAS, 1992).

II. Pertencimento: Eu educador ambiental; Do micro ao macro cosmo - a escola, a universidade, a cidade, a região, o sistema...; Formas e ver e olhar – metodologias; As comunidades aprendentes: a interdisciplinaridade; Políticas e legislação da EA e Direitos Humanos (GUIMARÃES, 2007; SÁ, 2005; COUSIN, 2010; BRANDÃO, 2005; CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; PNEA, 1999; ProNEA e Rosa, 2005; LAYRARGUES, 2009; LOUREIRO, 2004).

III. Natural e Cultural: Os ecossistemas e a biodiversidade; Cultura e culturas; A educação e as relações etno-raciais; Os povos – indígenas, quilombolas, ribeirinhos; Miscigenação; Direitos humanos; Projetos EA – Parte 2 (KUPER, 2002; VEIGANETO, 2002; DIEGUES, 2001; DUARTE Jr., 2001; MMA, 200, 2002; MINAYO, 2001; TRIVINOS 1987; THIOLENT, 1985).

IV. Globalização e Sustentabilidade: O espaço de atuação – Global/Local?Local/Global?; O ser humano como agente transformador do meio ambiente; Mudanças climáticas; aquecimento global; perda da biodiversidade; Ética na modernidade (BOFF, 1996; SANTOS, 2001, 1997; SATO, 2009).

V. Perspectivas de um cidadão do Planeta: Ação e Reflexão; Gestão ambiental na educação; Projetos políticos pedagógicos e a relação com o currículo; EA e diferenças; Os projetos de EA Parte 3. (QUINTAS, 2005, VEIGA-NETO, 2001; LARROSA, 2002).

Para dar conta da abrangência dos temas contamos com a participação de professores e pesquisadores que contribuíram com suas experiências no contexto da História Ambiental, da Ecologia Onírica, da gestão em Unidades de Conservação com comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas e com o conhecimento do Sistema de Gestão Ambiental da Universidade.

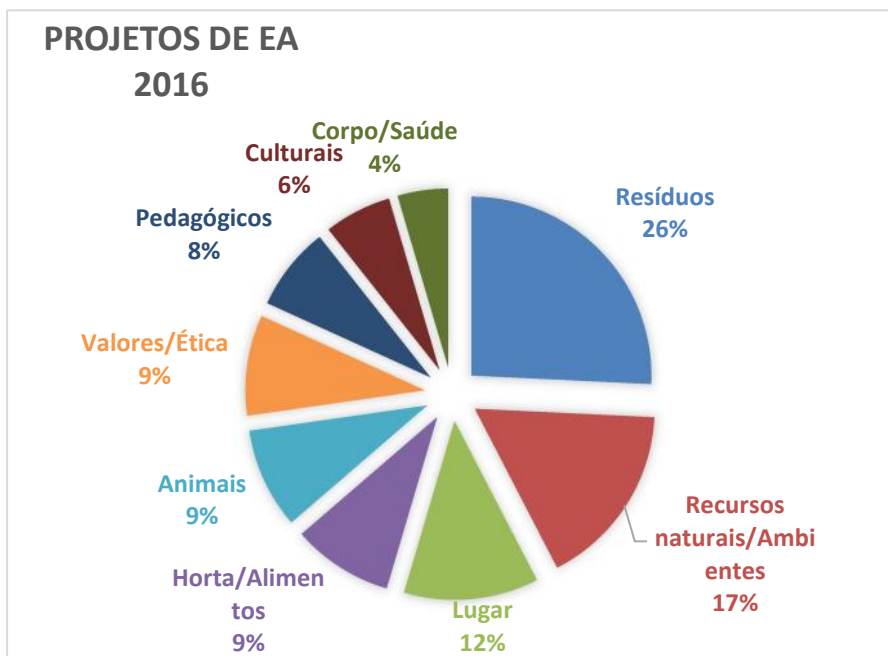
A disciplina também foi organizada na Plataforma Moodle da Secretaria de Educação a Distância da FURG - SEAD. Foi um espaço virtual importante para a apropriação digital e dos temas, uma vez que os fóruns, as postagens de atividades, as resenhas de textos, os textos e *links* de filmes e vídeos possibilitaram outra forma de contato com os alunos além das aulas expositivas dialogadas, dos seminários, das atividades orientadas em grupos, das pesquisas, das interpretações, das saídas de campo, das discussões, da produção textual e da elaboração de Projetos de EA. Todo o processo foi avaliado durante o semestre, mas os Projetos de EA foram o maior desafio, uma vez que buscávamos compreender EA em toda a suas dimensões e pensa-la em espaços coletivos, saindo do senso comum da EA.

As saídas de campo foram fundamentais para sensibilizar e perceber a complexidade dos ambientes, sua biodiversidade, conflitos e possibilidades de transformação da realidade. Foram realizadas saídas ao Taim, à Área de Proteção Ambiental da Lagoa Verde, à praia do Cassino, e após o término da disciplina o grupo motivado organizou uma saída para a região dos Aparados da Serra.

Sobre os Projetos de EA, estes cresceram juntamente com o grupo. Foram em 2015, 66 alunos e em 2016, 64. Todos receberam *feedback* para a primeira e última postagem dos Projetos de EA, os quais foram apresentados em três etapas. A primeira acompanhou a realização da metodologia da Árvores, descrita em Crivellaro *et al*, 2001, Esta consiste em um exercício que ajuda a organizar as ideias e definir prioridades por meio das

árvores-conflito e solução em um determinado contexto: a escola, as instituições, as associações. Nesta primeira etapa, em uma página foram respondidos os seguintes questionamentos acerca do Projeto: O que? Por que? Onde? Com quem? Como?. Já na segunda etapa, na qual já havíamos avançado campo da EA, teorias e metodologias, o Projeto, com no máximo 3 páginas, foi assim organizado: O que? – Introdução, Objetivos; Por que? – Justificativa; e Como? Metodologia. Neste momento em duplas o projeto foi trocado e avaliado pelo colega. Feitas as considerações pelos colegas partimos para a etapa final, com 5 páginas contendo: Introdução, Objetivos, Justificativa, Referencial teórico (Categorias de EA, Políticas Públicas), Metodologia, Resultados esperados, Referências. Escrever um projeto com ideias próprias gerou uma explosão nas turmas, movimentos de cortes e recortes, os quais, como um quebra-cabeça, passaram a ter significado e impulsionaram a leitura de outros textos e do exercício da escrita. Foram muitas as dificuldades encontradas que aos poucos foram sendo superadas. Outro fator interessante é o fato de proposta da disciplina era que Projeto não fosse executado era apenas uma projeção, mas a maioria pensou na viabilidade de execução, qual impacto teria no público escolhido, que ações estariam de fato de acordo com sua concepção de EA, de meio ambiente, de escola, de cultura, enfim, de todos os elementos que foram dando suporte, da teoria à práxis, justificando assim suas escolhas. A figura a seguir mostra as principais temáticas escolhidas pelo grupo de 2016 para a realização dos seus Projetos de EA.

Figura 1 – Categorias temáticas dos Projetos de EA.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que cerca de $\frac{1}{4}$ dos Projetos referem-se a resíduos, reciclagem, reaproveitamento em especial a reciclagem na escola, no bairro, na comunidade, coleta de pilhas e eletrônicos, reaproveitamento de pneus para revitalização de áreas de lazer, fabricação de brinquedos, reaproveitamento de óleo e lixo marinho. Apenas um deles nessa categoria teve a preocupação de trabalhar o cidadão consumidor. No mais a maioria não se preocupou com o consumo e suas consequências.

A seguir os projetos com temáticas de preservação dos recursos naturais, sendo a maioria sobre água e ações de conservação de ambientes como a praia e dunas e pesca na Lagoa dos Patos.

A preocupação com o lugar foi o terceiro tema proposto. O estudo do meio para conhecimento e valorização da escola, do lugar onde se vive, das praças e áreas públicas como também o olhar das comunidades, como sujeitos invisíveis nas tomadas de decisões são cada vez mais valorizadas. Desenvolver o sentimento de pertencimento nos coloca em outro nível quando temos que atuar no coletivo, em prol do bem comum.

Em quarto lugar, aparecem as categorias Animais, Horta e Alimentos e Valores/Ética. Houve preocupação com os animais de rua, uma vez que tem se aumentado assustadoramente a quantidade de animais abandonados. A produção orgânica de vegetais por meio de hortas, inclusive uma na Universidade, juntamente com ações de segurança e educação alimentar.

Os projetos da categoria valores/ética referem-se a projetos sobre segurança no trabalho, incêndios, educação no trânsito, uso de equipamentos de segurança, bem-estar e gestão ambiental empresarial e melhoria das condições de vida de catadores e coletores.

Os projetos de cunho pedagógico apresentaram propostas interdisciplinares para maior integração entre professores, projetos de leituras ecológicas, construção de conceitos como meio ambiente, sustentabilidade, criticidade e criatividade na produção de materiais pedagógicos.

Os Projetos culturais de EA apareceram a seguir com propostas direcionadas ao resgate de brincadeiras, estudo e identificação de sons da natureza, com grupos de quilombolas e com religiosos da umbanda para conhecimento e valorização da matriz africana no culto aos orixás.

Em último lugar a categoria Corpo/Saúde apresentou propostas de campanhas de higienização dentária, educação sexual e combate à dengue.

Mesmo a escolha dos temas reciclagem, resíduos, recursos naturais serem a maioria, outros temas como pertencimento, valores, cultura, saúde, reeducação alimentar entre outros, apareceram, demonstrando uma diversidade de ideias, mostrando a elaboração de um conceito de meio ambiente e de EA muito além dos aspectos naturais, com mais elementos

que ampliam o universo perceptual e alimentam o olhar complexo. Viu-se uma preocupação maior com o lugar e a segurança das pessoas na perspectiva da Educação Ambiental e dos Direitos Humanos.

A reflexão na ação

Durante a disciplina foi perceptível nos grupos o total distanciamento e desconhecimento sobre o tema. Para a grande maioria a concepção de meio ambiente era de preservação ou relacionado a resíduos, água ou reciclagem. O exercício inicial sobre “quem eu sou” ajudou a resgatar memórias e pensar sobre si na perspectiva de ser professor educador ambiental. Trabalhou-se bastante o resgate da autoestima do papel do Pedagogo, da necessidade de ter a mente sistêmica e enxergar a escola na sua multidimensionalidade, facilitando o trabalho interdisciplinar. O conceito de meio ambiente elaborado em duplas permitiu a reflexão sobre o senso comum que a EA é desenvolvida, pontualmente ou ecológica, ampliando o universo perceptual, influenciando diretamente no seu conceito de EA, o qual ultrapassa o natural e vai discutir a essência das coisas, das situações. Os textos estudados permitiram conhecer autores que apresentam a EA sob várias perspectivas, a EA crítica e transformadora, as correntes da EA, as macrotendências, pragmática, conservadora e crítica. Também com os exercícios em grupo, os filmes e vídeos foi possível discutir os novos paradigmas, a busca de uma nova visão da realidade. Foi possível conhecer as políticas de EA, diversidade e direitos humanos, os espaços de resistência e de produção de conhecimento nacionais e mundiais. As saídas de campo, as apresentações e discussões em sala de aula permitiram exercitar o olhar para o lugar onde vivem, descobrindo informações, sensações e novas compreensões sobre os lugares, sua identidade e o desenvolvimento de ações educativas para uma vida de qualidade.

Impossível desenvolver todos os conteúdos e abordagens que a disciplina se designa. Apesar de contar com a presença de

palestrantes, um projeto interdisciplinar, com professores de diferentes áreas, mas pertencentes ao campo da EA seria fundamental para ampliar essa abordagem para os demais cursos da Universidade.

Pensar a educação superior pressupõe definir os valores e conhecimentos a serem desenvolvidos, na relação professor, universidade e aluno. A construção de uma racionalidade ambiental, que de acordo com Leff (2003) consiste de uma racionalidade que internalize aqueles aspectos e processos de ordem física e social que foram excluídos pela racionalidade econômica dominante exige mais que a colaboração de diferentes especialidades na análise do ambiente como objeto empírico ou na busca de soluções para problemas específicos. Na perspectiva de Leff (2002), a necessária interdisciplinaridade ambiental ultrapassaria o campo do conhecimento formal certificado, mais correspondendo a um diálogo de saberes, em que se daria o encontro entre o conhecimento codificado das ciências e os saberes organizados pela cultura.

Finalizamos com um compromisso maior na formação de professores sob uma perspectiva sistêmica, pretendendo que haja maior integração entre as licenciaturas, além da conquista de espaços para práticas educativas que envolvam o ambiente, as culturas e as diferenças. Espaço para reflexão do professor educador ambiental na constituição de uma cultura desse profissional. Aprender com os sentidos, perceber o outro, perceber o meio e entender as relações.

Referências

BRANDÃO, C. R. **Comunidades aprendentes**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Divisão de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, D., CREMA, R. **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **O novo paradigma holístico:** ciência, filosofia, arte e mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v., 28 abril 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** MMA - Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/ESzhZY>>. Acesso em 22 de março de 2011.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação - CONAE, 2010. Documento final., Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/WC5ZdG>>. Acesso em: 10 jun 2010.

CARVALHO, I.C. de M.A. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPRA, F. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

_____. **A Teia da Vida.** Cultrix, São Paulo: 1996.

_____. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1994.

CRIVELLARO, C.V.L.; MARTINEZ NETO,R.; RACHE, R.P. **Ondas que te quero mar:** educação ambiental para comunidades costeiras: Mentalidade Marítima - relato de uma experiência. Porto Alegre: Gestal, 2001.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar:** a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010. Disponível em: < <http://goo.gl/Q99LvH>>. Acesso em Jun. 2017.

DA MATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

REIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** SP: Paz e Terra, 1997.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Trad. Maria C. F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Trad. Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1998.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** 4. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KUPER, A. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Trad. Mirtes Frange de Oliveira. São Paulo: EDUSC, 2002.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LAYRARGUES, P.P. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Olhar de professor**. Nº 14. Ponta Grossa: 2011. p. 309-335. Disponível em: <<http://goo.gl/HVBHWR>> Acesso em 30 de março de 2015.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p.17-24, dez. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/dFpqQR>> Acesso em Jun. de 2017.

LOUREIRO, C.F.B. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - Volume 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007. p. 157-170.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da educação ambiental**. São Paulo : Cortez, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Avaliação e ações prioritárias para a conservação da biodiversidade das zonas costeira e marinha.** Ministério do Meio Ambiente/MMA. Brasília: 2002.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC:** Lei nº 9.985, de 18 julho de 2000. Brasília: MMA/SBF, 2000.

MORIN, E. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade.** Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawya. São Paulo: Cortez, 2002a.

OLIVEIRA, H. T. O processo de ambientalização curricular na Universidade Federal de São Carlos nos contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** 5, Joinville-SC, abril 2006. [palestra]. Disponível em: <<http://www.viberoea.org.br>>. Acesso em 22 de jan. 2007.

ORELLANA, I. La estratégia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. **Textos escolhidos em Educação Ambiental – de uma América à outra.** Montreal (Québec): Lês publications ERE-UQAM, 2002. Vol. 2.

PAULI, G. **Upsizing:** como gerar mais renda criar mais postos de trabalho e eliminar a poluição. Porto Alegre: Fundação Zeri, Brasil, 2001.

QUINTAS, J. S. Educação na Gestão Ambiental Pública. In: FERRARO Jr., Luis Antônio (org). **Encontros e caminhos:**

Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 2, p. 131-142.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.** São Paulo: SMA, p.43-50. 1998.

_____. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Col. Primeiros Passos).

ROSA, A. V. Projetos em Educação Ambiental. In: FERRARO Jr., Luis Antônio (org). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 2, p. 273-287.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-256. Disponível em: <<http://goo.gl/7MdRUUp>>. Acesso em Junho 2017.

SABERES tradicionais e biodiversidade no Brasil/ organizado por Antonio Carlos Diegues e Rinaldo S.V. Arruda. –Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7a ed. Porto : Afrontamento, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. e CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios.** Porto Alegre, 2003.

SATO, M; PASSOS, L. A. Notas desafinadas do saber e do poder: qual a rima necessária à educação ambiental?. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p.9-26, mar. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/FNvwGx>>. Acesso em Jun. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo : Cortez, 1985.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Rio de Janeiro, Fórum Global, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Veneza,** 1986.

_____. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas.** Brasília : IBAMA, 1999.

_____. **Tendencias de la educación ambiental.** 1977.

_____. **La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tibilisi.** URSS, 1980.

_____. **Declaração sobre o ambiente humano.** Conferência de Estocolmo, 1972.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 23 - Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** SP, Martins Fontes, 1988.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 136p. (Coleção Temas & Educação).

Parte 2

Formação de professores: na trama de diferentes linguagens

O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROEXT/FURG

Antônio Mauricio Medeiros Alves

Resumo

Esse texto tem por objetivo problematizar alguns aspectos acerca da formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, a partir da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFPeI), discutindo uma ação desenvolvida nas Oficinas de Formação Continuada para Professores do Ciclo de Alfabetização – correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental – das Redes Municipal e Estadual do município de Rio Grande, no contexto do PROEXT/FURG – Programa de Formação Continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento. O objetivo principal desse programa era de contribuir com a formação continuada dos professores do Ciclo, dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, dos coordenadores pedagógicos das escolas, dentre outros profissionais que atuam nas escolas de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de Professores; Matemática nos Anos Iniciais; PNAIC; PROEXT.

Abstract

This paper aims to problematize some aspects about the continuing formation of teachers who teach Mathematics in the initial years, from the proposal of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC/UFPeI). It presents an action developed in the Workshops of Continuing Education for Teachers Of the Literacy Cycle – that correspond to the first three years of Elementary School – the workshops occurred in public schools in Rio Grande, in the context of PROEXT / FURG - Continuing Education Program for teachers of the first three years of elementary education in literacy. The main objective of this

program was to contribute to the continuing formation of teachers, of Cycle, managers of the Municipal Department of Education, pedagogical coordinators of schools, and other professionals working in primary schools.

Keywords: Teacher Training; Mathematics in the Early Years; PNAIC; PROEXT.

Introdução

O presente trabalho apresenta alguns aspectos sobre a formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/UFPel, tendo como principal objeto o estudo de um importante tema da Educação Matemática: a Alfabetização Matemática, discutindo uma ação desenvolvida na rede de ensino do município de Rio Grande no âmbito do PROEXT/FURG, por meio da oficina intitulada “O ensino da matemática nos anos iniciais”.

O ensino de Matemática tem sido foco de muitas discussões ao longo dos tempos, tanto no Brasil quanto no mundo. Nessas discussões as palavras sucesso e fracasso parecem estar sempre presentes, em todos os níveis: da educação básica ao ensino superior. Em toda discussão que dura muito tempo é normal o surgimento daquilo que chamamos de “lugar-comum”, ou seja, aquele argumento ou ideia bem conhecida, trivial.

Quando tratamos dos baixos índices de rendimento no ensino de Matemática o lugar-comum que sempre se apresenta é que faltam pré-requisitos aos estudantes. Ou seja, se o aluno não aprende, o problema não se encontra na prática docente, mas sim no próprio aluno que não apresenta o conhecimento matemático necessário para o desenvolvimento de novos conceitos. Assim, a responsabilidade é sempre lançada para o nível de ensino imediatamente anterior: do Ensino Superior para o Ensino Médio, deste para os Anos Finais do Ensino

Fundamental e, finalmente, destes para os Anos Iniciais da escolarização.

Mesmo não concordando com esse pensamento – simplista em uma primeira análise, porém recorrente nos discursos – há de se discutir o ensino de Matemática nos Anos Iniciais, principalmente problematizando a formação dos professores que ensinam Matemática.

Sabe-se que essa formação não se dá nos cursos de licenciatura de Matemática, mas, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, cujo objetivo principal ou centralidade são focados nos de alfabetização e letramento. Segundo Curi (2005), a maioria desses cursos tem priorizado questões metodológicas na formação desses profissionais, entretanto, as disciplinas que abordam essas questões apresentam carga horária bastante reduzida, não contribuindo na formação matemática desses professores. Assim, é reconhecida a necessidade de investimentos na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais (BARRETO, 2011).

Visando contribuir nesse processo de formação, o Ministério da Educação (MEC) previu, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ações específicas de formação Matemática para os professores, a serem desenvolvidas no ano de 2014, a partir de um trabalho focado na Alfabetização Matemática. A seguir serão apresentadas algumas questões sobre o PNAIC, a Alfabetização Matemática e os processos de formação desenvolvidos na Universidade Federal de Pelotas no âmbito desse programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

A fim de discutirmos o foco desse texto, uma experiência de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais no âmbito do PROEXT/FURG a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, faz-se necessário, inicialmente, uma breve apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Desde o ano de 2010, a Resolução nº 7 de 14 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, define em seu Artigo 49, que o Ministério da Educação deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Dessa forma, atendendo ao disposto na referida Resolução, o MEC deu início a esta tarefa pela definição dos “Direitos de Aprendizagem” para o Ciclo inicial de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que passou a ser denominado por Ciclo de Alfabetização. Esses direitos refletem as expectativas a serem atingidas pelos estudantes em cada um dos componentes curriculares. Assim, em novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação lançou, juntamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ANOS) do ensino fundamental”.

Sobre o PNAIC, encontramos no referido documento que o

Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2012, p.07).

Ou seja, institui-se, por meio do PNAIC, um amplo programa de formação continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo destacada a importância e o compromisso das diferentes áreas que compõem o currículo.

O mesmo documento destaca que

[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2012, p.22).

Assim, destaca a importância da Matemática (cálculo) junto ao processo de Alfabetização (leitura e escrita).

Apesar de, a primeira vista, o documento parecer limitador ao papel da Matemática, apresentada inicialmente reduzida a habilidade de calcular, essa área recebe especial atenção, sendo caracterizada nesse mesmo documento como “Alfabetização Matemática”:

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização Matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade [...] o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico (BRASIL, 2012, p. 60).

No ano de 2013 foi então implementado o PNAIC nos diferentes estados brasileiros, a partir de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse primeiro ano do programa, o foco dado à formação foi o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, a partir da discussão de metodologias sobre alfabetização e letramento.

A estrutura organizada para a formação do PNAIC prevê diferentes perfis: uma equipe da universidade composta por *coordenadores* e *supervisores* que organizam e ministram a formação aos *formadores*. Esses, por sua vez, ministram a formação às equipes das redes municipais e estadual, formadas

pelos *coordenadores estaduais e locais* (responsáveis pela logística da formação nas redes) e aos *orientadores de estudos*, sujeitos que irão ministrar a formação aos *professores alfabetizadores* (que atuam no ciclo de alfabetização).

No caso do Rio Grande do Sul, duas Universidades aderiram ao Pacto, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas, ficando a cargo dessa última a formação de mais de 9000 professores alfabetizadores das redes estadual e municipal, distribuídos entre 153 municípios da região meridional do estado, agrupados em 11 coordenadorias regionais de educação (CRE).

Como o compromisso firmado junto ao Pacto pelos entes federados prevê alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em *Matemática*, o PNAIC definiu como tema da formação para o ano de 2014 a Alfabetização Matemática, o que, de certa forma, se caracteriza como um “novo” conceito para muitos professores do ciclo de alfabetização, discutido a seguir.

Alfabetização Matemática

O PNAIC apresenta entre seus objetivos o desenvolvimento da alfabetização de modo integrado com as demais áreas do conhecimento, dentre as quais a Matemática ocupa um importante papel. Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destaco Machado (1990):

os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

¹ A palavra “novo” escrita entre aspas deve-se ao fato de que esse conceito, apesar de presente há um bom tempo na literatura educacional, ainda não é conhecido por boa parte dos professores.

A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo Alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido *stricto* e sentido *lato*. No primeiro sentido a “alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético”, porém, em um sentido mais abrangente, ou num sentido *lato*, se

[...] supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014, p.27).

Nesse sentido *lato* de alfabetização, um “novo” conceito se apresenta: o de Alfabetização Matemática. Entretanto, apesar de praticamente desconhecido por muitos professores, o conceito de alfabetização Matemática tem sido recorrente nos discursos em educação desde a década de 1980, tendo sido apresentado por Ocsana Danyluk em sua dissertação de mestrado (1989) e, segundo a autora,

[...] refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem Matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em Matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica (DANYLUK, 1998, p.14).

O PNAIC traz esse conceito como um dos pilares do ensino de Matemática nos anos iniciais, apresentando-o aos professores alfabetizadores como

o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (BRASIL, 2012, p.60).

Dessa forma, a Matemática adquire uma nova dimensão, entendida na perspectiva do letramento, ou melhor, como

Alfabetização Matemática, compreendendo o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, de forma que se promova a apropriação pelos estudantes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo, não se limitando ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais (BRASIL, 2014, p.31).

Ou seja, amplia-se o conceito de Matemática, o qual passa a contemplar as diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, tanto no contexto escolar, quanto fora dele, considerando também as relações com o espaço e as formas, os processos de medição, registro e uso das medidas, como também as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, o tratamento da informação, promovendo a articulação de procedimentos de identificação e isolamento de atributos na resolução de conjuntos, bem como de comparação, classificação e ordenação, operações mentais básicas para o desenvolvimento pleno dos conceitos matemáticos (BRASIL, 2014, p.31).

Percebe-se, então, que o ensino de Matemática não pode ficar restrito aos números e às operações aritméticas, visto que as demais estruturas Matemáticas e do pensamento devem ser mobilizadas desde os anos iniciais. Assim, a Alfabetização Matemática deve ser entendida para além do domínio dos números e suas operações. Desde o início da escolaridade a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações, bem como devem lhe ser oferecidas condições para que as ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, possam ser organizadas.

A fim de que a Matemática exerça sua função social, prevista em todos os documentos oficiais (BRASIL, 2012), devem ser apresentada às crianças a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz, através do contato com os diversos meios de comunicação, de modo que as mesmas passem a reconhecer tabelas e gráficos simples, que são elementos facilitadores da compreensão de diferentes informações.

Através da formação proposta pelo PNAIC e desenvolvida pela UFPel em 2014, foram tratados os seguintes temas: Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística e Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

A seguir é discutida a proposta de formação desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas na qual foram desenvolvidos os temas citados no parágrafo anterior.

A formação na UFPel: organização e concepção

Com a adesão da UFPel ao PNAIC, no ano de 2013, foi constituída uma equipe nessa Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelas formações, sendo redefinida para 2014, quando a temática da formação foi a Alfabetização Matemática. Nesse momento assumi como coordenador geral da equipe. Para atender dezenove turmas a coordenação passou a contar com dois coordenadores adjuntos, cinco supervisores, uma equipe mista de formadores com 19 professores da área de linguagem e 13 da área de Matemática e, aproximadamente, quatrocentos e sessenta orientadores de estudos, que deveriam atender a formação de aproximadamente nove mil professores alfabetizadores, dos quais foram certificados 7804 cursistas (os demais não atingiram o mínimo de frequência ou aproveitamento no curso de formação).

A partir das manifestações de muitos formadores das IES, ainda em 2013, de que não se sentiam capacitados para trabalhar as questões do conhecimento matemático com os orientadores de estudos que, posteriormente, ministrariam a formação aos professores alfabetizadores, o MEC disponibilizou o dobro de vagas de formadores para o ano de 2014 com o objetivo de que a formação fosse ministrada em duplas: um formador da área de linguagem e outro com formação em Matemática. Porém, como a Matemática dos Anos Iniciais normalmente não é trabalhada nos cursos de Licenciatura em Matemática e pouco

desenvolvida nos cursos de Pedagogia, houve uma grande dificuldade na seleção dos formadores de Matemática, ficando somente 13 das 19 turmas atendidas pela Universidade, com dois formadores atuando, as demais 06 turmas tiveram somente o formador de linguagem. Esse fato fortalece a necessidade de mais investimentos na formação continuada na área de Matemática dos Anos Iniciais, visto a fragilidade dessa formação para grande parte dos professores.

A metodologia empregada nas formações previa encontros em momentos distintos. Inicialmente a equipe de coordenação e supervisores se reunia a fim de articular as áreas da linguagem e da matemática, visando subsidiar os formadores através da problematização dos conhecimentos de ambas as áreas. Os formadores, por sua vez, a partir de reuniões quinzenais, realizavam sessões coletivas de estudo com leitura prévia dos cadernos de formação disponibilizados pelo MEC em duplas e com posterior discussão no grupo geral de formadores para elaboração de estratégias metodológicas.

Eram ainda realizados estudos de materiais de apoio indicados pela equipe de supervisores e coordenação, a fim de realizar o planejamento, em grupos, da formação a ser ministrada nos três polos realizando, em seguida, a socialização das ideias no grande grupo para a constituição de uma estrutura de planejamento que estabelecesse uma regularidade na abordagem do fio condutor da formação para os orientadores de estudos (objetivos e temas).

Percebe-se, portanto, que a concepção de formação na UFPel prevê a articulação da pesquisa e formação de professores como oportunidades formativas (WARSCHAUER, 2003) que favorecem a criação e recriação da ação pedagógica e dos espaços de atuação profissional, o que pressupõe algumas apostas teóricas, dentre as quais a ideia de Canário (1994) de que os indivíduos mudam e, assim, acabam mudando o próprio contexto em que trabalham sendo, portanto, fundamental que os professores se enxerguem como sujeitos, mas também como protagonistas do seu processo de formação, por esse motivo os relatos de práticas são valorizados nas práticas formativas.

Entende-se que a formação em contexto produz condições de mudanças; as práticas formativas articulam-se com as situações cotidianas de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas, nesse contexto o acompanhamento dos formadores às práticas dos cursistas é realizado sempre que possível.

Por isso, diferentes estratégias metodológicas eram adotadas conforme características dos polos, entretanto, os encontros de formação contemplam a realização de estratégias formativas comuns, como a leitura deleite, relato de experiências de práticas de formação com os orientadores de estudos, leituras/atividades de estudo e aprofundamento em grupo, discussão de textos com sistematização oral e escrita, atividade de avaliação e elaboração/análise de diferentes materiais didáticos (recursos pedagógicos para o ensino de Matemática, livros didáticos, etc.).

Dentro dessas metodologias definiu-se o uso de alguns recursos para os encontros de formação, tais como: biografia Matemática e linha do numeramento (atividades de diagnóstico inicial sobre concepções e práticas de alfabetização Matemática e Numeramento), caderneta de metacognição e livro da vida, os quais serão brevemente descritos a seguir.

Objetivando identificar o conhecimento prévio dos cursistas sobre os temas da Alfabetização Matemática a serem trabalhados na formação, citados anteriormente, foi inicialmente realizado um diagnóstico a partir de duas atividades: biografia Matemática e linha do numeramento.

Num primeiro momento da formação foi realizada a leitura em grupo sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática para os anos iniciais. Após essas leituras, foi utilizado o recurso intitulado por Biografia Matemática. Essa atividade foi baseada na proposta de Santos (2005), presente no texto “Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática”, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos.

A biografia matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar

“pistas” ao professor, relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular) como também sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desses alunos.

São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a Matemática, que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, esse exercitar da memória, em que emoções vem à tona, proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática.

Entretanto, o proposto na formação, voltado aos professores, foi que, a partir das leituras sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes de matemática, os mesmos refletissem sobre seus conhecimentos e práticas nessa área, de modo que as experiências por eles descritas fossem então substituídas pelos conhecimentos que julgavam dominar e àqueles sobre os quais devem aprofundar os estudos, pois apresentavam deficiências, que foram diagnosticadas num processo de autorreflexão a partir das leituras realizadas.

A atividade mostrou-se promissora, uma vez que ao evocar suas memórias, os professores perceberam que os acontecimentos positivos, muitas vezes, estavam ligados à questões afetivas envolvendo o professor e que os aspectos negativos normalmente tinham a ver com a falta de compreensão do conteúdo, tendo isso causado lacunas ainda presentes em seu conhecimento matemático, as quais deveriam ser preenchidas pelos estudos realizados na formação.

Já a segunda atividade, a Linha do Numeramento, foi proposta pela supervisora do PNAIC, professora Patrícia Moura (UNIPAMPA-Jaguarão), que já havia usado essa mesma estratégia em outra formação matemática para os professores dos Anos Iniciais, no ano de 2008, no Pró-Letramento Matemática em Canoas-RS. Se propôs aos cursistas que realizassem a retomada das experiências com os usos do números, das operações, das medidas e de seus registros matemáticos desde

a 1ª infância à vida adulta, com discussão e trabalho em grupos, com registro em papel pardo e posterior apresentação coletiva.

Esta atividade permitiu o resgate das experiências pessoais que revelaram a importância e a presença constante da matemática em nosso cotidiano, desde que nascemos, as quais só encerram quando morremos, à semelhança das práticas de letramento (estudadas em 2013 na formação). Os professores puderam perceber com essa atividade que não é somente na escola que estamos em interação com os usos da matemática e que a mesma está presente em muitas situações cotidianas, mesmo que não a percebamos. Por meio dessa reflexão os professores ficaram sensibilizados sobre a importância de um trabalho com a Matemática nos Anos Iniciais voltado às práticas da Alfabetização Matemática, num trabalho integrado com a alfabetização linguística e as práticas de letramento.

Os outros dois recursos citados utilizados na formação tinham caráter permanente, sendo utilizados ao longo dos encontros durante todo o período do curso: o livro da vida e a caderneta de metacognição.

O livro da vida foi uma atividade proposta pela coordenadora adjunta do PNAIC na UFPel, professora Marta Nörnberg (UFPel), tendo como referência o trabalho de Ruiz (2012), no qual encontramos que o livro da vida é uma das técnicas de Célestin Freinet, objetivando o registro da “livre expressão”, relatando acontecimentos experimentados e vivenciados no cotidiano. Esse registro pode ser realizado de múltiplas maneiras, atendendo a diferentes propósitos tanto dos professores quanto das crianças. Tem a função de comunicar, informar e socializar as novidades, conhecimentos e curiosidades, podendo ser estendida à família através do empréstimo do livro, compartilhando na escola a importância do registro e das atividades do cotidiano.

Para o caso da formação, o livro da vida foi um registro coletivo, com as reflexões e indagações do grupo, realizado diariamente por todos do grupo ou por um representante. Para mobilizar a reflexão, foi sugerido o início do registro a partir de

uma questão que o próprio caderno de Formação Continuada propõe:

- Quais práticas formativas experimentadas favorecem ou privilegiam o desenvolvimento das habilidades importantes para a formação continuada, especialmente enquanto professores alfabetizadores?

Conforme a dinâmica de cada grupo, eram agregadas outras perguntas que o formador considerasse pertinente ou que o grupo tivesse necessidade de registrar.

Para o último dia do curso, sugeriu-se acrescentar outras perguntas, problematizando quais critérios eles adotavam para julgar positivamente uma ação formativa, quais conhecimentos poderiam ser considerados importantes para a formação continuada que foram estudados nessa etapa, entre outros.

Esse material ficava sob a responsabilidade da turma durante os encontros de formação, que podiam variar de três a cinco dias por mês. Muitos registros contribuíram para a auto reflexão do formador, lhe permitindo repensar sua prática entre uma formação e outra, aprofundando ou simplesmente retomando determinados temas, por indicação da turma em seus registros nesse livro.

Finalmente, outro recurso utilizado nas formações e que consideramos pertinente apresentar nesse relato, é a caderneta de metacognição. Essa caderneta foi proposta a partir do trabalho com o texto de Damiani, Gil e Protásio (2006), que apresenta uma experiência pedagógica de formação de professoras, na qual a metacognição é um recurso auxiliar no processo formativo.

Cada formador recebeu no início do curso um caderno de 50 páginas no qual deveria registrar individualmente suas percepções sobre a formação, em um exercício metacognitivo. No mesmo, os professores deveriam refletir sobre os seus processos de aprender mobilizados na formação do PNAIC, produzindo um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na Caderneta de Metacognição (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?). A intenção dessa atividade era que o professor – orientador de estudos – explicitasse suas crenças, os objetivos/metas e os

conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e, sobretudo, percebendo que tal interação resulta em tomada de decisão e ação – momento-a-momento – para sua atuação em sala de aula.

Para que a produção dos orientadores de estudos fosse além de um texto meramente descritivo que, em sua essência, não é considerado reflexiva, uma vez que apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na literatura e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado, os cursistas deveriam realizar um processo reflexivo sobre suas escritas, mobilizando, assim, o exercício metacognitivo pretendido com a atividade.

Pode-se perceber inicialmente uma grande resistência dos professores em realizar essa atividade, que gradualmente foram cedendo ao compreender sua importância e objetivos. Puderam, então, realizar importantes registros sobre suas aprendizagens pessoais nesse processo formativo, contribuindo sobremaneira para uma real apropriação das temáticas estudadas.

O PROEXT/FURG: proposição da oficina *O ensino da matemática nos anos iniciais*

A partir do envolvimento na formação continuada de professores do ciclo de alfabetização no PNAIC/UFPel, surgiu a possibilidade de contribuir com uma importante ação de formação, proposta pela Universidade Federal do Rio Grande: o Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento: PROEXT/FURG 2014. Este programa, sob a coordenação da professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, tinha como objetivo contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para a alfabetização e o letramento, dentre as quais o “Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa” se integrava.

Com foco nos quatro segmentos presentes na estrutura educacional do município (gestão pedagógica; coordenadores pedagógicos; professores do ciclo de alfabetização e as famílias

das crianças estudantes do ciclo) o programa previa fomentar, por meio da formação continuada de professores, o debate acerca dos processos de alfabetização e letramento, bem como discutir estratégias de ensino que promovessem uma aprendizagem consistente tanto na aquisição do código escrito, como na efetiva participação das crianças em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, além de promover a formação matemática dos professores que atuam nos anos iniciais, visando desenvolver, entre outros fatores, práticas efetivas para o ensino dessa matéria.

Com uma programação variada, visando atender às demandas do público alvo do projeto, foram propostas diferentes oficinas e atividades voltadas aos temas elencados, dentre os quais se destacam a infância, o lúdico, planejamento e avaliação, ciências naturais e sociais, música, dança, teatro e literatura infantil e, também, o ensino da matemática nos anos iniciais.

Para a organização da proposta da oficina de Matemática, foram consideradas três dimensões que, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2014), devem constituir o repertório de saberes dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais:

- saberes de conteúdo matemático: é necessário ao professor o domínio conceitual daquilo que ele vai ensinar;
- saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos: além dos conceitos a serem trabalhados, o professor precisa saber como trabalhar com os diferentes conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, que constituem os diferentes campos do conhecimento matemático (aritmética, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação e pensamento algébrico);
- saberes curriculares: é fundamental conhecer os diferentes recursos disponíveis, onde encontra-los e como utilizá-los.

A fim de contemplar esses repertórios a oficina foi estruturada tendo como ponto de partida três interrogações: (1) o quê, (2) para quê e (3) como ensinar Matemática às crianças?

A primeira dessas interrogações foi desenvolvida a partir dos documentos oficiais para o ensino de matemática nos anos iniciais: os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Cadernos de Matemática do PNAIC, os quais serviram de base conceitual para discussão do que se deve ensinar de Matemática às crianças. Esses documentos, de conhecimento da maior parte dos professores, foram brevemente discutidos, com foco principalmente nos Direitos de Aprendizagem e nos Eixos Estruturantes de conteúdos.

Logo após a discussão acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos, veio a questão de para que trabalhar esses conceitos. É fundamental à prática do professor que ele reconheça a importância dos conteúdos previstos nos programas escolares, uma vez que esse conhecimento o levará a valorizar os saberes próprios da área de estudo com a qual está trabalhando, seja nos aspectos conceituais quanto nos metodológicos.

O ensino de Matemática se justifica inicialmente pela própria presença dessa matéria de ensino na vida humana, visto que a quase totalidade das relações humanas envolvem, em alguma medida, os números, que são a base formal do conhecimento matemático.

Porém, o ensino de Matemática nos Anos Iniciais tem muitos outros objetivos, dentre os quais podemos citar: a instrumentalização dos estudantes para a resolução de problemas numéricos no cotidiano; o preparo e desenvolvimento do raciocínio lógico (desde que propostas atividades com essa finalidade) que contribuirão para a tomada de decisão frente a situações reais; a compreensão do espaço para melhor posicionar-se e atuar sobre os corpos geométricos que fazem parte de seu dia-a-dia; a interpretação de dados representados em tabelas e/ou gráficos para saber posicionar-se criticamente frente à informações que lhes são apresentadas, entre tantos outros motivos.

Entretanto, o ponto alto das atividades desenvolvidas junto aos professores certamente se deu na problematização sobre o como ensinar, uma vez que não é possível discutir essa questão

sem que se problematize os três repertórios de saberes necessários à prática docente, pois para ensinar é preciso o domínio conceitual, o domínio metodológico e os saberes curriculares, que envolvem os diferentes recursos disponíveis ao professor.

Certamente devido ao tempo disponível para a realização da oficina, opções foram necessárias e, dessa forma, os conceitos matemáticos foram brevemente trabalhados a partir da exploração dos recursos para o ensino de Matemática, uma vez que se estabelece uma relação de dupla dependência entre esses elementos.

Todavia, a maior demanda que os professores apresentaram ainda é sobre o uso dos recursos, pois, conforme já problematizado, a formação matemática inicial de professores para atuar nos Anos Iniciais é insuficiente para sua prática.

Assim, inicialmente foi abordado o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sua relação com o Sistema de Numeração Decimal (SND), com o objetivo de mostrar aos professores a estreita relação entre a língua materna e a Matemática (MACHADO, 1990).

Em seguida, uma breve problematização acerca dos materiais didáticos disponíveis para o ensino de Matemática e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes. Dentre os recursos problematizados tiveram destaque os jogos, o material dourado, os blocos lógicos e as contribuições da literatura infantil no ensino de Matemática nos Anos Iniciais (SMOLE, CANDIDO e STANCANELLI, 1995).

Finalmente foram propostas algumas atividades práticas visando à apropriação dos participantes dos recursos problematizados, além de fomentar o debate sobre as potencialidades e limitações de cada recurso.

A oficina foi encerrada com os relatos dos professores acerca de suas práticas e das dificuldades encontradas no trato com a Matemática com as crianças, uma vez que muitos deles optaram pelo magistério dos anos iniciais, para “fugirem” da Matemática, conteúdo que, ao longo de sua escolarização gerou,

a significativo número de professores, sentimentos negativos e frustração.

Esses mesmos sentimentos foram encontrados nas pesquisas de Nacarato, Mengali e Passos (2014) acerca da relação das professoras dos Anos Iniciais e a Matemática escolar. Em uma experiência realizada com os sujeitos de suas pesquisas ficou evidenciado, por meio de desenhos, sua problemática relação com conteúdos matemáticos. Enquanto uma professora desenhou uma bomba prestes a explodir representando que na maioria das vezes “levava bomba” nas avaliações escolares de Matemática, outra professora desenhou um coração quebrado, argumentando que, por não compreender, resolveu desistir de entender e decidiu só resolver “as coisas” que lhes eram propostas, o que foi extremamente frustrante, pelo insucesso obtido nessa tarefa.

Essas reações e depoimentos nos fazem crer na maior necessidade de investimentos tanto na formação inicial desses professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais, quanto na formação continuada. São ações dos governos das diferentes esferas (municipal, estadual ou federal) somadas às iniciativas das instituições formadoras que poderão reverter essa situação problemática que atinge não apenas esses educadores, mas, sobretudo, seus alunos.

Considerações Finais

A formação continuada de professores tem sido entendida não apenas como uma exigência da legislação, mas, para, além disso, como uma necessidade real de atualização dos docentes e de complementação das lacunas da formação inicial. Diferentes programas vêm sendo implementados, tanto por iniciativa das Universidades, como foi o caso do PROEXT/FURG, ou em nível governamental como o PNAIC. Contudo, cabe destacar que nenhum programa federal de formação continuada nos últimos tempos teve um alcance como o PNAIC e, por isso, decorre a importância de registros como esse e de análises dessas experiências.

A partir das discussões realizadas no processo formativo junto à equipe da Universidade Federal de Pelotas e em uma primeira análise das produções dos professores como a linha do numeramento, a biografia matemática, a caderneta de metacognição e o livro da vida, puderam ser identificados alguns resultados já atingidos pela formação que somados às avaliações dos participantes na oficina ofertada no âmbito do PROEXT permitem identificar a importância atribuída pelos professores a esses espaços formativos.

Além disso, em um primeiro momento, pelo acompanhamento dos registros disponíveis, é possível afirmar que já se percebem modificações nos planejamentos das professoras alfabetizadoras, relatadas pelos orientadores de estudos do PNAIC. Também se verifica uma maior apropriação por parte dos professores do conhecimento matemático, revelada a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, bem como das propostas pedagógicas apresentadas aos orientadores de estudos.

Observou-se, ainda, um destaque feito pelos próprios professores para a necessidade de mais cursos de formação continuada contemplando os conteúdos de Matemática, pois apesar dos avanços verificados, muito ainda há de se fazer em termos de formação, principalmente numa área reconhecidamente ainda tão inacessível para muitos.

Referências

BARRETO, M.G.B. (2011). A formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seu impacto na prática de sala de aula. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de

alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Brasília, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança**: o papel dos centros de formação. Lisboa: EDUCA, 1994.

CURI, E. **A Matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

DAMIANI, M. F.; GIL, R. L.; PROTÁSIO M. R.. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: **UNIrevista** - Vol. 1, nº 2: (abril 2006). p. 03-14.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediupf, 1998.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

NACARATO, Adair Mendes, MENGALI, Brenda Leme da Silva e PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo os fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RUIZ, Silvana Ortiz Vieira. Livro da Vida: uma prática de letramento escolar na educação infantil. In: **Estudos em Educação e Linguagem**, v. 2, n. 1 (2012). p. 1-16.

SANTOS, Sandra Augusta. Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática. In: LOPES, Celi Aparecida Espasandin e NACARATO, Adair Mendes (orgs.). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLE, K.C.S., CANDIDO, P.T. e STANCANELLI, R. **Matemática e Literatura Infantil**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Lê Editora, 1995.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede**. Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

A inserção do ritmo regional gaúcho nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Charlise Pereira e Silva

Resumo

Com o advento das novas tecnologias, as crianças ficam expostas às músicas e aos ritmos de outros estados, como por exemplo, o funk e o sertanejo universitário, deixando de lado a cultura do Rio Grande do Sul. Pensando nisso, foi elaborado um projeto de pesquisa que teve por objetivo a inserção de ritmos regionais gaúchos na escola, em especial nos anos iniciais através de músicas do grupo Pandorga da Lua. Além disso, o projeto teve o intuito de resgatar este tipo de manifestação cultural por fruição artística, não sendo atrelado a nenhum conteúdo escolar. A pesquisa foi realizada através da pesquisa-ação, considerando, sobretudo, a possibilidade que o pesquisador tem de se inserir no contexto investigado, e assim, lançar as suas contribuições no objeto de pesquisa. Para registrar as interações coletadas, utilizou-se diário de campo, filmagens e registros fotográficos para que estes dados fossem utilizados neste trabalho.

Palavras-chave: Ritmo regional gaúcho, anos iniciais, música na escola.

Abstract

With the advent of new technologies, children are exposed to music and rhythms from other states, such as funk and university backcountry, leaving aside the culture of Rio Grande do Sul that in mind, a research project was developed which aimed at the inclusion of regional rhythms gauchos in school, especially in the early years through Kite songs from the group Moon Furthermore, the project aimed to redeem this type of cultural event for artistic enjoyment, not being tied to no scholarly content. The survey was conducted through action research, considering, especially, the

possibility that the researcher has to be seen in the context investigated, and thus launch their contributions in research object. To record the collected interactions, we used field diary, filming and photographic data for these records were used in this study.

Keywords: Gaúcho regional rhythm, early years, music at school.

Introdução

Este trabalho de conclusão de curso constituiu-se a partir dos resultados de uma intervenção pedagógica, realizada através de um projeto de pesquisa que fez parte da minha proposta de estágio nos anos iniciais, realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Rio Grande (RS). O foco deste trabalho é a inserção do ritmo regional gaúcho² através da música pertencente a este estado com o intuito de se cultivar este tipo de manifestação artística tão esquecida nos ambientes escolares municipais rio grandinos. Para isso, inseri-me na escola a partir do ano de 2012 para iniciar as observações propostas pela disciplina de Estágio I³.

A pesquisa foi realizada através de entrevista com a professora da turma, diretor da escola, conversa informal com as crianças da turma investigada, análise de documentos da escola, tais como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Além disso, foram realizadas observações semanais durante os meses

² A opção por utilizar o termo “ritmo regional gaúcho” por, a meu ver, classificar os ritmos apresentados neste trabalho. Mesmo estes possuírem origens latino-americanas, eles sofreram o processo de aculturação aqui no Rio Grande do Sul, recebendo também nossas influências. Um exemplo é o nosso chamamé, pois ele possui um ritmo diferente do que é feito em Corrientes, cidade de onde ele é originado. Utilizamos também o ritmo da marchinha, que possui a sua origem na Alemanha, por isso adotou-se por esta nomenclatura.

³ Disciplina que de acordo com o currículo do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande- FURG deve ser cursada no 6º semestre, possuindo carga horária de 120 horas e 8 créditos.

de junho a agosto, e os dados registrados através de diário de campo, fotografias e filmagens.

Os registros das entrevistas feitas com o diretor da escola e com a professora da turma onde seria realizado o meu estágio, possibilitaram constatar que o ensino de música é basicamente ausente no cotidiano da escola João de Oliveira Martins, seja pela falta de um profissional específico da área ou pela falta de materiais.

Nos poucos momentos em que a música foi trabalhada na turma pesquisada, a educadora utilizou materiais fonográficos que circulavam na mídia, como, por exemplo, Xuxa e Patatí Patatá⁴. Essas músicas apresentam especificidades típicas de outros estados, como, por exemplo, o ritmo e as letras contendo histórias de seu folclore regional, não abrangendo, portanto, as riquezas culturais do Rio Grande do Sul.

Sendo assim, a ausência de trabalhos pedagógicos utilizando os ritmos regionais gaúchos nesta escola me instigou a trabalhar com esta temática rítmica envolvendo a música gaúcha, tão viva em nossa região. Desse modo, decidi propor durante o estágio, um trabalho e, concomitantemente, uma investigação a partir dos ritmos regionais gaúchos que permeiam o cotidiano de alguns educandos, mas que estão se evadindo por causa das influências da pedagogia cultural que trazem consigo aspectos de outras regiões, trabalhando assim, a importância do sentimento de pertencimento de cada educando, respeitando o processo de desenvolvimento e as especificidades de cada um.

A metodologia, utilizada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação, que segundo Minayo (2010, p. 161-162):

Consiste em um tipo de pesquisa estreitamente concebida e realizada junto com intervenções sociais orientadas para a resolução de um problema coletivo no qual se envolvem os pesquisadores e os participantes.

⁴ Dupla brasileira de palhaços que faz muito sucesso no meio infantil. Para mais informações acesse <http://www.patatipatata.com.br>.

Através dessa metodologia, foi considerada a troca de ideias entre os alunos e entre eles e todas as pessoas envolvidas no projeto, pois a participação nas discussões e a manifestação das curiosidades foram consideradas como aspectos importantes na compreensão dos dados da pesquisa. Para uma melhor organização este artigo está organizado em sete subtítulos. Primeiro, será abordada a importância do trabalho com música em sala de aula, após um levantamento de dados sobre os trabalhos que já foram feitos no âmbito acadêmico sobre o ritmo regional gaúcho bem como o trabalho com música em sala de aula, depois um breve histórico sobre as origens do ritmo regional gaúcho, a influência que a mídia possui na escolha dos gostos de alguns telespectadores, aqui em especial as crianças, depois abordo sobre o projeto que foi realizado com os ritmos gaúchos, os resultados parciais e as considerações finais.

A importância do trabalho com música em sala de aula

Com o fim do Canto Orfeônico na década de 70, o ensino de música deixou de ser obrigatório nas escolas, sendo legalmente inserido no ano de 2008 através a Lei Federal nº 11.769/2008. Contudo, o que se tem observado é que esta linguagem está sendo incluída de forma equivocada, pois os professores, em muitos dos casos, precisam ensinar música na disciplina de Educação Artística em algumas escolas sem nenhum conhecimento específico tampouco uma graduação, fazendo com que esta área de conhecimento seja desprestigiada mesmo possuindo tamanha importância na formação cognitiva dos alunos.

Infelizmente, na maioria das instituições de ensino, o que se encontra é o ensino de música para ensaiar a apresentação para a festa do dia das mães, festa de fim de ano, para rememorar uma data comemorativa sem haver o mais importante: a intencionalidade de se ensinar esta linguagem por fruição e não atrelado a outro objetivo, deixando-o em, segundo plano.

Hoje, a utilização musical em algumas escolas municipais do município de Rio Grande é muito restrita, apesar de a

legislação apontar para o emprego desta linguagem como um meio pedagógico de aprendizagem. Poucas escolas desfrutam desta disciplina em seus currículos, uma vez que para tê-la é necessário formar mais profissionais e capacitar os que já possuem alguma formação na área, pois musicalizar acaba sendo tratada como uma brincadeira. Segundo Loureiro (2001, p. 26):

Para que tal situação possa ser invertida acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e experiência, valorizando suas habilidades e potencial criativo e integrando, sempre que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo.

Ou seja, o trabalho com a música não pode ser visto como segundo plano em sala de aula, pois são atividades que despertam, estimulam a afetividade, a socialização e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão dos alunos e os prepara para a cidadania.

Mesmo sendo desvalorizada pelos órgãos públicos da cidade de Rio Grande, a música é uma linguagem em que a maioria das pessoas apreciam. Na rotina escolar, é possível afirmar que as crianças frequentemente integram os ritmos às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais. Diante deste campo, observa-se que a elaboração de um projeto com a linguagem musical inserida no cotidiano escolar pode acrescentar algo novo no aprendizado dos educandos, pois permite a eles imaginar, sonhar, descobrir e redescobrir sua história, além de o educador ter a possibilidade de musicalizar em sala de aula.

Cabe ressaltar que a expressão musicalizar significa possibilitar e integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, permitindo às crianças alcançarem níveis cada vez mais elaborados de seu desenvolvimento. Nesta perspectiva os jogos e as brincadeiras que envolvem as modulações de vozes, as melodias e as percepções rítmicas onde se combinam movimentos corporais e música podem fazer parte de uma sequência de atividades onde se propiciam o lúdico e despertam o interesse por parte dos educandos. Estas brincadeiras ajudam no processo de desenvolvimento e segundo Rosemberg (2010, p. 179-180):

As crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e completo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecidos pela neurociência, pela psicologia e educação. Esse potencial ultrapassa em muito os recortes das disciplinas escolares. Para ser alimentado, requer atenção individualizada (turmas pequenas), professores formados capazes de acompanhar a curiosidade e a mobilidade da criança.

Devemos, então, possibilitar e permitir a imaginação das crianças desde muito cedo e valorizar a sua criatividade trazendo para o seu cotidiano múltiplas linguagens e múltiplas formas de se trabalhar com as suas potencialidades.

A linguagem musical, segundo Lemos (2011), por não possuir uma avaliação quantitativa acaba que por ser desvalorizada no seio escolar, fazendo com que ela se transforme em uma ferramenta para ensinar alguma disciplina, e não a música em si por fruição. De acordo com Referencial Nacional da Educação Infantil (1998, p. 47- 48):

A música nas instituições educacionais vem atendendo, ao longo da história a vários objetivos, como: formação de hábitos e comportamentos, festividades, datas comemorativas, memorização de conteúdo traduzidos em canções. Isso reforça o aspecto mecânico, estereotipado da imitação, não deixando espaço para as atividades de crianças ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas nos sons. A música acaba sendo tratada como um produto pronto, e não como uma linguagem, um meio de expressão

e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças nas diferentes idades.

Complementando a ideia acima, Loureiro (2003, p. 21) afirma que “sabemos que poucas escolas incluem em seu currículo a disciplina música. Quando há, o que encontramos é o uso excessivo da prática do cantar”. Ou seja, a prática musical nos anos iniciais precisa ser feita de forma lúdica, prazerosa, que aguce os sentidos dos alunos e não mais uma disciplina mecanizada ou com o intuito de ser um recreio.

Da mesma forma, a prática musical precisa ser pensada com a finalidade de fazer com que a criança se expresse de uma forma mais espontânea, sem ter aquela preocupação de agradar o público para uma determinada apresentação, mas sim para que acentue o seu lado criativo nestes momentos. Segundo Góes (2009, p. 05), “[...] a criatividade é essencial a todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meio de resolver suas próprias dificuldades”, portanto a meu ver, se quisermos propor uma educação musical em sala de aula de forma eficaz, devemos propiciar um ambiente que se torne agradável a criança e que ela se sinta confiável a ponto de sentir-se confortável para tocar um instrumento, cantarolar uma música, inventar uma nova melodia, enfim, haver uma espontaneidade por parte da criança para realizar este tipo de trabalho com a linguagem musical além de que seja necessário que os órgãos públicos municipais invistam em educadores musicais com formação adequada para ministrar as aulas pensando na qualidade do ensino.

Considerando que o tema música na escola é bastante difundido no meio acadêmico através de publicações, apresento a seguir uma busca realizada em dois eventos de âmbito nacional, quais sejam: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, específico da pós-graduação em educação e a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, específico na área de música. A busca teve como foco artigos que tratam sobre a importância da música em sala de aula, bem como sobre a cultura musical pertencente a uma região.

Pesquisas sobre este tema em anais de congressos específicos da área musical

Com o intuito de conhecer o que vem sendo discutido no âmbito acadêmico sobre a temática o trabalho com música em sala de aula, optei por dois locais para pesquisa, como referido anteriormente, os anais da ABEM,⁵ um evento anual que ocorre no Brasil onde são apresentados trabalhos que abordam a educação musical, e os trabalhos da ANPED⁶ que tratam de diversas temáticas sobre educação, dentre elas arte. Para refinar esta pesquisa, escolhi através do site da ANPED o Grupo de Trabalho (GT) Educação e Arte por se aproximar da temática desta pesquisa. A busca de trabalhos nos dois eventos foi a partir das palavras-chave “música regional”, “música na escola” e “música nos anos iniciais”. Como recorte temporal foi decidido pesquisar por materiais a partir de 2008, pois consiste no ano em que foi criada a Lei nº11.769/2008, que, conforme citado na seção anterior, prevê o ensino de música como sendo obrigatório nas escolas de ensino fundamental. Os resultados encontrados na busca realizada estão organizados nos quadros a seguir:

Quadro 1: Trabalhos apresentados na ANPED

36° ANPED 2008	35° ANPED 2009	34° ANPED 2010	33° ANPED 2011	32° ANPED 2012	31° ANPED 2013
-	-	-	GT 24- A Educação das Crianças e as Músicas Infantis (Zena Winona Eisenberg, Maria Cristina	GT 34- Construção de uma Metodologia para Pesquisa de Crianças em Criação Musical: Contribuição	GT 24- Ensino de Gêneros Musicais na Educação Básica (Paulo Roberto Prado Constantino)

⁵ Associação Brasileira de Educação Musical.

⁶ Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

			Monteiro Pereira de Carvalho)	ões (João Marcelo Lanzillotti da Silva)	
--	--	--	-------------------------------	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 2: Trabalhos apresentados na ABEM

XXII ABEM 2008	XXI ABEM 2009	XX ABEM 2010	XIX ABEM 2011	XVIII ABEM 2012	XVII ABEM 2013
Música na educação básica: relato parcial de um estudo de caso do Projeto Escola Pública Integrada, Santa Catarina (Andréia Veber)	Aprendizagem criativa em sala de aula: a perspectiva das crianças na construção do campo (Viviane Beineke)	“Saudades do Nordeste”: práticas musicais em um espetáculo de coro infantil (Alessandra Araújo da Silva)	A educação musical dos cantores de Renovação: herança vocal da cultura religiosa de Juazeiro do Norte – CE (Juliany Ancelmo Souza e Josemeire Medeiros Silveira de Melo)	De norte a sul: um projeto musical interdisciplinar (Rose de Fátima Aguiar e Silva, Ana Paula Bressan, Gisely Córdova, Lúcia Pires Duarte, Luciana Hilzender, Rafael Dornelles, Rosinete Freitas Lopes da Silva e Vinicius Biermann)	-

<p>O ensino aprendizagem do Maracatu no grupo Rochedo de Ouro (Renan Moretti Bertho e Eduardo Néspoli)</p>	<p>Caymmy visita aulas de Musicalização Infantil (Ricardo Dourado Freire, Clarisse Prestes, Célia Porto e Iara Ungarelli)</p>	<p>Apreciação musical na escola: aprendendo o música na educação Complementar (Moniele Rocha de Souza e Daniela Dotto Machado)</p>	<p>O Corpo como Instrumento para o Fazer Musical no Ensino Médio: Relato de Prática Docente (Scheila Farias de Paiva Lima e Daniel Hebe)</p>	<p>Musicalidade e corporeidade: ritmos brasileiros em sala de aula (Raimundo Rajobac e Simone Romani)</p>	
	<p>Tradição oral na escola, reflexões e um exemplo da Ação Griô Nacional (Valéria Levay Lehmann da Silva)</p>		<p>Percepção rítmica: uma experiência musical através da Percussão Corporal com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental (Edmar Deunizio, Maria Aparecida Pio Santos, Laisa Carvalho da Silva Soares, Luis Fernando Moreira Perez e Maria)</p>	<p>A função social do ensino de música (Karen Luane Nascimento, Pedro Vinicius Santos e Jessica Dayana Alves Araújo)</p>	

			Luiza Feres do Amaral)		
			Praticando o baião na educação especial (Maria Luiza Feres do Amaral, Ericson Francisco de Jesus Demarchi e André Envino Truppel		
			Percepção rítmica a partir do ritmo do funk: um olhar no contexto social, histórico, musical e multicultural em uma experiência do estágio supervisionado. (Maria Luiza Feres do Amaral, Suelyn Alves Almeida e Vanessa Ribeiro de Lima de		

			Mello Rodrigues		
			Rap e catira: experiência híbrida em uma escola municipal de Mogi das Cruzes – SP (Silvia Regina de Camera Corrêa e Iveta Maria Borges Ávila Fernandes)		

Fonte: Quadro produzido pela autora

Como é possível observar, na ANPED foram localizados apenas três trabalhos enquanto que na ABEM foram localizados dezesseis trabalhos. Essa diferença numeral deve-se ao fato de que a ABEM é um evento específico da música como um campo de saber, tornando-se mais fácil a busca por trabalhos com a temática pesquisada. Dentre os materiais localizados, é possível afirmar que todos os trabalhos referenciados nos quadros acima apontam para a importância de se trabalhar com a linguagem musical e através dela desenvolver o lado criativo e cognitivo da criança. O artigo das autoras Moniele Rocha de Souza e Daniela Dotto Machado, por exemplo, abordam a importância de se trabalhar com a música em sala de aula por esta ser uma

linguagem que permite a criança ser mais espontânea e assim, interagir de uma forma mais prazerosa com o meio onde está inserida.

Foi encontrado também, por exemplo, o artigo das autoras Juliany Ancelmo Souza e Josemeire Medeiros Silveira de Melo sobre uma pesquisa que resgata a música de uma determinada região através da educação informal, onde o aprendizado se dá através de transmissão oral de geração para geração, e o trabalho da autora Alessandra Araújo da Silva ano onde se resgatam através do canto coral as músicas regionais, mas que privilegia outro estado, e não o Rio Grande do Sul.

Em relação às investigações sobre ritmo regional gaúcho assim como o trabalho com este determinado ritmo por fruição e não como uma ferramenta de apoio para outra disciplina não foi encontrado, infelizmente, nenhum registro. Esse fato, me deixou bastante instigada, pois uma cultura musical tão rica como a pertencente ao Rio Grande do Sul já deveria, no meu ponto de vista, ter sido foco de investigação ou trabalho acadêmico. Buscando suprir essa lacuna, optei por investigar essa temática, demonstrando, assim, a necessidade de se fazer pesquisas sobre a inserção do ritmo regional gaúcho na escola. Para um melhor entendimento sobre esse ritmo, realizei uma entrevista com um historiador e um músico atuante na área musical. Diferentes aspectos tratados no decorrer da entrevista são discutidos na seção a seguir.

Breve histórico do ritmo regional gaúcho

Em 13 de dezembro de 2013, realizei uma entrevista coletiva com um historiador e um profissional da área de música. Um deles, Jorge Frederico Duarte Webber – conhecido, no meio musical nativista, pelo pseudônimo “El Chango Duarte” – é Licenciado e Bacharel em História, com especialização na área de Imaginário, Cotidiano e Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade de Brasília – UnB, e Jader Leal, músico há 15 anos, licenciado em Letras/Português pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA é

atuante dos palcos de festivais nativistas entre outros até os dias atuais.

A entrevista, realizada na residência do Sr. Webber, foi gravada e posteriormente transcrita. Iniciamos a mesma com o seguinte questionamento: o que é música regional gaúcha? Segundo Webber:

O que é a música gaúcha? é a música feita por gaúchos. E na minha concepção, o que é o gaúcho? O gaúcho estamos tratando aqui do homem do campo, e o folclore em si. Não nós gaúchos nascidos no Rio Grande do Sul, gaúcho o homem do campo, que é aquele que tá lá no meio do trabalho encima de uma “jerra”, uma esquila e a noite ele está na beira do fogo e pega o seu violãozinho que ele tá acostumado de levar pra esse tipo de coisa e tá lá tocando para os companheiros. Essa é a musica gaúcha (Entrevista com WEBBER, 13/12/13).

Corroborando com a ideia acima, segundo Bangel (1989, p. 12 apud MARCON, 2009, p. 73) “[...] nesse sentido, como o estilo country da América do Norte, o estilo gaúcho se refere ao meio ambiente campeiro, com cavalos, bois, aventura e solidão”. Após as primeiras palavras, Webber explica que existe uma separação na música folclórica gaúcha, subdividindo-se em duas vertentes: a primeira que ele nomeia como projeção folclórica⁷, ou seja, aquela em que “[...] é o homem que foi tirado do campo, do seu habitat, do seu meio ambiente e jogado na cidade e com o êxodo rural, foi buscar trabalho na construção civil porque não tinha mais trabalho no campo” (Webber, 2013). E a segunda, o transplante⁸, onde ele explica que:

É esse cara que foi transplantado na cidade que é outro ambiente no meio urbano, aí tu dentro da projeção folclórica tu pega o Teixeira que foi um cara que trabalhou na lavoura, tu pega o Noel Guarani que trabalhou no campo daí vieram pra cidade tipo Xitãozinho, o Tonico e Tinoco esses cara que trabalhavam no campo, na roça e foram pra

⁷ Conceito elaborado pelo entrevistado.

⁸ Conceito elaborado pelo entrevistado.

cidade, lá começaram a fazer sucesso com a música deles (Entrevista com WEBBER, 13/12/13).

Ainda, segundo Webber (2013), a música gaúcha pode ser dividida em duas linhas: A primeira que é a música nativista, aquela voltada para festivais, que fala do homem do campo, da sua lida e a outra, é a música de baile, a música de bailão ou fandanguera voltada para a dança, para a diversão. Sobre a música nativista, Marcon (2009, p. 08) aponta que:

A música nativista pode ser entendida como um caso específico de regionalismo musical dentro da música popular brasileira contemporânea; trata-se de um repertório de canções oriundo do estado do Rio Grande do Sul, conhecido como “música nativista gaúcha”.

Jader Leal, no decorrer da entrevista, questiona Jorge Webber se a designação “nativista” não surgiu com o festival da Califórnia da Canção Nativa de Uruguaiana na década de 70, mas Jorge Webber explica que esta designação é uma opinião do senso comum, não sendo considerado um conceito científico por ser formulado sob cunho jornalístico, ou pelo dono de alguma gravadora, e que este tipo de música já existia muito antes da década apontada acima.

Depois, na sequência da entrevista, foi abordado sobre o que é o folclore⁹, então Jorge Webber apontou que existem dois tipos de folclores: o urbano, onde ele exemplificou o tango argentino, e o rural que seria aquela música gaúcha construída na campanha, “[...] no seu meio ambiente fazendo aquilo que vem desde o avô lá na beira do fogão tocando o violão” (WEBBER, 2013). Para complementar a ideia acima, Jader Leal faz o seguinte apontamento:

E tu pode associar sempre o folclore com tradição oral, claro a tradição oral é uma das coisas que formam o folclore, o conhecimento que é passado de forma empírica que é passado de pai para filho, de geração

⁹ Conceito elaborado pelo entrevistado.

em geração, que também é um dos constituintes do que se chama cultura. O folclore é uma manifestação, ela brota, o folclore surge, não tem start, ele surge com o tempo, daí tu pegava o seguinte: o Jorge tinha uma habilidade de rimar ré com pé e tocava uma guitarra, daí depois ele contava numa roda de acampamento de tropa dum fato que aconteceu numa tropeada de um boi que desabou, fazia uma *payada*¹⁰. Daí o que acontece, esse pessoal começou a contar coisas que eram inerentes a vida dele, então assim, como aqui era uma sociedade que basicamente vivia da pecuária, do gado, do charque, do couro, da carne, de tropear, isso deu o start do dito música gaúcha. Foi isso, começar a falar da tua realidade dali (Entrevista com LEAL, 13/12/13).

Complementando com as ideias acima, segundo Marcon (2009, p. 56):

Os intelectuais brasileiros acreditavam na investigação da origem e das características das manifestações folclóricas como o meio mais eficiente para afirmar a identidade nacional, por meio de peculiaridades regionais. Para tanto, era necessário entrar em contato com o povo, ou seja, com as classes subalternas, os homens simples, “deseducados”, e ao mesmo tempo, testemunhas e “arquivos” da tradição. Essas manifestações folclóricas que, segundo eles, encontravam-se presentes principalmente no meio rural, estariam ameaçadas pelo processo de modernização em que o Brasil estava se inserindo. Acreditava-se, nesse sentido, na incompatibilidade entre as manifestações folclóricas e o progresso, ou seja, entre os avanços da modernidade e a tradição. Esses estudiosos estavam ao mesmo tempo diante da necessidade de salvar o que pertencia ao nosso passado (pesquisando tradições, costumes) e o desejo de esquecê-lo – colonização, exploração, escravidão e mestiçagem.

Após a fala sobre o folclore, Jorge Webber retoma a questão de que se a pessoa está fazendo música no habitat dele ela é denominada folclórica. Quando essa pessoa vai para a cidade é denominada transplante folclórico e é projeção folclórica

¹⁰ De maneira resumida, a *payada* é um desafio improvisado em versos, quase sempre acompanhado de um violão. O gênero musical de referência e executado pelo violão é a milonga.

quando é uma pessoa que não tem nada a ver com o gaúcho, não usa uma bombacha. Ele ainda explica que:

Esta classificação não foi mexida, não foi trabalhada, não foi atualizada. Certos conceitos ficaram parados porque deixaram de ser importantes. Tem toda uma carga pejorativa encima do folclore. Eu até vi uma discussão do folclore e a cultura popular. O folclore é uma cultura popular, ele tá dentro, tá embutido na cultura popular só que é a cultura popular urbana, a cultura suburbana, a cultura popular rural. O folclore é cultura popular rural (Entrevista com WEBBER, 13/12/13).

Depois deste questionamento, pergunto para os dois entrevistados como surgiu a “dita” música gaúcha aqui no estado do Rio Grande do Sul. Segundo Jorge Webber, “[...] a música gaúcha já existia. Existia no povoado lá da campanha. Aqui no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre a música só começou a vir pra cá com o imigrante e segundo com as gravadoras”.

Já o cerne da música gaúcha, segundo os dois entrevistados provém das missões através da música sacra trazida pelos jesuítas. A seguir, uma explicação sobre a cultura musical trazida pelos jesuítas:

Eles tocavam música sacra, nas missões. Tu vê a ordem jesuítica era a ordem mais avançada a mais culturalmente forte de todas. Não tecnologicamente porque a tecnologia era empregada... mas em matéria de mestres músicos os jesuítas estavam muito mais a frente do que as outras ordens. Os jesuítas cultivavam o espírito intelecto e eles estavam muito dentro da era do iluminismo. Os grandes jesuítas foram influenciados pelo iluminismo, primeiro pelo renascimento para depois o iluminismo. Então quem foram os padres que vieram pra cá nos primórdios das missões? havia um tirolês que era um dos caras que trouxe o último grito em matéria de música da Europa, era o que se tava tocando nos conservatórios da França, claro, a França era o centro de cultura, em Viena, a parte norte da Itália, Milão, Bologna, e claro, não existia Itália existia reinos inclusive ligados, alguns na Espanha e outros ligados ao império austríaco e outros pertencentes ao sacro império germânico que também não era um País (Entrevista com WEBBER, 13/12/13).

Complementando com as ideias acima, segundo Loureiro (2003, p. 41)

Para fazer face à investida protestante no campo da educação, os jesuítas criam escolas destinadas à educação da juventude leiga. Seus colégios, primorosamente organizados, ofereciam uma educação nos moldes exigidos pela sociedade da época, formando o homem culto, o homem letrado, conhecedor dos clássicos e capaz de falar e escrever em latim, mas submisso ao rei e ao papa. [...] Graças à influência dos protestantes e dos católicos, sobretudo dos jesuítas, a educação musical nas escolas até o final do século XVIII foi praticada com fins estritamente religiosos.

Segundo Jader Leal, os jesuítas trouxeram todo o conhecimento europeu e ensinaram os índios a tocar música sacra.

Se tu pegar o que era feito na Europa eram o canto gregoriano, as missas. Se tu conceber que não existia fronteira, que tudo era uma coisa só, existia um trânsito muito grande de pessoas nesse território todo (LEAL, 2013).

Fazendo uma análise da entrevista, pode-se observar que o ritmo regional gaúcho possui várias influências, como por exemplo, europeia, portuguesa, argentina e uruguaia e a sua origem provem do campo, quando o homem campeiro através da música conta um pouco da sua lida diária. Segundo Marcon (2009, p. 48):

A terra em que nasce e cresce uma pessoa, lhe reserva uma personalidade ímpar, que o condena a amá-la e projetá-la para onde quer que vá. É o caráter *terrunho* desta musicalidade [...] Dentro dessa perspectiva, encontrar raízes, ou pelo menos, uma local de origem por se referenciar, é algo bastante valioso e significativo

Ou seja, a música gaúcha conta através de seus versos o cotidiano do homem do campo como uma forma de reverenciar a sua cultura por ser importante e significativo para si. A nomenclatura dos ritmos é recente, sendo proveniente da criação

do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) na década de 50 através de Paixão Cortes, Barbosa Lessa e Glaucus Saraiva com fins de demarcação cultural. Como a cultura gaúcha está cada vez mais perdendo espaço devido as altas tecnologias e pela força da mídia ao inserir novos modos de ser, na próxima seção será tratado um pouco mais sobre este tema.

A mídia como influenciadora nas escolhas musicais infantis

Com o advento da globalização e o desenvolvimento tecnológico das informações as pessoas passaram a se configurar como se estivessem em um imenso bloco coletivo, aonde as informações chegam, circulam e se renovam a cada instante. Uns dos principais fios condutores destas informações encontram-se os meios televisivos que carregam notícias, fatos e acontecimentos quase que instantaneamente e isto faz com que, dentre outras coisas, as culturas dos povos se aproximem cada vez mais uma das outras.

Esta perspectiva pode inferir efeitos contrários ao patrimônio cultural de um determinado grupo ou região, pois pode haver um desinteresse cultural regional fazendo com que as atividades rítmicas ou de costumes se acabem ou deixem de existir por falta de membros daquele grupo ou região deixarem de passar adiante suas tradições por desconhecê-las ou por se envolver, ao longo do tempo, com outras culturas, deixando assim suas vivências regionais de lado.

Na modernidade, a sociedade convive com um mundo cada vez mais globalizado, ou seja, separado territorialmente, porém unidos através de uma extensa e complexa rede tecnológica de informações. Diante desta constatação observamos que esta ganhou e está ganhando novos contornos. Ou seja, novas pessoas, novas ideias, números maiores de indivíduos e todos os aspectos que provém desta multiplicidade estão fazendo com que as pessoas pensem em novas tecnologias e assim a sociedade está cada vez mais imersa no mundo informatizado. Segundo Souza (2008, p. 09), as mídias deixaram de lançar informações e passaram a ser “mídias

comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apoiam”.

Nesta perspectiva, a sociedade contemporânea vem, cada vez mais, ganhando novos contornos e está vivendo a época da informação com o domínio das máquinas cibernéticas, dos computadores, dos robôs, etc. Essa evolução tem ocorrido através, principalmente, dos meios de comunicação como tais como a televisão e a Internet. Segundo Giannasi (1999, p. 21):

A definição mais comum de Sociedade da Informação enfatiza as inovações tecnológicas. A idéia-chave é que os avanços no processamento, recuperação e transmissão da informação permitiram aplicação das tecnologias de informação em todos os cantos da sociedade, devido a redução dos custos dos computadores, seu aumento prodigioso de capacidade de memória, e sua aplicação em todo e qualquer lugar, a partir da convergência e imbricação da computação e das telecomunicações

Neste caminho as tecnologias de ação à distância também estão ganhando espaços, principalmente, no meio educacional e assim homem e meio estão cada vez mais interligados através dessas tecnologias. Segundo Fischer (2003, pag. 57), “a TV é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”. As crianças, atualmente, perdem o interesse pelas características rítmicas regionais, distanciando-se cada vez mais das suas raízes devido à alta exposição aos programas televisivos, tornando este o seu atual formador de estilos musicais.

Os espaços escolares, de uma maneira geral, encontram-se permeados por diversas manifestações rítmicas impulsionadas, principalmente, pela divulgação através dos canais audiovisuais que cotidianamente influenciam as crianças com as mais diversas formas musicais. Nas observações que antecederam o estágio, eu perguntei aos alunos quais eram os

seus gostos musicais, e na grande maioria, a resposta foi o funk e o sertanejo universitário. Quando os questioneei o motivo por gostarem destes gêneros musicais, a grande maioria me respondeu que era porque eles assistiam na Globo, por ser o único canal que possui sinal aberto no bairro e alguns responderam que é o tipo de música que seus familiares escutavam.

Visando este risco cultural eminente, foi pensado em um projeto no sentido de se resgatar ou de não deixar se evadir estas tradições do seio gaúcho para que assim nossas crianças possam vivenciá-las e tão logo possam transmiti-las a outras gerações, o que é um pensamento corroborado pelos autores Oliveira e Verona (2006, p. 15):

A liberdade é valiosíssima; não seria coerente, todavia, nem lhe estender um sentido absoluto, nem abusar dela. Assim, aproveitamos a oportunidade para destacar o fato da preservação – e do desenvolvimento- do patrimônio artístico-cultural rio-grandense, diante da sufocante massificação de (sub) culturas ocorrida ao longo do século XX; tendência essa facilitada, inicialmente, pela influencia do rádio e dos fonogramas na difusão e seleção musical, e, atualmente, pelos meios de comunicação em geral.

Sendo assim, observa-se que a importância de trabalhar com esta temática na escola, para que assim as crianças possam conhecer um pouco da cultura pertencente ao estado do Rio Grande do Sul. Na próxima seção, apresento o projeto “Trabalhando com os ritmos gaúchos”, desenvolvido com as crianças em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Projeto trabalhando com os ritmos gaúchos

O trabalho com projetos é uma excelente forma de dinamizar o ensino além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, pois permite ao educador trabalhar com diferentes eixos pedagógicos, explorando a criatividade e a imaginação dos alunos proporcionando assim um ensino

contextualizado e interessante. Segundo Barbosa (2008, p. 34), os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas, pois:

Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando a obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola.

Ainda segundo Barbosa (2008, p. 34), “[...] os projetos precisam ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças”, ou seja, as atividades propostas em um projeto devem ser construídas com os educandos, permitindo que eles manuseiem, apalpem, imaginem, construam, assim, não devemos trazer materiais prontos e apresentar para os nossos alunos. No trabalho com projetos o educador é um mediador, um articulador que proporciona aos educandos os meios de se conectar os conhecimentos da realidade com os conhecimentos científicos indispensáveis na construção de seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, foi elaborado um projeto de ensino, que posteriormente serviu de subsídios para realizar este projeto de pesquisa, para ser aplicado no meu estágio de anos iniciais que prevê a inserção de músicas regionais nos anos iniciais, privilegiando os seguintes ritmos devido a suas riquezas rítmicas: Zamba, Contrapasso, Xote e a Marchinha, com o objetivo de valorizar da cultura local e incentivar o interesse das crianças pela música regional gaúcha.

Este projeto foi realizado por um período de cinco semanas, ao lado de meu colega Alcimar de Jesus Guimarães que foi a minha dupla no estágio sob orientação da Prof^a Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira. A turma em que foi desenvolvida essa proposta era composta por doze meninos e treze meninas totalizando 25 educandos.

Deste modo, este projeto teve como propósito a participação dos educandos no desenvolvimento de uma temática pedagógica que versam sobre o ritmo regional gaúcho sul americano. Cabe ressaltar que esta proposta não ocultava e nem descartava as diversas representações rítmicas existentes em cada região do território nacional, porém buscamos utilizar como referência os ritmos que são pertencentes a nossa região, ou seja, os ritmos representativos da cultura gaúcha.

É importante que as crianças tenham oportunidade, desde o início da sua escolaridade, de vivenciar situações em que os ritmos regionais gaúchos estejam presentes, mas não apenas em um ou outro momento, sem intencionalidade, sem contextualidade, isolado, como por exemplo, em Festas Juninas, ou Folclóricas, mas sim através de uma proposta organizada, planejada, de forma interdisciplinar, abrangente que tenha sentido e que desperte o interesse no educando.

Dito isso, ressalto que o foco deste projeto é a música como uma construção de conhecimento e não como uma atividade recreativa, como é feito em várias instituições escolares, seja na hora da merenda ou em atividades no final do ano.

Para o desenvolvimento desta Proposta Pedagógica foi escolhido quatro músicas do repertório do Grupo Pandorga da Lua¹¹, oriundo da cidade de Santa Maria (RS) no ano de 2004, que traz em suas melodias os ritmos característicos da música regional gaúcha atrelados às letras que retratam o universo infantil, compostas pelo poeta Jaime Vaz Brasil e arranjadas pelo músico Ricardo Veríssimo Freire. Segundo o site Fazendo Arte, Pandorga da Lua, o livro/CD foi vencedor do prêmio Açorianos de Música 2006/2007 e traz 24 poemas que exploram o humor e o jogo sonoro das palavras. São poesias infantis universais compostas com ritmos que vivem e convivem na música regional do Rio Grande do Sul.

Cabe salientar que parte das atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer do projeto foram registradas através de filmagem, com o intuito de possibilitar a retomada dessas

¹¹ Para mais informações do grupo, acesse <http://www.ricardovfreire.com>.

situações e utilizá-las como subsídios para a construção de registros reflexivos, bem como para a construção de um banco de dados para serem utilizados em pesquisas posteriores, no caso, neste trabalho de conclusão de curso. A duração das gravações totalizaram uma hora e trinta e cinco minutos, pois as músicas do Pandorga da Lua são de curta duração. Foi também elaborado autorizações com pedido de direito de imagem e enviado, através da agenda, para os responsáveis dos educandos para que as gravações fossem permitidas.

As atividades foram realizadas da seguinte maneira: a cada semana, foi trabalhada uma música do grupo Pandorga da Lua: na primeira semana foi a música “A Mochila da Camila” onde trabalhou-se o ritmo do contrapasso, na segunda semana foi “A Casa da Minhoca”, onde trabalhou-se o ritmo da zamba/contrapasso, na terceira semana foi “Seu Machado” onde trabalhou-se o ritmo da marchinha, na quarta semana foi “A Gangorra da Cecília”, onde trabalhou-se o ritmo do xote e na quinta e última semana foi feito uma retomada de todos os ritmos trabalhados nas semanas anteriores.

Na apresentação destes ritmos utilizamos um computador para reprodução do CD, pois a escola não dispunha de um rádio, e através de batidas corporais com as mãos (bater palmas, estalar os dedos) os educandos fizeram o seu ritmo, acompanhando os educadores, cantavam a letra da música, que era sempre disponibilizada previamente. Cabe salientar que todas as atividades foram desenvolvidas sempre em grupo. Procuramos realizar estas atividades com intencionalidade, buscando tecer um fio condutor com as habilidades propostas para o 2º ano do Ensino Fundamental. A seguir apresento parte dos resultados dessa proposta.

Resultados parciais do projeto

Primeiramente, cabe justificar que a parcialidade dos resultados se dá pelo fato de ser um projeto com duração de apenas cinco semanas, portanto, os resultados são breves, considerando os limites do tempo que foi realizado. Quando

inicie minhas primeiras observações, notei que na turma onde foi realizado o estágio havia pouca interação entre os educandos, bem como somente alguns eram participativos como, por exemplo, quando a professora regente da turma pesquisada os questionava sobre a resposta de algum exercício realizado no quadro negro ou quando ela perguntava sobre como havia sido o final de semana de cada um.

Tendo em vista que na turma havia 25 educandos, e o pouco tempo destinado a pesquisa, optei por focar a análise em quatro alunos. As crianças não foram consultadas previamente que seriam o foco do meu trabalho, por isso não vou citar os seus nomes. Considerei como critério de escolha, as crianças que demonstraram interagir menos com a turma.

Quando fui autorizada pelos educandos a olhar os seus cadernos, observei que estes apresentavam alguns problemas na escrita. Alguns não conseguiam copiar todo o enunciado do exercício, fazendo com que tivessem dificuldades para resolvê-lo, seja em casa ou em sala de aula. Observei também que estes mesmos alunos possuíam dificuldades na interação com os colegas, especialmente um deles, pois era raro ouvir a sua voz. Quando eu estava mais familiarizada com a turma em minhas observações, eu tentei fazer um contato inicial com este aluno, perguntando se ele estava gostando das aulas e ele, como resposta, baixou a cabeça e não falou nada, sinalizando, ao meu ver, timidez.

Na primeira semana do estágio, as crianças no geral ficaram bem tímidas, pois era eu e minha dupla de estágio, pessoas que eles tinham pouco contato. Iniciamos com a música “A mochila da Camila¹²” por ela retratar a história de um objeto que eles utilizam na escola, a mochila. No decorrer da semana, as crianças foram adquirindo confiança e assim, participando e questionando mais. Nesta primeira semana, os quatro alunos envolvidos na pesquisa participaram, mas de forma bem simples, repetindo somente o que os outros colegas retratavam sobre o ritmo do contrapasso.

¹² Faixa número 3 do CD do Grupo Pandorga da Lua.

Na segunda semana, para a minha surpresa, observei que estes quatro alunos estavam mais desinibidos e interagindo, timidamente, com os demais colegas, como por exemplo, quando todos eram solicitados a ficar em pé para realizarmos as batidas corporais, estes alunos já levantavam-se de suas classes e se juntavam ao restante do grupo. Nesta segunda semana, foi trabalhada a música “A casa da minhoca¹³” através do ritmo da zamba. Como percebi que os alunos estavam mais soltos, pude inventar mais jogos com o ritmo, como, por exemplo, o jogo com pausas, onde eu era uma espécie de maestro e ficava os regendo em dois grupos, onde quando eu apontava para um grupo, o outro precisava ficar em silêncio e vice e versa. Com este tipo de proposta pude também trabalhar o respeito entre eles assim como a tarefa de escutar o colega, o que auxiliou bastante no decorrer das aulas, pois a turma era bem agitada, e no decorrer do projeto eles foram aprendendo a escutar um ao outro. Segundo Góes (2009, p. 02), o trabalho em sala de aula com música vai além da aparência motivadora, pois:

Ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliador no processo de aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora – o ritmo, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro.

Na terceira semana, foi trabalhada a música “Seu machado¹⁴”, que foi a mais movimentada das quatro músicas trabalhadas no projeto. As crianças já haviam estabelecido uma relação de confiança comigo e com a minha dupla de estágio, o que facilitou trabalhar o ritmo da marchinha, mesmo sendo o ritmo mais difícil de trabalhar, pois ele era marcado com as batidas das mãos no contratempo¹⁵ da música, mas os alunos compreenderam muito bem as tarefas com a marchinha, onde

¹³ Faixa número 20 do CD do Grupo Pandorga da Lua.

¹⁴ Faixa número 14 do CD do Grupo Pandorga da Lua.

¹⁵ Compasso musical apoiado nos tempos fracos.

pudemos também atrelar aos exercícios estalar de dedos e batidas nas coxas para marcar o contratempo. Outro fato bem relevante desta semana, mesmo não sendo a intenção do projeto de atrelar a música a um conteúdo escolar, foi que os alunos começaram a utilizar as palmas das mãos para separar as sílabas. Os alunos que possuíam dificuldade em realizar esta atividade começaram a observar os colegas e a repetir o gesto, fazendo com que compreendessem o exercício, remetendo-me a Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal, citado pela autora Aranha (1996, p. 206):

É a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] Esta zona define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, o que é importante para entender o curso interno do desenvolvimento. [...] Além disso é dado o destaque juntamente ao trabalho coletivo. A atividade da criança é estimulada enquanto interagem com pessoas de sua convivência e em cooperação com seus companheiros, para só depois internalizar esses processos.

Na quarta semana foi trabalhada a música “A gangorra da Cecília¹⁶”, onde trabalhamos com o ritmo do xote, que muitos já haviam tido contato por se assemelhar com o ritmo do forró e este estar presente em alguns lares. Neste ritmo exploramos o corpo, propondo aos alunos dançarem ao ritmo do xote, o tradicional “dois pra cá, dois pra lá”, marcando o ritmo primeiramente desta forma e depois, com as batidas das palmas das mãos. Na última semana retomamos todos os ritmos, um por dia, com a mesma dinâmica: As crianças ouviam a música, sentiam as suas batidas, retratavam do seu jeito, e após a educadora os auxiliava a identificar os tempos fortes e fracos para então, finalmente, através de batidas das mãos e pés, estalar de dedos e batidas nas pernas executavam o ritmo.

¹⁶ Faixa número 13 do CD do grupo Pandorga da Lua.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito apresentar dados parciais de um projeto de pesquisa que teve como intencionalidade inserir no seio escolar os ritmos regionais gaúchos através das músicas do Pandorga da Lua para que despertasse nas crianças o sentimento de pertencimento para com a música regional gaúcha, música e cultura tão esquecida nos espaços formais de ensino rio grandinos. Através das filmagens realizadas durante o período em que foi realizado o projeto, é possível inferir que as crianças sentem-se a vontade com as músicas trabalhadas porque elas foram criadas para o público infantil, trazendo em seus versos um pouco do mundo das crianças, seja quando vai à escola através da música “a mochila da Camila” seja quando estão inseridas em suas dúvidas diárias através da música “a gangorra da Cecília”.

Entendo ser pertinente que o professor dos anos iniciais consiga inserir em seu plano de aula os ritmos regionais gaúchos de uma forma lúdica, que desenvolva o lado artístico e não atrelado a um exercício ou a um conteúdo, pois segundo Brandão (2002, p. 25) “Uma cultura só sobrevive no tempo se transmitida às novas gerações”, para que assim as crianças possam conhecer, cultuá-los e tomar para si a cultura de seu estado e assim, desvencilhar-se de um ritmo inserido pela mídia televisiva. Cabe destacar que não é, nem foi a minha intenção, julgar um ritmo como melhor do que o outro, mas sim o de introduzir a nossa cultura para que ela não seja perdida com a passagem dos anos.

Esse trabalho demonstrou, através da proposta desenvolvida ao longo de cinco semanas, que as crianças são bastante receptivas ao novo, pois envolveram-se nas atividades propostas. As músicas apresentadas, não eram de conhecimento das crianças e mesmo assim elas demonstraram bastante abertura para vivenciar experiências novas, especialmente, as que envolveram ritmos diferentes dos quais estão habitualmente acostumadas.

Desse modo, considero importante ainda destacar que cabe repensar o papel da escola como propulsora da cultura local

e da identidade de uma região, temática que precisa ser mais explorada no campo acadêmico, na formação de professores e nas políticas educacionais.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação** – São Paulo: Moderna, 1996.p.

BARBOSA, Maria Carmem. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANGEL, Tasso. O estilo gaúcho na música brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1989. In MARCON, Fernanda. **Música de Festival: Uma etnografia da produção de música nativista no festival Sapecada da Canção**. Santa Catarina, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a tv** – 2 ed – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GIANNASI, Maria Júlia. **O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual**. Brasília, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília.

GÓES, Raquel Santos. **A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico**. Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC Vol. 2, N.º 1 (2009).

LEAL, Jader Nunes. Entrevista concedida em Porto Alegre, RS no dia 13 de dezembro de 2013.

LEMOS, João Rafael de. **O ensino de música em escolas municipais de Vicência-PE**: um relato de experiência. X Encontro Regional Nordeste da ABEM, Pernambuco, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: Um estudo exploratório. Belo Horizonte - Mestrado em Educação da PUC/Minas 2001

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental** – Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARCON, Fernanda. **Música de festival**: uma etnografia da produção de música nativista no festival Sapecada da Canção. Santa Catarina, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 12 ed. - revista e aprimorada. Hucitec: São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Silvio de; VERONA, Valdir José. **Gêneros musicais campeiros no Rio Grande do Sul**: ensaio dirigido ao violão. Porto Alegre: Nativismo, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB**. 2010. Disponível em <https://goo.gl/9CVj3T>.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, J. ; BOZZETO, A. [et al.]. Org. **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 45-57.

WEBBER, Jorge Frederico Duarte. Entrevista concedida em Porto Alegre, RS no dia 13 de dezembro de 2013.

____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V.3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Bibliotecas e espaços de leitura na escola: relato de experiência de formação para professores e gestores da rede pública

Renata Braz Gonçalves

Resumo

Este texto tem por objetivo relatar a experiência de formação de professores das redes municipal e estadual da cidade do Rio Grande, RS, Brasil, a qual teve por intuito discutir a importância da biblioteca da escola como espaço de produção de conhecimento e apresentar um programa de atividades práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores e bibliotecários a fim de estimular o desenvolvimento de competências nos estudantes para utilização de recursos de informação e leitura existentes na biblioteca escolar.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Leitura; Letramento Informacional.

Abstract

The aim of this text is to report the experience of training of municipal and state teachers from Rio Grande city, RS, Brazil, wich purpose was to discuss the importance of the school library as a space for knowledge production, and to present a program of practical activities that could be developed by teachers and librarians to encourage the development of skills in students to use information and reading resources in the school library.

Keywords: School Library; Reading; Information Literacy

Introdução

Há quase duas décadas, Waldeck Carneiro da Silva, na obra *Miséria da biblioteca escolar* (1999), apresentava um quadro de denúncia do silêncio em relação à Biblioteca Escolar Brasileira. Tal silêncio se traduzia em descaso, desprezo e

indiferença. O descaso, se percebia através da inexistência de bibliotecas em muitas escolas, a ausência de políticas para melhoria de escolas e implementação de bibliotecas e a falta de preocupação com os recursos humanos que deveriam atuar nas mesmas. Desprezo, quando se observava que o potencial das bibliotecas escolares não era aproveitado, e que, em muitas escolas, a biblioteca não era utilizada. Ou quando isso acontecia, era usada como espaço de punição ou para realização de cópias. A indiferença era evidenciada quando governantes e os próprios profissionais que atuam na área não produziam material referente à biblioteca escolar, tornando escassa a produção científica nessa área. (SILVA, 1999).

De lá para cá, a situação vem mudando, tivemos avanços. Porém, insuficientes, pois ainda que se discuta mais a importância da Biblioteca Escolar, a realidade denunciada por Silva (1999) não está totalmente revertida.

Consideramos como marco representativo a elaboração e divulgação do Manifesto da Biblioteca Escolar (UNESCO, 1999) que foi preparado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela UNESCO. O trabalho de elaboração desse documento desencadeou outras ações como leis e diretrizes. Em nível internacional destacamos as Diretrizes da IFLA e UNESCO para a biblioteca escolar (INTERNATIONAL, 2000). Essas diretrizes foram produzidas para informar os tomadores de decisão em âmbito nacional e local, de diferentes países do mundo, e para dar suporte e orientação à comunidade bibliotecária. As diretrizes foram escritas para auxiliar as escolas no processo de implementação dos princípios expressos no manifesto das bibliotecas escolares.

No cenário brasileiro, temos como marco representativo da preocupação e defesa das bibliotecas escolares a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 que determina que todas instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País devem contar com bibliotecas até 2020. (BRASIL, 2010). Com a promulgação dessa lei, instituições de ensino privadas e

redes públicas de ensino brasileiras tem posto em pauta a discussão sobre esse tema.

Contudo, pressupõe-se que a maioria das bibliotecas escolares no país vem atuando isoladamente, desarticuladas com seu ambiente, como constatado na prática e na literatura. Esse afastamento da biblioteca, tanto de sua escola como de órgãos administrativos, e de outras bibliotecas, é uma questão a ser analisada como fator de enfraquecimento da biblioteca na escola. (LIMAS; CAMPELLO, 2017, p. 24).

Preocupada com a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG desenvolveu no ano de 2014, em nível de extensão universitária, o Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O foco do programa foi atingir quatro segmentos que envolvem a estrutura educacional: 1) gestão pedagógica do município, 2) coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental das escolas e outros profissionais, 3) professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, e 4) as famílias das crianças.

Perpassando por mais de um eixo, o programa buscou abordar a importância da biblioteca escolar como espaço de promoção da leitura e como elemento de apoio aos professores no processo de formação de educandos, através do diálogo com professores e gestores de escolas. Esse texto relata a experiência de formação realizada com esses profissionais cujo tema específico foi a biblioteca e os espaços de leitura da escola.

Procedimentos Metodológicos

Dentro da agenda prevista do Programa de Formação, foram desenvolvidas três ações de formação cujo tema central foi a biblioteca e espaços de leitura na escola. A primeira foi uma oficina que teve como público-alvo profissionais pertencentes às equipes de gestores de escolas da rede pública municipal, com duração de quatro horas; A segunda Oficina foi ofertada a professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da rede

municipal, com duração de quatro horas, e a terceira ação foi realizada em formato de palestra com duração de duas horas ofertada a professores e equipes gestoras da rede estadual de educação.

A oficina de formação de gestores da rede municipal ocorreu no Campus Carreiros da FURG, participaram cerca de 30 pessoas e foram trabalhados aspectos teóricos sobre bibliotecas escolares, bem como foram apresentadas ferramentas e recursos que podem auxiliar os gestores no processo de implementação, organização e manutenção de bibliotecas e espaços de leitura nas escolas.

A oficina para formação de professores de 1º, 2º e 3º anos da Rede Municipal foi realizada em dois espaços dentro da Escola Municipal Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG, na mesma tarde. Nesse dia, uma parte da formação foi realizada no auditório/teatro da escola e outra parte na biblioteca. Participaram dessa ação 50 pessoas, aproximadamente.

A palestra realizada para os professores da rede estadual ocorreu em auditório da escola particular e participaram cerca de 80 pessoas.

Nas três ações relatadas contamos com uma professora formadora e pelo menos duas monitoras.

Resultados

Ao iniciarmos a primeira ação, que foi a formação de gestores da rede municipal, apresentamos a proposta de trabalho a ser desenvolvida, objetivos, metodologia de realização da oficina e passamos a discorrer acerca de algumas características desejáveis para uma biblioteca escolar, das quais destacamos:

- a) Localização estratégica e espaço mínimo de 50m²;
- b) Mobiliário funcional e acessível;
- c) Ambiente limpo, arejado, iluminado e atrativo;
- d) Ambiente seguro;
- e) A organização deve ser simples, lógica e evidente;

- f) Os serviços prestados devem ser contínuos e condizentes com os objetivos e necessidades da escola e dos usuários da biblioteca;
- g) As regras devem ser informadas e aplicadas;
- h) Ambiente de lazer, disciplina e aprendizagem e não local de castigo;
- i) Deve ser frequentado;
- j) Os livros são para serem usados;
- k) Deve haver permanente comunicação, cooperação e participação entre biblioteca, gestores, professores e funcionários;
- l) As atividades da biblioteca devem pertencer ao currículo escolar.

Após esse momento, as participantes corroboraram com o que a literatura sobre biblioteca escolar indica, ou seja, “que essa instituição possui importante potencial na formação dos indivíduos no contexto escolar, no sentido de prepará-los para a sociedade da aprendizagem”. (GASQUE E CASARIN, 2016, p.51). No entanto, parte das participantes reconheceram que nas escolas onde trabalham, quando possuem biblioteca, apresentam pouquíssimas características desejáveis para uma biblioteca escolar.

Posteriormente, realizamos a leitura da obra de literatura infantil “Quando nasce um monstro” (SEAN,2009), e que foi distribuída a todas escolas públicas que oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental. A obra relata a vida de um monstrinho desde seu nascimento, passando pela escola até a vida adulta. Durante a trajetória sempre se depara com situações em que o desdobramento antevê duas possibilidades de continuidade.

Após a leitura convidamos as gestoras a escreverem anonimamente “coisas”, fatos e sentimentos que desejariam que o monstro devorasse e colocassem na boca de uma réplica do monstro que foi confeccionada para atividade similar realizada pela biblioteca da escola com alunos.

Para além da sensação de alívio manifestada pelas participantes ao inserirem os papéis na “boca do monstro”, chamou a atenção o que escreveram. Destacamos dentre tantos: falta de recursos na escola, apatia de colegas e estresse.

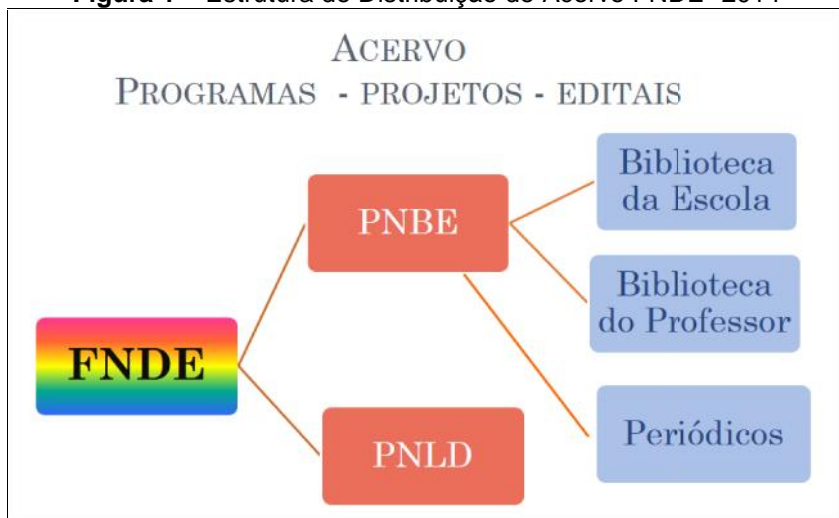
Na sequência, como provocação para reflexão, lançamos às gestoras as seguintes questões:

- a) Como eu avalio a biblioteca na qual exerço a função de gestor (a)?
- b) Que “monstros” tenho que enfrentar?
- c) Existem quantas e quais possibilidades?
- d) Que ferramentas podem me auxiliar em relação a gestão “de” “com” e “para” a biblioteca?

Além de debater sobre a importância de a Biblioteca Escolar estar prevista e suas atividades integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, buscamos esclarecer aspectos relacionados ao Acervo, Espaço Físico, Serviços e Pessoal. Na sequência, expusemos instrumentos como as leis e diretrizes anteriormente citadas (BRASIL, 2010; UNESCO, 1999; INTERNATIONAL, 2005; CONSELHO, 2010).

No que se refere a acervo, enfatizamos a importância do planejamento para o uso dos recursos disponibilizados pelo Programa nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A figura 1, ilustra a sistematização da estrutura de distribuição de Acervos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE) em 2014:

Figura 1 – Estrutura de Distribuição de Acervo FNDE -2014



Fonte: A autora

Alguns gestores desconheciam os critérios para composição dos acervos, os quais estão diretamente relacionados ao número de alunos matriculados na escola e os ciclos de estudo atendidos. Expuseram que ignoravam a existência de uma política de desenvolvimento das coleções da escola, na qual poderiam estar previstas outras formas de aquisição, bem como de desgaste e descarte de acervos. Outros profissionais relataram que nem todos tinham acesso ao acervo de periódicos dentro da escola e que tampouco sabiam que esse tipo de material estava vinculado ao Programa Biblioteca da Escola.

Superado esse debate, discutimos sobre os serviços que a biblioteca pode oferecer, dos quais selecionamos, alguns mais comuns e imprescindíveis: consulta no local, empréstimo domiciliar; atividades de incentivo à leitura; orientação à pesquisa; serviço de divulgação de novas aquisições; exposições; serviços específicos para os professores, tais como levantamento

bibliográfico e boletim de alerta e como principal a promoção do Letramento Informacional.

Uma pessoa letrada informacionalmente é aquela capaz de perceber que necessita de informação, procurá-la, identificá-la, analisar o que encontra e divulgar de maneira ética e eficiente. (BLANK; GONÇALVES, 2017, p. 104). Dessa forma, mais do que preocupados com o uso social da leitura que é a finalidade dos processos de letramento, o letramento informacional prevê o eficiente uso da informação.

Atualmente o letramento informacional se encontra enriquecido com habilidades específicas vinculadas à cultura digital, assim como o novo paradigma que tem representado a internet no cenário informativo. Este novo cenário requer redesenhar os programas formativos realizados até o momento, apontando como prioridade a convergência e interrelação entre a tradicional educação documental e a atual competência digital.

O uso crescente das tecnologias de comunicação e informação e o desenvolvimento de estudos sobre aprendizagem requerem mudanças no processo de ensino-aprendizagem que têm impacto direto no papel e na configuração da biblioteca no contexto escolar. (GASQUE; CASARIN, 2016, p.51).

Dessa forma, é de extrema importância que se planeje programas de ensino que articulem o letramento informacional.

O bibliotecário é um elemento importante nesse processo, mas não é único, em decorrência disso, não podemos deixar que não ocorra o letramento informacional porque não existe bibliotecário na escola. Nesse sentido, os professores precisam conhecer esse conceito e trabalhar para o desenvolvimento do mesmo. Esse processo terá melhores resultados se for trabalhado dentro de uma cultura participativa que envolva toda a comunidade escolar e que tenha sua origem na biblioteca.

Uma biblioteca que colabora e incentiva a cultura participativa demonstra alta consideração com a sua comunidade, incentiva produções criativas e proporciona a formação de opiniões mediante uma discussão produtiva. Essa cultura pode ser promovida localmente no espaço físico da biblioteca ou

virtualmente a partir de recursos *on-line*, como por exemplo, as redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao término da ação, foram distribuídos a cada gestor um CD-ROM com a compilação dos documentos trabalhados na oficina e todos manifestaram predisposição para levar a discussão para suas escolas.

Na segunda ação formativa, que foi a oficina com os professores de 1º, 2º e 3º ano, além das características indesejáveis à biblioteca escolar, relatadas pelas professoras, como bibliotecas dentro de armários, refeitórios ou dividindo espaço com a sala dos professores, chamou atenção os resultados da “atividade do monstro”.

Para que além dos tópicos levantados pelos gestores, as professoras indicaram a situação de estresse gerada pelo processo de eleições para direção das escolas que estava sendo realizado naquele período, desânimo, cansaço físico e mental e, inclusive manifestaram o desejo de que o monstro engolisse alunos específicos.

Por curiosidade indagamos às professoras sobre quanto tempo fazia que não entravam na biblioteca da escola, mais da metade das professoras afirmou que não frequentava há semanas ou meses. Apenas duas disseram que tinham ido na última quinzena.

Através dos depoimentos e manifestações das professoras, constatamos que persiste a situação relatada por Silva (1999), há duas décadas, pois de acordo com o autor, não eram poucos os casos de professores que jamais entraram nas bibliotecas das escolas em que lecionam ou que já têm pronto um argumento para explicar a distância que mantém da biblioteca escolar. Os mais comuns são; “ela não tem recursos”, está “desatualizada”, “está sempre fechada” (SILVA, 1999, p.19).

Passado esse momento, foi apresentada uma proposta de uso da biblioteca que tivesse como subsídio os fundamentos do Letramento Informacional.

Elegemos como referencial para trabalhar com as professoras a obra “Como usar a biblioteca da escola: um programa de atividades para a Pré-Escola e Ensino Fundamental”

de Carol Kuhlthau. Esta obra apresenta um programa de atividades a ser desenvolvido em três grandes fases de acordo com as características psicológicas de crianças e adolescentes e com as habilidades que se buscam desenvolver em cada idade.

Fundamentada na teoria cognitiva de Piaget, a proposta de programa de atividades na escola prevê que com sua implementação em todas as fases, os alunos estarão aptos a usar a biblioteca de maneira plenamente autônoma e independente até o Ensino Médio.

A Fase I, “Preparando a criança para usar a biblioteca”, compreende o período anterior à escolarização da criança, sendo dividida em duas etapas: “Conhecendo a biblioteca”, em que são realizadas atividades com crianças de 4 a 6 anos para estimular a atitude positiva em relação à biblioteca, e “Envolvendo as crianças com livros e narração de histórias”, para as crianças de 6 e 7 anos.

A Fase II, “Aprendendo a usar os recursos informacionais” é destinada a alunos de 1ª a 4ª séries (o que hoje equivaleria do 2º ao 5º ano no nosso sistema de ensino) , e nela são realizadas atividades que propõem desenvolver habilidades de pesquisa nos recursos informacionais da biblioteca. É dividida em quatro etapas etárias: “Praticando habilidades de leitura” (7 anos); “Expandindo os interesses da leitura” (8 anos); “Preparando para usar os recursos informacionais de maneira independente” (9 anos); e “Buscando informação para trabalhos escolares” (10 anos).

Já a Fase III “Vivendo na sociedade da informação”, seria direcionada a alunos dos anos finais do ensino fundamental e objetiva desenvolver nos adolescentes a habilidade de conhecer de maneira crítica o ambiente informacional da sociedade contemporânea. Essa fase está dividida em duas etapas: “Usando os recursos informacionais de maneira independente” (11 e 12 anos) e “Entendendo o ambiente informacional” (13 e 14 anos).

Vale destacar que o programa foi desenvolvido para o sistema norte-americano de ensino e o livro foi traduzido e adaptado no Brasil por Bernadete Campelo. Acreditamos que o

programa só poderá ser implementado plenamente quando tivermos bibliotecas escolares com recursos materiais e humanos adequados, bem como, quando haja trabalho colaborativo na escola. No entanto, cremos que vale a pena implementar, ainda que parcialmente, caso não tenhamos todas as condições necessárias.

Após apresentarmos aos professores as fases e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças, passamos para a biblioteca da escola a fim de desenvolver a segunda parte da oficina. Na biblioteca da escola apresentamos as coleções de referência, de livros, de periódicos, de jogos, de mapas e demais recursos disponíveis. As professoras manusearam livremente o material e, então, propusemos que se dividissem em grupos e elaborassem atividades de reconhecimento do acervo e da biblioteca que poderiam realizar com os alunos a partir do que propunha a obra “Como usar a biblioteca na escola”.

De maneira geral, ainda que com alguma inquietação, as professoras realizaram as atividades com tranquilidade. Contudo, foram identificadas algumas dificuldades na realização de atividades como, por exemplo, reconhecer os elementos do livro que estaria inserida na fase I do programa.

Passados alguns minutos, cada grupo apresentou as propostas de atividades que haviam elaborado, utilizando os recursos bibliográficos disponíveis na biblioteca da escola. As propostas foram aplicadas ao grande grupo e analisadas possibilidades de variação e adaptação. As professoras apontaram que essas atividades prática possibilitaram entender melhor o processo de desenvolvimento do Letramento Informacional que necessita ser desenvolvido com os alunos. Encerrada essa atividade, passamos a relatar a terceira ação formativa.

Na realização da atividade de formação com os professores e gestores da rede pública estadual realizada em formato de palestra, foram abordados os aspectos teóricos trabalhados nas ações anteriormente citadas, e apresentados alguns casos.

Avaliamos que essa ação não foi tão produtiva quanto as anteriores, e temos por hipótese para o insucesso as seguintes

causas: a palestra foi realizada na última semana do ano letivo às vésperas do Natal; o tempo foi mais reduzido que nas outras ações e havia um grande número de assistentes. Dessa forma, não foi possível verificar a apropriação dos conteúdos trabalhados, tampouco ter conhecimento sobre as vivências dos professores e conhecimento prévio em relação à biblioteca escolar.

Considerações Finais

O adequado uso da biblioteca da escola nos permite realizar ações que irão contribuir para o desenvolvimento de competências básicas e suporte a todas as áreas, facilitando ações transversais e transdisciplinares e, conseqüentemente, avanços no processo de ensino aprendizagem. Ninguém questiona a importância da existência de uma biblioteca no ambiente escolar ou fora dele. Contudo, constantemente é necessário realizar a defesa desse espaço e justificar o investimento de recursos para seu funcionamento, ainda que tenhamos uma lei para isso.

A realização das oficinas com professores e gestores, nos permitiu constatar o quanto necessitamos prosseguir discutindo sobre essa temática, pois percebemos que enquanto, por um lado, falamos de readequação dos processos educativos que levem em consideração as habilidades específicas vinculadas à cultura digital em decorrência do novo paradigma que tem representado a internet no cenário informativo, por outro lado, verificamos que ainda temos escolas sem biblioteca, sem bibliotecários e sem professores que utilizem seus mais tradicionais recursos.

Ações de extensão universitária como o Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, desenvolvido pela FURG necessitam ser replicadas a fim de que possamos, efetivamente, fortalecer as políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento e melhoria do ensino básico do nosso país.

Referências

BLANK, C. K.; GONÇALVES, R. B. Projeto de letramento informacional para estudantes do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/hFeAwk>>. Acesso em: 08 Jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Disponível em: <https://goo.gl/Myw9BX>.

CAMPELLO, B. **Biblioteca Escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA; GRUPOS DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. **Biblioteca Escolar como espaço de construção de conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. Disponível em: <https://goo.gl/Ag1yLu>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2011.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. CASARIN, Helen de Castro Silva. Bibliotecas escolares: tendências globais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 36-55, set/dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/nxnSNT> Acesso em: 08 Jun. 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **School library guidelines**. Disponível em: <https://goo.gl/ZT1E8w>.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMAS, Rubeniki Fernandes de; CAMPELLO, Bernadete Santos. Redes de bibliotecas escolares no Brasil: estudos de caso em sistemas municipais de ensino. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v.5, n. 2, p. 22-43,2017.

SEAN, Taylor. **Quando nasce um monstro**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO sobre bibliotecas escolares**. Disponível em: <https://goo.gl/YfqyRx> Acesso em: 20 maio 2017.

La promoción y animación de la lectura en el Uruguay. Una mirada desde la Política Pública

Shirley Beatriz Ferreira Guillama

Resumen

El presente artículo tiene como propósito describir los objetivos y acciones que se vienen implementando desde la política pública en el Uruguay, en relación a la promoción y animación de la lectura. Se centra la mirada en la puntualización de aquellos aspectos que articulan la promoción de la lectura en la construcción de una ciudadanía democrática, así como en la identificación de las principales fortalezas y debilidades de la política pública en cuestión. Abordando metodológicamente el análisis de sus objetivos, acciones y su alcance, empleando las categorías conceptuales implicadas en lo que se denomina “triángulo virtuoso”. Si bien, en este trabajo se busca analizar la implementación del denominado “Plan Nacional de Lectura”, puesto en práctica en Uruguay, por el Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C) a partir del año 2005, así como la Ley nº. 18.632 que crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, se reconoce la necesidad de mayores acciones desde el ámbito de la educación formal, orientadas a la promoción y animación de la lectura, valorando la lectura como un instrumento potente para la inclusión social y la construcción de una ciudadanía democrática. Asimismo, se diferencian en el trabajo las acciones de promoción con respecto a las de animación de la lectura.

Palabra claves: Política pública, “Plan Nacional de lectura”; Sistema Nacional de bibliotecas públicas; Promoción de la lectura; animación de la lectura.

Resumo

O presente artigo tem como propósito mostrar os objetivos e ações que vem sendo implementadas a partir de políticas públicas no Uruguai, em relação a promoção e animação de leitura. Tem como foco os aspectos que articulam a promoção de

leitura na construção da cidadania democrática, assim como, a identificação dos pontos forte e frágeis da política em questão. Aborda a análise de seus objetivos, ações e seu alcance, empregando as categorias conceituais metodológicas próprias do “triângulo virtuoso”. Além disso, neste trabalho busca-se analisar a implementação Plano Nacional de Leitura, posto em prática no Uruguai pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do ano de 2005, assim como a lei nº 18.632 que cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, reconhecendo a necessidade de maiores ações no âmbito de educação formal, orientadas pela promoção e animação da leitura. Valorizamos neste trabalho, a leitura como um instrumento potente para a inclusão social e a construção de uma cidadania democrática. Desse modo, se diferencia no decorrer do texto as ações de promoção das ações de animação da leitura.

Palavras-chave: Política pública, Plano Nacional de Leitura, Sistema Nacional de bibliotecas, Promoção de leitura, animação de leitura.

Introducción

En un mundo donde la imaginación se cristaliza en objetos de consumo que invaden los escaparates de las grandes extensiones comerciales del mercado destinado a la distracción de niños y adolescentes, la magia contiene el tiempo efímero del acto de posesión del objeto deseado. Una lógica del consumismo que aterriza en sociedades que sufren una exclusión social endémica profundizando la situación crítica de un sujeto a la “intemperie” de las oportunidades de movilidad social, alejándolo aún más de los ámbitos de adquisición de una cultura considerada socialmente válida para la integración social.

En este escenario, el desafío de instalar la lectura en el horizonte simbólico de los sujetos exige el esfuerzo de abordar la complejidad que contiene el propio acto de leer junto al de escribir, unido a la toma de conciencia de la necesidad de promover e implementar acciones orientadas a formar el gusto

por la lectura y la escritura como fundamento esencial del desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, indispensable en la construcción de una sociedad democrática.

De modo que, se vuelve imperiosa la necesidad de políticas públicas que desde el Estado articulen las acciones de instituciones y agentes que vienen realizando el esfuerzo de llevar adelante la promoción de la lectura, integradas a un sistema que vehiculice el mandato ineludible de poner al servicio de una inclusión social real, la universalización del acervo cultural y el acceso democrático al conocimiento científico.

El Estado Uruguayo al igual que otros países de la región que siguen las líneas establecidas por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), en la primera década del Siglo XXI comienza a elaborar acciones desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), orientadas a la promoción y animación de la lectura. El llamado Plan Nacional de Lectura (P.N.L) se implementa a partir del año 2005, sumándose a otras líneas de políticas basadas en el principio rector de universalización del acervo cultural, como vía de inclusión social y construcción de ciudadanía.

Se considera importante destacar que la puesta en marcha del P.L.N, fue acompañado por la Ley n° 18.632 que creó el Sistema Nacional de Bibliotecas, constituyendo el sustento jurídico de la creación de una Red de Bibliotecas Públicas, articulada por Biblioteca Nacional. Dicha ley, amplía las posibilidades de las bibliotecas públicas en el Uruguay a través de la informatización que permite poner en red al acervo bibliográfico distribuido a lo largo del territorio. Innovación que no solo acompaña a los cambios necesarios para integrar a las bibliotecas públicas, como uno de los espacios de referencias claves en difusión de la cultura, a la denominada sociedad del conocimiento, sino también, abre las posibilidades de hacer llegar la lectura y otros bienes culturales a un mayor número de sujetos.

Cabe destacar, que el P.L.N se ofrece como el ámbito clave para coordinar las acciones orientadas al acceso universal y democrático a los recursos que ofrece las Tecnologías de la Información (TIC), considerando el uso de la información como la

llave que abre las posibilidades de acceso al mundo del conocimiento. De esta manera, viene a sumar esfuerzos que se están haciendo en Uruguay desde el denominado Plan Ceibal con el objetivo de brindar el acceso universal al uso de la tecnología orientado a la construcción de una ciudadanía digital.

El triángulo virtuoso de las políticas públicas desde una mirada sociológica

Antes de comenzar a desarrollar el tema central de este artículo, se cree necesario hacer algunas precisiones en relación a la mirada metodológica que desde de la sociología es posible hacer con respecto a las políticas públicas. La figura de un “triángulo virtuoso” permite visualizar el diseño de la política para poder evaluar el impacto que pueda tener en la solución del problema que busca atacar. En este sentido resulta interesante la propuesta del sociólogo chileno Raúl Atria (2005) quien afirma que “Las políticas públicas que suponen cadenas de decisiones que provienen de un agente público, requieren de un buen diseño. Y agrega:

Un buen diseño debe necesariamente abarcar desde la concepción de la acción pública a la que se refiere la política de que se trate, hasta el tratamiento de los resultados o impactos de la cadena decisional. Vistas las cosas desde esta perspectiva amplia, proponemos que el diseño de las políticas debe abarcar tres aspectos claramente diferenciados pero complementarios, que pueden ser entendidos como los vértices de un triángulo virtuoso”, que integra según el autor los siguientes aspectos: “Aspectos conceptuales que ayudan a definir la relación entre objetivos y poblaciones; aspectos relacionados con el cierre del sistema de relaciones en el cual se ubica la política; aspectos relacionados con los resultados de las intervenciones propias de las políticas (ATRIA, 2005, p. 53-54)

Se parte de la idea que las políticas por si mismo no causan las transformaciones, por ello es fundamental un abordaje sistémico entre los objetivos de política, la implementación y de la articulación de las acciones de los actores involucrados, que a

través de la necesaria constitución de alianzas interinstitucionales a nivel de los actores públicos, así como de los agentes privados, aseguren no solo que la política llegue a los destinatarios, sino también que las acciones se sostengan en el tiempo.

No alcanza con abrir el camino de la recepción y adopción de la política, sino también hay que generar empoderamiento y protagonismo de los involucrados, potenciando la creatividad y la necesaria flexibilidad para que los propios beneficiarios se conviertan en agentes reales del cambio. En este sentido son muy significativas las palabras de Eliana Yunes (2004, p. 5) quien afirma:

Las políticas de lectura no tienen una receta acabada, pero de todas maneras, se hace necesaria la constitución de una red de acciones asumidas colectivamente en cada comunidad, con decisiones concertadas interinstitucionalmente, que acojan las iniciativas y proyectos para apoyarlos y expandirlos hasta que las prácticas se tornen habituales en la experiencia de cada sujeto ciudadano.

Se considera importante agregar que toda política que busca aterrizar en territorio, debe descentralizar y desconcentrar recursos humanos y económicos, necesarios para que se de una implementación real de las acciones orientadas al cambio.

El tercer vértice desde la mirada de un triángulo virtuoso constituye la evaluación que debe recurrir necesariamente a la investigación, que alimentará la necesaria evaluación y producción de saberes que permita, a modo de brújula, orientar y reorientar las acciones.

En el mismo sentido, es ilustrativo atender cuatro aspectos que señala Yolanda Reyes (2005) en un informe solicitado por CERLAC, que se deberían atender a la hora de diseñar las políticas de promoción y animación de la lectura, cuestión que consideramos interesante adoptar y adaptar a este análisis con el objetivo de precisar la mirada sobre la construcción y puesta en práctica seguida por la implementación de la misma.

El primer aspecto a considerar en base a la propuesta de referencia, está dado por la necesidad de un abordaje

“interdisciplinario y de diálogo de saberes “, que articule aportes de diferentes campos disciplinares que asegure la calidad educativa y formadora de las acciones implementadas.

El segundo aspecto a tener en cuenta, es la necesidad de entablar “alianzas institucionales”. Que superen las miradas aisladas, y permitan aunar esfuerzos que aseguren la sustentabilidad de los planes que contienen los lineamientos rectores de la política. Es importante entonces, no reducir la promoción de la lectura a campañas puntuales, que si bien cumplen la función de instalar el problema en el imaginario colectivo, muchas veces se agotan en el acto de implementación, no logrando resultados a largo plazo.

El tercer aspecto que identificamos en base a lo que sugiere la autora citada, es la valoración de las potencialidades que brinda la articulación de las distintas políticas orientadas a la misma población objetivo. En el caso de Uruguay se debería articular el P.L.N, a las políticas de educación de primera infancia, políticas de cuidados de las trayectorias educativas, de alfabetización y de inclusión digital, así como no se debería dejar afuera a la formación docente.

El cuarto aspecto que no se debería dejar de lado, viene dado por la necesidad del “trabajo en equipo a largo plazo”, que incluya la investigación como una de las acciones claves, para construir el proceso desde la evaluación permanente, tan necesaria para que los proyectos puedan dar sus frutos.

Fundamentos y líneas de acciones del P.L.N.

Se considera relevante el hecho de que desde el ámbito estatal se elaboren líneas de acciones que contribuyan a unificar y direccionar los esfuerzos de las instituciones que contienen y distribuyen los acervos culturales, junto a las instituciones educativas y a otros agentes que vienen implementando estrategias orientadas a la formación de sujetos en la adquisición de los códigos elaborados. Códigos que no solo constituyen vehículos de transmisión de los contenidos de una cultura letrada, sino que también amplían el universo de las posibilidades del

acceso de un mayor número de sujetos a los bienes culturales representativos de una sociedad, que les permitirá ampliar las redes sociales necesarias para una inclusión real, así como la apertura a otros mundos con la llave que les brinda el acceso democrático al conocimiento.

En consecuencia, el primer desafío del Plan de lectura como política pública implementada a partir del año 2005 por el Estado uruguayo, ha sido instalar el valor de la lectura y la escritura en la formación del ciudadano, en un imaginario social dominado por la masificación y el riesgo de enajenación que impone el fetiche del consumo, y a su vez llegar a las poblaciones más vulnerables y alejadas de la posibilidad de integración a una cultura válida que le permita la movilidad social.

La bibliografía consultada, permite reconocer el carácter innovador del P.L.N en la adopción de acciones a favor de la lectura en cuanto genera un espacio de posibilidades orientadas a la articulación de los esfuerzos aislados que se venían implementando en el país, para dar respuestas a los problemas asociados a la crisis del valor de la lectura a nivel social.

A pesar de la fuerte preocupación histórica por el tema, por largo tiempo no se había logrado encarar en forma sistemática el problema de la lectura desde una perspectiva global e integradora(...) Recién a principios del año 2005 se puede hablar de la existencia de una política pública de lectura. (CERETTA SORIA, 2012, p. 43)

Cabe destacar, entonces, que el P.L.N prevé la construcción de una política pública de lectura que contempla los siguientes aspectos:

Su construcción implicará un debate y una discusión amplia que desde múltiples visiones permita: aprovechar esfuerzos y experiencias nacionales e internacionales; apoyar iniciativas de la sociedad civil; evitar yuxtaposiciones de tareas o emprendimientos articulando lo público con lo privado en forma creativa y participativa; lograr el trabajo conjunto de las personas vinculadas a la cadena del libro; promover el trabajo en redes de las más diversas modalidades; desarrollar y coordinar investigaciones en el tema; promover el apoyo de los medios

de comunicación en campañas para sensibilizar, valorar y comprender el valor de la lectura; reafirmar el rol de las bibliotecas como centros culturales de la comunidad” (M.E.C, citado por CERETTA SORIA, p. 46)

De este modo quedan trazados los principales objetivos de P.L.N que buscan concretarse en cuatro líneas de acción: Formación; lectura y tecnologías de la información y la comunicación; difusión y sensibilización; investigación y fortalecimiento de acervos.

La línea que refiere a la formación pone un especial énfasis en la formación en prácticas de animación, cuyo principal propósito es formar “un agente democratizador” que promueva la lectura en los contextos sociales más desfavorecidos.

Desde este primer eje de acciones, es interesante destacar la formación a distancia a través de encuentros virtuales orientada a maestros , docentes de bibliotecas solidarias, formadores de centros de educación “no formal “ C.E.C.A.P-M.E.C(Centro Educativo de Capacitación y Producción) , a educadores de los Centros de Asistencia a la Infancia (C.A.I.F) dependientes del INAU(Instituto del Niño y el Adolescentes del Uruguay), así como a educadores encargados de la formación de personas privadas de libertad.

Se considera muy innovadora la segunda línea de trabajo marcado por el P.L.N referido a la valoración e integración al Plan de la Tecnologías de Información y Comunicación, como valioso instrumento para la inclusión social que permite el acceso democrático y universal a la información. En este sentido se destaca las potencialidades de generaciones de redes de bibliotecas públicas, así como las posibilidades de articulación a política como la que viene implementando el Plan Ceibal, que ha puesto a disposición del P.L.N su plataforma virtual. Se destaca la incorporación de nuevos formatos de promoción de lectura y escritura orientado a despertar interés en los más jóvenes como es la creación de booktubers.

La difusión y sensibilización constituye una de los líneas del P.L.N que hacen visibles los objetivos y acciones del Plan expresados a través de la Campaña “Leer es un derecho”.(2014)

apoyada en la publicación de una “Guía de animación a la lectura”, la implementación de eventos anuales como son las Ferias del libro (Montevideo, Sauce, San José y Paysandú) y los concursos, destacándose especialmente el de booktoubers para jóvenes.

El P.N.L prevé, también la investigación, cuyo objetivo principal debería orientar la obtención de información para la toma de decisiones, y la retroalimentación de la política que permitiría la redefinición de metas y objetivos. Si bien se considera muy importante el hecho de incluir a la investigación entre las principales líneas de acciones no se ha constatado su concreción real, o al menos las acciones en este sentido no son todavía tan visibles.

Por último, destacamos el fortalecimiento de acervos referido especialmente al fortalecimiento de las Bibliotecas que viene a garantizar el cumplimiento de la Ley n° 18632, estableciéndose dos líneas clara de acciones a través de acrecentamiento del acervo físico disponible en las bibliotecas pública y la creación de una Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Esta última línea de acción ha permitido visibilizar un espacio histórico en la promoción de la lectura en nuestro país representado en la Biblioteca Pública, tanto a nivel Nacional como a nivel local.

La Biblioteca Pública como anclaje territorial del P.N.L.

En el imaginario de la sociedad uruguaya la figura de la Biblioteca Pública aparece como primer espacio de construcción un civismo ilustrado, dado por la adquisición de una cultura contenida en los libros, que acompaña el nacimiento mismo de nuestra nación. La tradición historiográfica marca al día 26 de mayo de 1816, como el día en que se inauguró la primera biblioteca pública.

Se considera importante hacer referencia a este hecho histórico por la importancia de una de las efemérides de referencia para los uruguayos, el llamado Día Nacional del Libro que se recuerda en la fecha del 26 de mayo de cada año.

Históricamente dicha conmemoración, ha dado lugar a que todos los años se lleven adelante campaña de promoción y animación a la lectura en torno a esa fecha. En este marco las bibliotecas públicas, y en particular la Biblioteca Nacional junto a instituciones educativas y agentes privados implementan una serie de actividades que ponen en primer plano a la promoción de la lectura.

En consecuencia, se puede afirmar que nuestro país consolidó tempranamente el espacio de Biblioteca como “catedral de la cultura cívica”, constituyendo el principal espacio de referencia de una pléyade de intelectuales que apoyaron la construcción e instalación de la Biblioteca Nacional.

La Biblioteca Nacional es considerada uno de los espacios principales en la integración y conservación de acervos bibliográficos en nuestro país. Cumple una función muy importante en el registro del derecho de autor, además de ser depositaria de la conservación y acrecentamiento del acervo cultural contenido en los libros. En el marco del P.L.N se han ampliado sus funciones, haciéndose cargo de la tarea de unificar la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, así como la digitalización y puesta en red de los acervos que custodian todas las bibliotecas públicas del país. De esta manera, ha venido adoptando acciones para adaptar sus estructuras a los tiempos que corren, en particular adecuando las mismas a las exigencias de la informatización.

Se destaca, entonces, la digitalización de acervos y la puesta en marcha de un Plan Nacional de Bibliotecas Públicas (SiNaBiPu) creada por la ley n°18632. En este sentido se reconoce el importante esfuerzo que contiene como innovación la creación de una “red de bibliotecas digitales”

La extensión al medio, forma parte de las acciones históricas de la Biblioteca Nacional destinadas a la promoción de autores y de la producción cultural nacional.

A las acciones de la Biblioteca Nacional se deben agregar las bibliotecas públicas establecidas a nivel municipal, las bibliotecas populares, así como destacar la importancia de las

bibliotecas de los centros educativos, que se constituyen en referentes claves de la cultura a nivel local.

En consecuencia, se identifica el esfuerzo que viene haciendo el Estado uruguayo tanto a nivel central, como a nivel municipal, junto a las instituciones educativas, y a la sociedad civil en su conjunto orientado a potenciar el espacio de la biblioteca como espacio privilegiado de promoción de la lectura. No se puede dejar de citar la importancia de las bibliotecas digitales implementadas por el Plan Ceibal y el acceso universal a la producción académica y científica que permite el Portal Timbó.

La promoción de la lectura y la animación de la lectura

Dentro de las líneas que establece el P.LN se destaca la formación de mediadores que permitan llevar a territorio las acciones de promoción de la lectura. En este sentido la figura del mediador se vuelve clave en la política.

Los mediadores de la lectura son un precioso puente entre los libros y las personas, que influyen en el desarrollo de hábitos de lectura en ellas. Su labor se orienta a encantar a gente que no tiene cercanía con la lectura y a la formación de lectores y lectoras para toda la vida. (RAMOS CURD, 2009, p. 5)

Es importante distinguir la promoción de la lectura de la animación a la lectura. La primera, refiere al conjunto de acciones que se llevan adelante a nivel de la sociedad y desde el Estado, para instalar el valor de la lectura como factor de cambio en los horizontes simbólicos de los sujetos.

(...) aborda un enfoque social, cultural, educativo y político que va dirigido a la sociedad en su conjunto, con la finalidad de dar a la lectura un lugar de relevancia en la formación de los individuos. No apunta sólo al texto impreso y recreativo, sino a la lectura y escritura en el sentido más amplio (Cuevas Cerveró, 2007). Las acciones de promoción de la lectura se canalizan a través de una política pública de lectura. La promoción de la lectura requiere de la articulación de acciones que se

deben realizar en coordinación con distintos actores sociales personales e institucionales (JIMÉNEZ, 2012, p.64).

Por otra parte, cuando se hace habla de la animación a lectura, se hace referencias a las estrategias que se ponen en marcha para despertar el gusto por la lectura.

(...) comprende estrategias y acciones dirigidas a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo (...) En general cuando se habla de animación a la lectura, se piensa desde un contexto que tiene relación con la escuela o la biblioteca y apunta a acercar al niño al texto, especialmente impreso, y con un objetivo sobre todo recreativo, buscando generar el gusto por la lectura, a través de los afectos y emociones. Las estrategias que se aplican son de diferente naturaleza y pueden ser tantas como la imaginación y la creatividad del animador a cargo de la actividad (...). (JIMÉNEZ, 2012, p. 64).

A partir de la implementación del Plan Nacional de Lectura se han llevado adelante acciones para instalar referentes del P.L.N a nivel regional y local, encargados de articular acciones y promover la animación de la lectura en el interior del país. Dichas acciones y estrategias se han concretado a través de la implementación de talleres orientados a la formación de animadores, la puesta en práctica de experiencias innovadoras como lo son: la instalación de Bebetecas, la implementación de talleres para personas que se encuentran privadas de libertad, así como innovadoras experiencias que se dan en espacios de “Atención Primaria a la Salud” que atienden a poblaciones de niños y adolescentes.

A nivel de las ciudades del interior del país, se ha podido identificar en el marco del P.L.N, el caso de la experiencia que se viene dando en la región que incluye el departamento de Salto, que ha permitido desarrollar acciones de animación de la lectura en los espacios de las bibliotecas municipales, así como la implementación de talleres orientados a la formación de animadores en instituciones educativas formales y no formales.

El proceso de formación del hábito de la lectura. La necesaria articulación entre el ámbito educativo formal y el P.L.N.

Desde la dimensión educativa se considera necesario definir algunos aspectos a tener en cuenta en la promoción y animación de la lectura junto al valor la escritura, dos cuestiones que no se pueden separar cuando desde el ámbito educativo formal.

El proceso de adquisición del hábito de la lectura, considerado como un acto complejo en donde se pone en juego una serie de competencias que el sujeto debe adquirir para construir nuevos sentidos. Dicho acto articula gradualmente un conjunto de estrategias necesarias para desarrollar un proceso cognitivo que no se debe reducir a la mera descodificación, sino que anticipa y produce el sentido desde sus propias matrices conceptuales desde donde se construye un nuevo proceso que ampliará el horizonte simbólico de cada sujeto. En consecuencia, constituye un proceso dialógico, único y peculiar, que articula vivencias, conocimientos, intereses y motivaciones que se tejen junto a las nuevas significaciones del mundo aportado por la lectura.

En este sentido, son muy ilustrativas las palabras de Paulo Freire quien afirma que:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.” (FREIRE, 1981, p.1).

Los sujetos no llegan a los productos culturales en forma espontánea y natural. El “hábito lector” es producto de una relación social que se construye con otros. De ahí la importancia de la mediación en la promoción de la lectura que debe aportar toda práctica educativa desde la temprana edad del niño, que conlleva a necesaria intervención desde el desarrollo de técnicas

didácticas orientadas a enseñar la descodificación, fundamental para poder aprender las reglas y aprehender los contenidos del lenguaje, pero que no construye por si sola la formación de un buen lector.

En consecuencia se vuelve imperioso instituir una pedagogía de la lectura que supere prácticas escolares “fossilizadas” en su enseñanza.

[...] la lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural. (REYES, 2005, p. 12)

Si bien en un principio es en el seno de la familia donde se configura un habitus (BOURDIEU, SAINT MARTIN, 1976) propio del capital cultural de la que es portadora, que propicia o no la valorización de la lectura por parte del sujeto, y es la escuela la que enseña a leer de acuerdo al mandato curricular, no son estos los únicos agentes si concebimos a la lectura como una construcción social.

El proceso de universalización de la educación inicial, así como una valoración de la lectura en la construcción de ciudadanía desde las políticas públicas, generan un campo más amplio de posibilidades para que las personas independientes de su condición social, puedan acceder a la lectura desde los primeros años de vida.

En esos términos, si aprender a leer es ir afinando los mecanismos de diálogo con los textos de la cultura para construir sentidos vitales y transformadores como tarea permanente del sujeto, la lectura, articulada a una política para la primera infancia podría ser considerada como un proceso de desciframiento vital que se inicia desde la cuna y que, durante los primeros años, provee el sustrato básico para que cada persona pueda desarrollar, a lo largo de las distintas etapas de la vida, alternativas cada vez más ricas y diversas para su crecimiento continuo como lector interpretativo, sensible, crítico y creador, lo cual incluye, por

supuesto, la posibilidad de ser autor y coautor, e involucra a la escritura como parte indisoluble del proceso, en tanto que el sujeto participa de una permanente actividad de creador, y no simplemente de receptor pasivo.(REYES, 2005, p.13).

De modo que, involucrar tempranamente al sujeto en procesos educativos y sociales orientados a formar conductas que valoren la lectura y la escritura puede derivar en un potencial real de inclusión social

[...] una herramienta vital de inclusión, como vía para acceder al conocimiento, como una de las posibilidades que tienen los países pobres de salir de su postración, como un instrumento de participación política; como un medio a través del cual se desarrollan capacidades como la reflexión, la crítica o el pensamiento abstracto, todas ellas, condiciones que son consideradas indispensables para participar en las dinámicas sociales. Es una manera de romper la exclusión social y cultural de muchos sectores. (RAMOS CURD, 2009, p. 8).

El desafío está en articular las acciones que provienen del plano político con las que vienen impulsando los actores en territorio, para llevar adelante procesos efectivos de inclusión a la llamada sociedad del conocimiento a través de los instrumentos que brinda la lectura.

En un sentido más general podríamos afirmar que este sujeto informado, o con destrezas para acceder a la información, es también el sujeto que gracias a su ingreso en la cultura escrita tiene garantizado el libre ejercicio de la ciudadanía (BOMBINI, 2008, p. 3).

Es importante identificar cuáles son las acciones y estrategia a la que más recurren las prácticas educativas orientadas a la promoción y animación de la lectura. Es así, que se han identificado una multiplicidad de estrategias como lo son: instalación de clubes de narradores; museos del cuento; “tendederos literarios”, instalación de rincones de lectura, maratones de lectura, técnica de susurro, la dramatización etc.

En cuanto a las acciones de formación desde el P.L.N en articulación con el plano de la educación formal, se han podido identificar las siguientes líneas de acciones:

- Llamados a docentes para crear “ Guías de lectura para jóvenes”-2012
- Jornadas de capacitación para docentes que se desempeñan en los programas de : “Maestros Comunitarios y de “Áreas Pedagógicas de Educación Media Básica dependientes de A.N. E. P .2014-2015
- Organización del “Primer simposio sobre la enseñanza de la lectura” orientado a los docentes y animadores de la lectura. 2014
- Participación en el “Programa Educativo de Verano” organizado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria A.N.E.P (2017)

Si bien el P.N.L ha implementado acciones de formación en animación de la lectura orientadas a los docentes de la educación formal, todavía no se visualiza un plan de acciones destinados a articular y a coordinar en forma sistemática y sustentable a la política pública con la formación de los docentes que se desempeñan tanto en el ámbito de la educación inicial y primaria, como en la educación media a nivel nacional.

Tampoco se aprecia desde la formación de los docentes una explicitación de objetivos, que permita pensar en la posibilidad de articular en forma sistemática las acciones que se vienen implementando desde P.L.N a los planes de formación de maestros y profesores de la educación inicial y básica.

La investigación

Si bien la política llevada adelante desde el Plan Nacional de Lectura incluye la investigación como una de las líneas de acción del Plan, no se ha podido constatar que se estén implementando en forma sistemática.

Se han podido identificar algunas investigaciones que se han hecho en la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines y e la Facultad de Humanidades y Ciencias dependientes de la Universidad de la República. Desde estos ámbitos académicos se han realizados estudios descriptivos en

relación al proceso fundacional de la política, que aportan datos interesantes con respecto a su implementación, permitiendo valorar el Plan en relación al contexto de políticas que se vienen llevando a cabo en los países latinoamericanos en la promoción de la lectura.

En consecuencia, y volviendo a la imagen del " triángulo virtuoso" para analizar el diseño y puesta en práctica del P.L.N, se puede identificar dificultades en el aterrizaje y concreción del plan de acciones, así como la falta de una evaluación sistemática que permita generar información para retroalimentar acciones y re-direccionar metas. La investigación desde distintos enfoques metodológicos, en particular la de corte evaluativo aportaría datos que ayudarían comprender las dinámicas sociales que se tejen en torno a las acciones que se vienen implementado desde el Plan, así como identificar el alcance del mismo y evaluar sus impactos.

Conclusiones

En primer lugar se valora el P.N.L por las potencialidades que ofrece para la promoción y animación a la lectura, en cuanto a la constitución de un espacio articulador de acciones y estrategias que se vienen llevando adelante en el país, que permiten valorar a la lectura como una herramienta estratégica para la inclusión social, y la construcción de una ciudadanía democrática.

Así también, se considera importante destacar la implementación de la Ley N° 18.632, que permitió la incorporación de las bibliotecas públicas a las redes de la información, garantizando de este modo la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento orientado a la construcción de una ciudadanía digital como base del sistema democrático.

Asimismo, se valora como positivo la ampliación de los espacios destinados a la difusión y a la comunicación, así como de algunas iniciativas de promoción y formación que se vienen implementando desde el P.L.N, destinadas a los ámbitos de

educación no formal y formal. En particular se destacan aquellas acciones que se vienen implementando en los ámbitos de educación públicas dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, como a nivel de la educación no formal dependientes del INAU, o del M.E.C.

A pesar de las valoraciones positivas que se hace del PLN, una mirada hacia los resultados de su aplicación teniendo en cuenta las perspectivas metodológicas de un “ triángulo virtuoso”, permite a modo de hipótesis afirmar que aún son insuficientes las acciones orientadas a una concreción efectiva de las principales líneas de la política con una alcance nacional.

Se consideran que aún no se pueden evidenciar resultados con respecto a las acciones que en el plano de la formación que se vienen articulando desde P.L.N con respecto al sistema de educación inicial y básica, así como en la formación de los docentes .La concreción del mayor número de experiencias en este plano se han concentrado básicamente en el área metropolitana. Se ha podido apreciar que las experiencias que se desarrollan al interior del país, dependen más de las voluntades individuales e institucionales que de un plan de acciones implementadas desde la Política.

Por otra parte, se aprecia la escasa inversión en recursos económicos y humanos destinados a la implementación de las acciones previstas por el P.L.N, como una de las debilidades que dificultan el alcance de una verdadera transformación a nivel nacional.

Por último, no se visualizan estrategias de evaluación continua que permitan generar conocimientos sobre la problemática de la promoción de la lectura como instrumento de inclusión social en Uruguay.

Referencias

ATRIA, Raúl. Políticas sociales. Concepto y Diseño. Estudios Sociales 2005.
Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AtriaPolíticas%20triángulo%20virtuoso.pdf>.

Batto.Ochoteco,Mabel,Fernández,Alicia,Souto,Antonio,Jorge,Villa Oscar."Biblioteca.NacionaldeUruguay."Disponible-en:file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/BattoFernandezSoutoJorge Biblioteca Nacional Uruguay.pdf

Bombini, Gustavo."La lectura como Política Educativa". REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N. ° 46 (2008), pp. 19-35 - Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/la20lectur 2

CERETTA SORIA, María Gladys. "Políticas y planes de lectura: el caso de Uruguay ".Palabra Clave (La Plata), vol. 2, núm. 1, octubre, 2012, pp. 35-50 Universidad Nacional de La Plata La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3505399350040como20politica20publica.pdf>. Acesso em jan. De 2017

Freire, Paulo "La importancia del acto de leer" Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura realizado en Campina.SaoPaulo.1981. Disponible en:http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importanciadelactodeleer.pdf. Acesso em jan. 2017.

Jiménez Martínez, Lutgargo. "La animación a la lectura en las bibliotecas...La construcción de un camino hacia la lectura". Los Montecillos de Dos Hermanas (Sevilla). Boletín Escolar de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios:file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/La%20animación.pdf. Acesso em jan. 2017.

Plan Nacional de Lectura."Leer es un derecho" Guía para la animación de lalectura.2014- Disponible en: <http://plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/file/35053/1/guia-leer-es-un-derecho.pdf> Acesso em jan. 2017.

Ramos Curd, Enrique." Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia". XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología

“Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados”. Colegio de Bibliotecarios de Chile. Santiago, Chile, Noviembre de 2009
Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/ramos.pdf>

REYES, Yolanda “ La lectura en la primera infancia” .Documento de trabajo Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC, por Yolanda Reyes Bogotá, 31 de agosto del 2005.

Uruguay. Ley Nº 18.632, “SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS”. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/ley-18632.pdf>. Acesso em Jan. 2017.

Uruguay. Plan Nacional de Lectura. Uruguay. Disponível <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/revista/bibliotecas%20municipales/pnl-uruguay.pdf>. Acesso em jan. 2017.

Uruguay.M.E.C.disponível em: http://www.mec.gub.uy/mecweb/search_results.jsp Acesso em jan. 2017.

Uruguay. Disponível em: <http://www.ceibal.edu.uy/es>. Acesso em jan. 2017.

Uruguay. Disponível em: <http://www.timbo.org.uy/repositorios+institucionales/600>

YUNES, Eliana. “Políticas públicas de lectura: modos de hacerlas Brasil”, PUC-Rio. Pensar no livro CERLAC –UNESCO- NRO. 3 Março 2005 Disponível em:http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art01.pdf
Acesso em jan. 2017.

Sobre os/as autores/as

Ana do Carmo Gonçalves

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Tem experiência na área da Educação com ênfase em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Ambiental, sobretudo quando relacionadas aos seus currículos e políticas públicas.

Antônio Mauricio Medeiros Alves

Graduação em Matemática (UCPEL). Mestrado e Doutorado em Educação (UFPEL). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenador geral do PNAIC-UFPEL (2014-2016). Pertence aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (FaE/UFPEL), GEEMAI – Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (IFM/UFPEL), do qual é Líder atualmente e GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil.

E-mail: alves.antonionmauricio@gmail.com

Camila Trindade

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/UFSC).

E-mail: trindadecami@gmail.com

Carla Valeria Leonini Crivellaro

Doutora em Educação em Ciências (2013), Mestre em Educação Ambiental (2001) e Licenciada em Geografia (1991), todos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora Tutora do Curso de Educação Ambiental Lato Sensu - UAB/FURG. Bolsista PNPd do Programa de Pós-graduação em Educação –

FURG (2014) com o tema Ambientalização Curricular. Atua há 27 anos no Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental - NEMA, com projetos de Educação Ambiental, Conservação e Sustentabilidade nas comunidades, com professores e estudantes.

E-mail: carlavlcrivellaro@gmail.com

Charlise Pereira e Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: anos iniciais e ritmo regional gaúcho. Atualmente desenvolve atividades como flautista no projeto Big Band da FURG, além de participar de um projeto de música na cidade de Porto Alegre, RS.

E-mail: elmorenah@gmail.com

Danielle Monteiro Behrend

Doutoranda e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Professora do Instituto de Educação da FURG.

E-mail: daniellefurg@yahoo.com.br

Elisabeth Brandão Schmidt

Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha (2000); pós-doutorado desenvolvido na Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha (2008); especialista em Alfabetização; Pedagoga, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Avaliadora institucional de cursos de Pedagogia, designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (desde 2004). Tem possibilitado significativos efeitos interativo-construtivos em sua jornada como educadora.

E-mail: elisabethlattes@gmail.com

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e do Grupo de Pesquisa em História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (HISALES/UFPel).

E-mail: gabynogueira@me.com

Juliana Diniz

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2013) e Mestrado em Educação pela mesma Universidade (2015). Atualmente é professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Grande/RS; professora auxiliar do Instituto de Educação/FURG, colaboradora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE/FURG; e tutora do curso de Pedagogia EaD/FURG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: história da Educação, educação pré-escolar, atendimento aos bebês e crianças bem pequenas.

E-mail: julianadinizg@hotmail.com

Narjara Mendes Garcia

Graduação em Pedagogia – Educação Infantil. Mestre e Doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG). Realizou Doutorado Sanduiche na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, como bolsista CNPq, e o Estágio Pós-Doutoral no Instituto Universitário de Lisboa, como bolsista CAPES. Professora Adjunta no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) . Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na linha de pesquisa Formação de Educadores Ambientais. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação a Distância – SeaD/FURG. Coordena o Projeto de extensão e pesquisa em Educação Parental no Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/FURG). Pesquisadora

no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE/FURG.

E-mail: narjaramg@gmail.com

Paula Pires da Silva

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da FURG; Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande desde o ano de 2005; Coordenadora e Assessora no Núcleo dos Anos Iniciais da Secretaria de Município da Educação de Rio Grande de 2013 à 2016, atuando na Formação de Professores; Orientadora de Estudos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) nos anos de 2013 e 2014 e Coordenadora Local de Estudos do PNAIC no ano de 2015. Formação Inicial Magistério; Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena-Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio- Modalidade Normal; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

E-mail: pfppires@hotmail.com

Renata Braz Gonçalves

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2000), Mestre e Doutora em Educação (2005; 2010) pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. É professora Adjunta no Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua no Curso de graduação de Biblioteconomia e no Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Concluiu o Pós-doutorado na Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (2016).

E-mail: renatas.braz@gmail.com

Roberta Barcellos Vieira Silveira

Graduação em Pedagogia Licenciatura – Universidade Federal do Rio Grande FURG. Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Educação São Luís (em andamento).

E-mail: betta_barcellos@hotmail.com

Sidiane Barbosa Acosta

Formada em licenciatura Pedagogia pela universidade federal de Pelotas- UFPEL, Mestre em Educação pela universidade federal do Rio Grande- FURG.

E-mail: sidianebarbosa@hotmail.com

Silvana Maria Bellé Zasso

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Membro do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJAA/FURG).

E-mail: szasso@furg.br

Shirley Beatriz Frerreira Guillama

Licenciada em Sociología, e larga experiência no campo da formação docente e gestão escolar. Professora no Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de Salto-CFE-ANEP no Uruguay. Dedicar-se a atividade administrativa há mais de 20 anos, atualmente diretora no referido instituto.

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Currículo e Formação de Professores da Infância, Infâncias, Crianças e Culturas Infantis e Políticas Públicas.

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

A coleção Cadernos Pedagógicos da EAD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Coordenadora da Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD



Ministério do
Educação

