



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio de Janeiro

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CAMPUS MESQUITA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA**

**OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM  
NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE NORMAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O  
FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Mesquita  
Fevereiro de 2024

**LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA**

**OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM  
NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE NORMAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O  
FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes

Mesquita

Fevereiro de 2024

S586o

Silva, Liliane Martins Nunes.

Omnilateralidade na formação profissional do docente em nível médio, modalidade normal: uma proposta didática para o futuro professor alfabetizador. – Rio de Janeiro: Mesquita, 2024.

186 p. il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós-Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2024.

Orientador (a): Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes.

1. Formação de professores nível médio. 2. Omnilateralidade. 3. alfabetização. 4. Alfabetização. 5. educação emancipatória. 6. oficina pedagógica. I. Silva, Liliane Martins Nunes. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

Diss./ IFRJ/ProfEPT/PG.

Acervo Campus Mesquita  
Ficha catalográfica elaborada por

Marcos F. de Araujo.

CRB<sub>7</sub> / 3600.

**LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA**

**OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM  
NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE NORMAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O  
FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Orientadora:


Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2024.


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente

 **MARTA FERREIRA ABDALA MENDES**  
Data: 13/03/2024 18:18:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


**Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro Orientadora

Documento assinado digitalmente

 **SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA**  
Data: 15/03/2024 09:20:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Sabrina Araujo de Almeida**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente

 **MARCEL ALVARO DE AMORIM**  
Data: 14/03/2024 15:01:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mesquita

2024

**LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA**

**OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM  
NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE NORMAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O  
FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Orientadora:


Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 12 de Março de 2024.


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente

 **MARTA FERREIRA ABDALA MENDES**  
Data: 13/03/2024 18:18:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


**Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro Orientadora

Documento assinado digitalmente

 **SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA**  
Data: 15/03/2024 09:20:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Sabrina Araujo de Almeida**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente

 **MARCEL ALVARO DE AMORIM**  
Data: 14/03/2024 15:01:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mesquita

2024

## AGRADECIMENTOS

Hoje, olhando para trás, conseguimos enxergar que, por mais que tenhamos esperado por muitas respostas nunca precisamos esperar por Jesus. Ele sempre esteve presente. (Witwytzky, 2022, p. 135)

Não poderia começar meu agradecimento de forma diferente, pois ao olhar para essa realização, me recordo do quanto esperei e sonhei até chegar aqui. Em todo esse tempo de espera (10 anos), o cuidado e amor de Jesus nunca me faltaram, sua presença e fidelidade sempre me sustentaram. A Ele toda honra, glória e gratidão.

Em memória a minha amada e maravilhosa mãe, por todo cuidado, carinho e amor que me conduziram de forma sólida a batalhar pelos meus sonhos. Com certeza seu exemplo e ensino me conduziram até aqui.

Agradeço a Letícia Martins, mais que uma filha inteligente, obediente e generosa, que entendeu a bênção de honrar a Deus e a seus pais. Você é brilhante e traz vida para tudo o que faz e toca, sou grata por você existir em minha vida, minha filha, meu orgulho, minha companheira, meu grande presente de Deus! Te amo demais!

Para Larissa Martins, que é a expressão do amor e bondade de Deus na terra, a pessoa que mais reflete o caráter e bondade de Cristo. O raio de sol que clareia e traz vida onde quer que chega. Com certeza aprendo a cada dia ser uma pessoa melhor com você. Sua inteligência e garra me impulsionam. Você é a pessoa mais parecida com Cristo que conheço. Obrigada por ter trazido um pouco do céu para minha vida. Te amo e te admiro demais!

Luciano, como te agradecer por todo companheirismo, força e amor. Meu companheiro, amigo e grande amor da minha vida. A melhor parte de tudo é saber que escolhi você para viver cada etapa da minha vida ao meu lado. Seu apoio e estímulo me ajudaram a chegar até aqui.

Ao meu pai, que ensinou com tanto amor como se viver em família e como cuidar de uma. Meu exemplo de homem forte e corajoso, o melhor pai que já existiu, o pai perfeito para mim.

Para minhas amáveis irmãs, Viviane, Valéria e Raquel, amigas escolhidas por Deus. Pessoas exemplares e fiéis, cuja convivência melhora e molda meu caráter, obrigada por sempre estarem ao meu lado.

A minha sensacional orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes, linda por fora e por dentro. Cuja inteligência e sabedoria me instruíram e me inspiraram. Obrigada por me conduzir com tanto empenho e dedicação.

Termo essa etapa com admiração e orgulho, sabendo que eu não poderia ter tido orientadora melhor.

A todos os professores do PROFEPT pelo profissionalismo e paixão pela educação.

A banca pelo olhar cuidadoso e pelo trato pedagógico.

A cada amigo que fiz nessa jornada e a certeza de que carrego um pouco de cada um junto comigo.

Saber pensar não é só aplicar à lógica e a verificação aos dados da experiência. Precisamos, pois, compreender que regras, que princípios regem o pensamento que nos faz organizar o real, isto é, selecionar / privilegiar certos dados, eliminar / subalternizar outros. (Morin, 2004, p.111)



## RESUMO

A necessidade de um viés omnilateral para a formação profissional de professores de nível médio, modalidade Normal, é uma muito debatida e deve ser buscada em prol de uma prática mais abrangente e crítica. O objetivo desta pesquisa é contribuir para uma formação humana e integral de professores em nível médio técnico para futura atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo com a Alfabetização e os Letramentos. A pesquisa dialoga com os conceitos de formação docente, profissional e de alfabetização e letramento segundo os teóricos como Freire, Soares, Smolka, entre outros autores. Para isso, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho participante para contribuir na formação de professores, em nível médio, modalidade Normal, do Instituto de Educação Rangel Pestana, no município de Nova Iguaçu- RJ. Como produto educacional, elaboramos uma oficina com práticas de alfabetização voltadas para formação integral do sujeito aprendente, que foi aplicada e avaliada por uma turma do 3º ano Normal da escola parceira. Essa oficina foi composta por seis momentos. O primeiro momento envolveu a conceituação de alfabetização e de letramento. O segundo abordou a reflexão sobre formação integral. No terceiro momento, apresentamos fundamentação teórica para a prática docente em alfabetização. Nos momentos quarto e quinto, promovemos a troca de experiências e reflexão teórica. Já o sexto momento consistiu na apresentação de uma proposta prática derivada das reflexões construídas nos momentos anteriores. A análise reflexiva da oficina ocorreu através de uma roda de conversa, em que os tópicos aplicados foram avaliados. Como forma de geração de dados, procuramos analisar os documentos oficiais do curso e utilizamos como instrumento um questionário balizador para iniciar uma conversa com a professora da disciplina de prática de alfabetização e letramento e com a coordenadora pedagógica para entender o contexto do local pesquisado. Nessa mesma proposição, seguimos com um questionário semiestruturado para dialogar com os futuros professores dos anos iniciais visando a avaliar a aplicação da oficina. Os resultados apontam que a oficina apresenta certa abrangência para o desenvolvimento de análise crítica das práticas pedagógicas, de modo a articular teoria e técnica de modo prático. Os estudantes destacaram como fator positivo a troca de experiências em cima de abordagens teóricas apreendidas. Pensar a técnica enquanto se pensa a sociedade é criar possibilidades onde não existe receitas prontas, mas caminhos que norteiam a prática profissional e humana omnilateral.

Palavras-chave: Formação de professores nível médio, omnilateralidade, alfabetização, letramento, educação emancipatória, oficina pedagógica.

## **ABSTRACT**

The need for an omnilateral bias for the professional training of secondary level teachers, Normal modality, is much debated and should be sought in favor of a more comprehensive and critical practice. The objective of this research is to contribute to the human and comprehensive training of teachers at a technical secondary level for future work in the early years of Elementary School, especially with Literacy and Literacy. The research dialogues with the concepts of teaching, professional and literacy training according to theorists such as Freire, Soares, Smolka, among other authors. To this end, we adopted the methodology of qualitative research of a participatory nature to contribute to the training of teachers, at secondary level, Normal modality, at the Rangel Pestana Education Institute, in the municipality of Nova Iguaçu-RJ. As an educational product, we developed a workshop with literacy practices aimed at the integral training of the learner, which was applied and evaluated by a 3rd year Normal class at the partner school. This workshop consisted of six moments. The first moment involved the conceptualization of literacy. The second addressed reflection on integral training. In the third moment, we present theoretical foundations for teaching practice in literacy. In the fourth and fifth moments, we promote the exchange of experiences and theoretical reflection. The sixth moment consisted of the presentation of a practical proposal derived from the reflections constructed in the previous moments. The reflective analysis of the workshop took place through a conversation circle, in which the applied topics were evaluated. As a way of generating data, we sought to analyze the official documents of the course and used a guiding questionnaire as an instrument to start a conversation with the teacher of the literacy and literacy practice discipline and with the pedagogical coordinator to understand the context of the researched location. In this same proposition, we continued with a semi-structured questionnaire to dialogue with future teachers in the initial years to evaluate the implementation of the workshop. The results indicate that the workshop presents a certain scope for the development of critical analysis of pedagogical practices, to articulate theory and technique in a practical way. The students highlighted the exchange of experiences based on theoretical approaches learned as a positive factor. Thinking about technique while thinking about society is creating possibilities where there are no ready-made recipes, but paths that guide omnilateral professional and human practice.

**Keywords:** Teacher education at secondary level, omnilaterality, literacy, emancipatory education.

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA</b> .....	12
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA OMNILATERAL</b> .....	19
2.1 Bases da educação profissional da formação de professores .....	24
2.2 Os futuros professores e a formação omnilateral: identidade docente e formação integral.....	26
2.3 Formação docente em nível médio: o trabalho como princípio educativo	28
2.4 O contexto histórico, cultural e político da formação de professores em Nível Médio.....	31
2.5 A formação omnilateral e o currículo da formação docente em nível médio, modalidade normal .....	38
2.6 Currículo Mínimo: Caminhos para uma formação omnilateral .....	41
2.7 Embates e desafios de alfabetização para o futuro professor alfabetizador.....	50
2.8 A formação docente voltada para a alfabetização .....	53
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	58
3.1 Análise da conversa inicial com as professoras colaboradoras .....	61
<b>4. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:</b> .....	64
4.1 Etapas da oficina: .....	67
4.2 Produto educacional e etapas da pesquisa .....	69
4.3 Descrição do produto educacional.....	72
4.4 Aplicação da oficina .....	83
4.5 Análise da aplicação do Produto educacional.....	84
4.6 Avaliação do produto educacional pelos participantes da pesquisa .....	85
4.7 Contribuições do produto educacional na formação dos participantes .....	89
4.7.1 Análise do acolhimento: .....	90
4.7.2 Análise da nuvem de palavras - reflexão sobre o termo “alfabetização e letramento”:	96
4.7.3 Vídeo: “minha pobreza é essa aqui” .....	98
4.7.4 Dinâmica dos “memes” .....	99
4.7.5 2º momento - teste (coerência, emoção, motivação).....	101
4.7.6 3º momento - mitos sobre a prática do professor alfabetizador.....	103
4.7.7 4º momento: estudos de caso .....	111
4.7.8 5º momento: estratégias para os estudos de caso (compartilhadas no padlet)..	114
4.7.9 6º momento: oficina de produção de texto: “se criança governasse o mundo”. 115	
4.8 Roda de conversa: momento de avaliação do produto educacional (questionário balizador semiestruturado).....	118
4.9 Apresentação da oficina aplicada no formato e-book .....	126
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE</b> .....	137
APÊNDICE A - Questionário de sondagem (início da entrada na instituição) ....	137
APÊNDICE B – Roda de Conversa .....	i
APÊNDICE C - Produto educacional: guia para reprodução da oficina .....	iii
APÊNDICE D - Documento de parecer consubstanciado do CEP (aprovado) ....	xlvi

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Quando registro me busco.  
Quando me busco, registro.  
E monto assim a minha história.  
História nascida e escrita com dificuldade  
quando se foi educada ouvindo uma outra história.  
História de silêncio da não – expressão, do não – conflito.  
Por esta razão repensar, refletir, registrar, é também reagir.  
Contra essa história irreal, contra a morbidez e contra o sono.  
É agir pelo meu sonho que é pensar e transformar a realidade.  
(Freire, Madalena, 1996).

Teço essa apresentação através de reflexões que montam um mosaico interpretativo e propositivo acerca de sentimentos a respeito da prática acadêmica e profissional. Para isso, revisei emoções e sentimentos constituintes de minha história de vida e de meu “estar sendo” no mundo. “Estar sendo” autora e não apenas coadjuvante da minha trajetória, como uma dinâmica inconclusiva, transcendente de mim mesmo e da realidade, Palco das minhas reflexões, ações, posicionamentos e omissões.

Por isso não me atrevo a falar de ideias e pensamentos puros e novos e sim construídos coletivamente no e com o mundo e com os outros (nesses outros, a minha família que tanto amo). O que aumenta a responsabilidade sobre o que escrevo, pois estou comprometida com todos os indivíduos e vivências que me auxiliaram a ser o que sou hoje e aos quais devo coerência e consistência na lente reguladora que tece de modo entrelaçado essa dissertação.

Nesse sentido, trago a minha lembrança o que descreveria como um momento mágico dentro de sala de aula, ouvindo e me encantando com a minha professora da antiga 2ª série (o que seria hoje 3º ano do ensino fundamental) conduzindo sua turma para dentro das histórias dos livros que ela sempre lia de forma encantadora. Essa professora que conseguia enxergar seus alunos para além dos rabiscos que faziam, me conduzia de mãos dadas até o outro lado do viaduto para que eu não atravessasse sozinha, já que eu ia e voltava desacompanhada para a escola. Foi diante do encanto de quem ensinava mais do que as letras e contornos, mas ensinava o que era humano que decidi qual seria minha profissão. Anos depois, estava eu lá, na formação de Professores (1997).

Esses recortes se fazem necessários por refletirem as marcas que dão sentido a minha presença no mundo. Um encantamento fundado na necessidade ontológica do ser humano: a esperança (Freire, 2017) que não advém do verbo esperar e sim do verbo esperançar que “precisa da prática para se tornar concretude histórica. E por isso não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã” (ibidem, p.10). Nesse interim de proposições é que a minha formação em normal tornou-se uma busca para lecionar na escola onde aprendi mais do que as letras. Prestei concurso público e me tornei professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro (2002), onde passei a trabalhar em comunidades, como Chapadão, Pedreira, Vila Vintém, entre outros.

Ensinar diante de tantas realidades difíceis, não estava sendo fácil. Por esse motivo, ingressei na Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Me encantei por aquele espaço, como se ali dentro existisse a resposta para o mundo que eu realmente acreditava. Foi como se o mundo se descortinasse em frente aos meus olhos e as lentes da opressão criassem nitidez.

Minha prática em alfabetização e minha inquietude emancipatória contra práticas avaliativas excludentes me levaram a deter meus esforços acadêmicos e investigativos nessa vertente, produzindo trabalhos no meio acadêmico sobre avaliação e alfabetização. O que me levou a escrever 2 livros sobre avaliação, 1 livro sobre alfabetização e 1 capítulo de livro também sobre avaliação. Foi nesse tempo que cursei duas especializações: Administração/ supervisão escolar (2007) e Políticas Públicas (2008) pela UFRJ.

Concomitante com esses acontecimentos, conseguia dar passos mais consistentes na prática alfabetizadora, contudo, os desafios continuavam surgindo e exigindo cada vez mais de mim. No entanto, cada criança tornava esse universo de ensino e aprendizagem algo imprescindível e fascinante. Teoria e prática formavam a práxis mais significativa e sólida. Durante esse tempo, veio os prêmios em alfabetização e a satisfação de trabalhar com o que acreditava. Diante disso, recebi convites para realizar formações, ser formadora do PNAIC e passei a compor a equipe da Escola de Formação Paulo Freire, sendo supervisora das escolas com maiores dificuldades de aprendizagem do município do Rio de Janeiro e permaneci nessa função por três anos, compondo depois a equipe de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação. Tendo a oportunidade de realizar formação para os professores alfabetizadores, palestras e congressos, assim como, passei a produzir o

material didático da rede de ensino em alfabetização. A partir do ano de 2022, passei a compor a Gerência de Elaboração e Aplicação de Avaliação (GEA), sendo responsável pelos instrumentos avaliativos da Rede Municipal Carioca.

Essa trajetória, e quem eu sou, me conduziram até o mestrado de Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ/campus Mesquita, onde me coloco como pesquisadora não só do que vislumbro, mas também do que eu sou, do lugar que ocupo e do lugar que eu falo.

De uma vertente em que é preciso constituir determinadas estruturas, porque é a realidade que determina a consciência e não o contrário, eu aprendo para praticar e pratico para aprender melhor (Freire, 2017) com consciência, fundamento teórico e prático do que é científico e do que é humano no seu sentido histórico e social. Combatendo a ingenuidade de acreditar que se pode mudar a forma de pensar antes de se ter consciência dessa prática e de agir sobre ela, procurei partir e transformar o que temos, o que vivemos e o que acreditamos. Por isso, é tão importante para mim pensar na formação inicial e continuada dos professores. Entendendo a prática docente nessa vertente é que a pesquisa no mestrado tem como foco a produção de um produto educacional em formato de oficina que estimule práticas em alfabetização e de letramento integradoras e emancipatórias.

Em síntese, ressaltamos o termo prática, aqui, como trabalho, ou seja, como aquele que possibilita ao ser humano agir de forma consciente e racional, capaz de modificar não apenas a sua realidade, mas também a si mesmo em uma infinidade de descobertas de novas capacidades e qualidades. Isso requer pensar na prática docente voltada para uma ação e práxis libertadora e não castradora das potencialidades dos indivíduos em todos os níveis de atuação, que, para além do “saber fazer” exigido pelo capitalismo, enseja a crítica e a criação, a reflexão e a ação nos limites e no alcance de cada um de ser e fazer história.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos da formação de professores enquanto formação profissional de qualidade formal e política, sendo, como expressa Demo (2015), qualidade formal, o conhecimento (meios-técnicas) e como qualidade política, a competência de fazer história (fins-ética). Voltamos nosso olhar para a formação docente em nível médio, na modalidade normal, em uma perspectiva omnilateral constitutiva de uma profissionalização de práticas mais emancipatórias e significativas (Freire, 2019).

Para refletirmos sobre a educação profissional do professor em nível médio, é fundamental compreender o mundo do trabalho a partir dos seus diversos e contraditórios movimentos, evidenciando a dualidade do trabalho em sua essência ontológica e contemporânea. É nessa dinâmica reconstrutiva e interativa da formação profissional e da relação com o outro e com o mundo, que o sujeito constata, intervém e conseqüentemente constitui sua prática.

Tal perspectiva se fundamenta com base na expressão dialética entre teoria e prática de uma ação pedagógica e educativa voltada para a alfabetização e letramento nos anos iniciais. Essas ações pedagógicas devem estar a serviço de uma ação educacional intencional e transformadora, comprometida com o estudo da realidade e a busca de conhecimentos sistematizados, a fim de transformar a sociedade que se atua. De acordo com Frigotto (2012, p. 25) é no cenário de dualidade social que se estabelece o compromisso com essa realidade que “[...] definem-se no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.”

Essa vertente configura a educação em uma relação paradoxal, em que traz em sua essência a busca pela formação e autonomia, ao mesmo tempo que está carregada de laivos repressores e reprodutores de condições alienantes e subjugadoras a lógica do mercado.

Ao considerarmos essencial, na prática profissional, a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas práticos, evidenciamos, nesta pesquisa, a capacidade de interação dos professores com o conhecimento, com os outros e, principalmente, com os estudantes.

Todavia, entendemos que esta superação não pode dar-se em termos puramente idealistas, mas, em reação, em atitude ativa e participativa, engajado no ideário de uma educação formativa, dialógica e significativa, existente em uma realidade objetiva.

O eixo estruturante da pesquisa está vinculado em uma perspectiva reflexiva sobre a formação profissional omnilateral e emancipatória em contraposição às dualidades alienantes, especificamente, voltada para a formação de professores em nível médio, ou seja, futuros profissionais da educação infantil e dos anos iniciais de ensino, precisamente da alfabetização e letramento.

Isso implica necessariamente refletir sobre suas dualidades: fracasso/sucesso, igualdade/desigualdade no processo de inclusão/exclusão social. Desta maneira, consideramos os discursos e debates tão difundidos sobre a educação de qualidade socialmente referenciada para todos (Fonseca, 2009), mas também certas práticas presentes no cotidiano escolar acerca deste ensejo que incluem ou excluem, que denunciam, ainda que em silêncio, por justiça e equidade social. Vale ressaltar, que tratamos o termo “qualidade” nesse projeto como qualidade socialmente referenciada, sendo aquela colocada por Fonseca (2009) como consequência da inclusão social.

Desta forma, destacamos, enquanto uma qualidade integradora dos direitos sociais, que os sujeitos possam questionar, problematizar, tomar decisões e organizar ações coletivas.

Partindo desse pressuposto, definimos como foco da pesquisa o acompanhamento de práticas em formação de professores voltadas para a alfabetização ocorridas no Instituto de Educação Rangel Pestana, no Município de Nova Iguaçu- RJ, a partir de sua abrangência curricular, conceitual e de fundamentos para as práticas nesse campo de atuação.

A pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” inscrita no Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, em que relacionamos a perspectiva de formação omnilateral e não alienante ao ensino profissionalizante técnico de formação de professores do Instituto de Educação Rangel Pestana. Visto que essa pesquisa considera os conflitos em um espaço formal em sua dimensão promissora e dialógica em articulação com a cultura e sociedade a que está inserida, fundamentamos nossa reflexão às questões de organização curricular e fundamentação entre teoria e prática, tendo o trabalho como prática educativa.



É nesse cenário que se insere o interesse e a necessidade de promover uma educação com qualidade formal e política, significando a prática educativa e o papel sociopolítico-pedagógico da escola para formação e inclusão de todos os atores no espaço educativo em consonância com sua integralidade na sociedade e no mundo.

Para isso, iniciamos pela análise do currículo e das práticas pedagógicas da escola; as perspectivas ideológicas e afetivas dos/as alunos/as, assim como, o contexto e realidade das práticas profissionais em alfabetização, a fim de subsidiar a realização de uma proposta de educação transformadora. Pautamos nossa reflexão na dimensão ética e filosófica da educação, contextualizando na perspectiva de alfabetização e de letramento presente em autores como Smolka (2017), Soares (2018; 2020) e Carvalho (2015). Já na perspectiva da educação de ensino médio profissional em educação, nossas reflexões estão ancoradas em Antunes (2018), Frigotto (2012), Tardif (2012; 2014) e Ramos (2010). No que tange a educação emancipatória e transformadora, embasamos nosso diálogo através de Freire (2019), Demo (2011; 2012; 2015), entre outros.

Ao elencarmos as considerações iniciais desta dissertação nossa pergunta de pesquisa é: De que forma é possível contribuir para uma formação integral e humana de professores em nível médio, modalidade Normal, do Instituto Rangel Pestana, no Município de Nova Iguaçu- RJ, na sua futura atuação na fase de alfabetização e letramentos?

A partir disso, o objetivo geral é contribuir para a formação integral de professores em nível médio, modalidade Normal, do Instituto de Educação Rangel Pestana, por meio de uma ação formativa (oficina) que relacione alfabetização e letramento.

Como objetivos específicos têm-se:

- 1) Relacionar os conceitos de uma formação omnilateral ao currículo da formação docente em nível médio, modalidade Normal.
- 2) Valorizar a formação do docente dos anos iniciais para a formação humana integral dos alunos em fase de alfabetização/letramento.
- 3) Desenvolver, aplicar e avaliar uma intervenção didática (oficina) a fim de inserir a formação humana e integral dos professores para que possam pensar essas questões na sua futura atuação docente.

Diante da questão e dos objetivos claramente estabelecidos, desenvolvemos a pesquisa pautada na metodologia de pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005), é uma estratégia para aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

A partir da pesquisa teórica, elaboramos como produto educacional a oficina pedagógica, “Práticas de alfabetização e letramento na perspectiva omnilateral”, com viés formativo de proposição e compreensão crítica acerca da educação para o trabalho dos futuros professores alfabetizadores. A oficina foi aplicada em agosto de 2023, baseada em metodologia histórico-crítica, sendo registrada nessa dissertação (Apêndice C), que apresenta o passo a passo da oficina, os pressupostos teóricos, programação, objetivos e estratégias utilizados em cada momento, para que possa ser replicada em outras instituições.

A dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, em que apresentamos a justificativa, contextualização, definição do problema e objetivo da pesquisa; capítulo 1 Fundamentação Teórica: onde apresentamos o embasamento teórico que sustenta nossa pesquisa sobre formação profissional de professores alfabetizadores em um viés omnilateral; capítulo 2 Metodologia: onde apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, a instituição parceira, os participantes, o planejamento da oficina, a geração de dados e as categorias para análise, baseados no método de análise histórico-crítica (Saviani, 2013); capítulo 3 Análises e Discussões: onde apresentamos as análises, discussões e resultados da pesquisa com base nas categorias escolhidas. Considerações Finais: com as contribuições dessa pesquisa como possibilidade de intervenção na formação docente, a partir do produto educacional criado a fim de promover e estimular práticas significativas para a formação integral e humana de futuros professores para a docência na fase de alfabetização e letramentos.

## 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA OMNILATERAL

O arcabouço teórico para o desenvolvimento desta pesquisa se configura pela discussão de três aspectos, que são: a reflexão sobre o conceito de uma formação omnilateral e emancipatória para a formação docente; o entendimento do fazer docente nos anos iniciais de ensino, mais precisamente na alfabetização e letramento e a junção de teoria e prática através da elaboração e aplicação de uma oficina pedagógica, voltada para a formação do futuro professor em formação para uma práxis efetiva e emancipatória, tendo o sujeito como protagonista de sua própria história.

Dessa forma, consideramos a formação docente como um locus colaborativo capaz de propor o estabelecimento de espaços dialógicos para o desenvolvimento da formação permanente de cada indivíduo, possibilitando uma formação emancipatória. Emancipação no sentido *lato* do termo, valorizando o sentido dialógico e participativo que se reafirma constantemente nas relações humanas.

Segundo Frigotto (2012), é essencial que se forme professores capazes de compreender a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico voltados para a produção de bens e serviços que atendam às necessidades coletivas e sociais. Uma formação profissional inclinada para melhoria das condições de vida humana e não apenas à produção de bens de consumo para fortalecer o mercado de trabalho.

Ao considerarmos a educação como sendo um dos pilares da formação humana, destacamos a educação profissional em nível médio, modalidade Normal, como uma formação potencializadora que caminha na contramão da concepção capitalista de trabalho e educação, na qual ressaltamos a necessidade de formação integral tanto na educação quanto no e para o trabalho.

Como destaca Frigotto (2012), a relação do ser humano com o trabalho configura, em sua essência, a relação do cidadão/ã com a natureza e com o seu desenvolvimento, ou seja, com a cultura. Sendo assim, uma educação omnilateral requer uma educação no seu sentido mais amplo e integrador, tendo como concepção de que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional.

Especificamente sobre a formação profissional, baseamos nossos aportes na concepção integral, abrangente e não alienadora, como pontua Frigotto (2012, p. 85), “Ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”. Desse modo, a compreensão de educação omnilateral perpassa por seus aspectos históricos e sociais que se concretiza no ato educativo de pensar o saber docente e a prática docente.

Em busca de uma prática omnilateral, contrária a lógica da reprodução e manutenção das desigualdades e interesses das classes dominantes, detemos nossa atenção na formação profissional que ultrapassa as técnicas e elitismo, indo ao encontro de práticas inclusivas que contemplem o sujeito em integralidade.

Tal proposição nos leva a perceber a prática da formação docente voltada para emancipação do ser social. Não se trata apenas de conhecer técnicas e métodos para vender sua mão de obra como uma reprodução coisificada, reducionista e sem sentido. Dessa forma, Antunes (2018, p.126-127) considera que:

Há, portanto, no plano da produção e reprodução material, uma dupla dimensão da luta contra o estranhamento sob o capitalismo: aquela que visa o questionamento do próprio modo de produção e extração na mais-valia e aquela que possibilita ao indivíduo que trabalha, utilizar seu horário de não-trabalho, seu tempo liberado, visando a concretização de uma experiência mais cheia de sentido, não coisificado pela manipulação do capital. É evidente, entretanto, que a emancipação do trabalho não se confunde com tempo livre ou liberado, mas sim com uma nova forma de trabalho, que realize, em sua integralidade, a omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social.

Sendo assim, a emancipação pelo trabalho pode ocorrer quando ele passa a ser impregnado de sentido, com uma nova forma de pensar a formação para o trabalho, que considera o desenvolvimento de sujeitos em sua totalidade. Nesse contexto, a formação de professores, segundo o viés profissionalizante, pretende “habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (Ramos, 2010, p. 04).

Destacamos a formação docente profissionalizante em nível médio como um meio e não como o fim em si mesma, o que nos permite dizer que trabalho e educação participam da essência do ser humano, uma vez que o acervo de conhecimentos sistemáticos e sua interação minimamente consciente do ato formativo e formador do trabalho possibilitam o ser humano condições para participar ativamente da vida em sociedade. Portanto, o trabalho como forma de produção humana é, ao mesmo tempo,

sua formação como um processo educativo, pois “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p.154).

É a partir deste pressuposto que compreendemos o trabalho como princípio educativo, como formador do ser humano e como algo a ser aprendido ao concebê-lo como direito e dever de todo ser humano. Frigotto (2012) mostra que o “princípio educativo do trabalho” (p. 86) consiste nesses dois aspectos.

Lançar essa perspectiva sobre a formação docente é desafiador porque as situações formativas não são triviais. Embora em algumas situações, os aspectos emancipatórios e integrais sejam mais facilmente pleiteados na formação docente e, assim, as mudanças possam acontecer com relativa persistência, nem sempre as mudanças são tão perceptíveis e facilmente alcançadas.

Esse entendimento da complexidade da questão nos leva a balizar alguns princípios para formação profissional docente, dos quais destacamos o conhecimento histórico, social e político da realidade dos sujeitos da aprendizagem, da forma como se relacionam com o mundo e da sua interação com outros sujeitos. Somente a partir da consideração do sujeito como protagonista da sua construção histórica podemos pensar em formação humana, ou seja, emancipatória. E, assim, conceitua Ribeiro (2009, p. 50):

Ajustadas agora algumas ideias sobre o entendimento do conceito trabalho, podemos refletir um pouco sobre a ideia de “Formação”, que não significa apenas dar forma a algo, mas sim dar uma forma dinâmica integrando um componente artístico, cultural e intencional. Forma, como já colocavam os integrantes do movimento modernista de 1922, é coisa bem diferente de fôrma. Trata-se de uma situação desafiadora, porque a ação formadora que integra esses três componentes – arte, cultura, intenção – deve ter como objetivo a modificação de um sistema de referências ou um modo de funcionamento de uma dada situação ou realidade.

Entendendo assim a formação como um ato dinâmico e integrador das questões mais básicas do ser humano, sustentamos nossos estudos para formação omnilateral do futuro professor alfabetizador. E, a partir desses dois pontos do trabalho e da educação, conectamos ao sentido da prática em alfabetização e letramento dos futuros professores dos anos iniciais com o conceito omnilateral. Dessa forma, este estudo está inserido nas discussões acerca da defesa de uma educação profissional emancipatória e integral e no reconhecimento da profissão docente por um profissional dotado de subjetividade, politicidade e intencionalidade.

A formação profissional docente voltada para os anos iniciais enfrenta o grande desafio de superar uma lógica hegemônica e individualista por uma vertente mais integradora e coletiva. Pensar a formação profissional de professores requer uma tomada de consciência da condição humana como algo intrinsecamente mutável em função das suas relações sociais. O que se torna extremamente necessário refletir sobre a formação da classe de professores voltados para a alfabetização e o letramento, em sua percepção de estabelecer uma formação voltada para continuidade do poder hegemônico ou contra hegemônico. Sabemos que inúmeros são os fatores que tornam a formação omnilateral um desafio a ser alcançado, como as políticas públicas, o currículo, os projetos pedagógicos, a infraestrutura e os aspectos metodológicos.

O que nos leva a buscar a promoção do caráter de uma formação profissional docente como um trabalho que se constrói na sociedade capitalista, mas que precisa se sobrepôr aos seus ditames unitaristas e competitivos. Sobretudo, para o desenvolvimento nos anos iniciais, em que devemos lutar pela construção da autonomia de uma aprendizagem crítica, que desenvolva mais a estrutura argumentativa e coletiva, resgatando dimensões de cidadania e do processo de legitimação real em sua concretude.

No entanto, para se considerar um profissional dedicado a uma prática integradora, os aspectos formativos precisam de uma base teórica consistente e de uma instrumentalização de trabalho educativo, flexível e crítico. Segundo Antunes (2018), o conceito de omnilateralidade é intrínseco a formação do ser humano integral, de forma a prover ações que fomentem o pensamento crítico docente e discente. Pela análise teórica, observamos a reflexão da prática em alfabetização para além de métodos, rompendo com a lógica da formação voltada para o mercado de trabalho, possibilitando reflexões nas condições pedagógicas e humanas.

O entendimento de como esses profissionais se inserem no mundo do trabalho atual, o seu papel e intencionalidade frente a prática alfabetizadora perpassa pela crítica ao processo de alfabetização como mera decodificação do código linguístico desempenhado na escola em prol do capitalismo, mantendo a unilateralidade da pedagogia burguesa (Guimarães et al, 2008).

Trata-se de compreender os ideais formativos de homem e sociedade a serem desenvolvidos e replicados. Tal reflexão nos traz o entendimento do papel desempenhado pela escola em uma sociedade capitalista que tem como viés principal formar mão de obra para o “mercado de trabalho” e desenvolver apenas habilidades e competências que sirvam aos interesses desse capital.

O que nos move em direção contrária ou arbitrária a esse posicionamento é um pensamento voltado para o “mundo do trabalho” (Antunes, 2018), que envolve uma reforma de pensamento e de ações voltadas para a superação da opressão humana e condizentes com o desafio de construir uma nova sociedade.

Nessa perspectiva analítica, histórica e dialética, precisamos compreender as contradições, entraves e possibilidades existentes no sistema educacional. Seguindo o nosso interesse neste estudo, faremos um recorte nas práticas em alfabetização e letramento em uma perspectiva que, ao mesmo tempo, tenta articular novas práticas em prol de transformação e igualdade social e veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes. Esse viés antagônico e contraditório exige da escola uma ruptura frente ao binômio industrialismo/democracia, assumindo um ensino com conhecimento técnico, pedagógico e humano para além do controle hegemônico (Neves, 2005).

Ainda nesse sentido, Neves (2005) considera que é na escola em meio aos seus confrontos ideológicos de reprodução e emancipação, que o industrialismo e a democracia representam inserção técnica e política para compreender e transformar as relações de produção vigentes.

Sendo assim, a formação profissional voltada para o professor alfabetizador deve romper com a adequação ideológica da ótica burguesa, ultrapassando as exigências exclusivamente da produção capitalista.

O objetivo da formação do profissional que ensina a ler e escrever deve ser o do profissional que ensina não somente a língua da sociedade dominante, mas a língua que aprende também a se opor a ela. A qualidade de ensino passa a ser vista por uma ótica de superação articulando-se com o processo educativo em geral que se sobrepõe ao conjunto das necessidades impostas pelas relações sociais determinadas pelo capitalismo.

Nesse sentido, refletir sobre a formação docente omnilateral, enquanto necessidade vital para a profissão, é primar pela existência de professores formados com uma base teórica consistente, ampla e abrangente da diversidade educacional, compreendendo o ser humano enquanto síntese de suas relações sociais em suas várias dimensões.

Reconhecemos como a concepção omnilateral pode se apresentar desafiadora e disruptiva diante de uma lógica capitalista e individualista, mas seus conceitos e práticas emergem nas tarefas e nos anseios de se alfabetizar para a vida e nela construir sentido, exigindo revistar e ampliar conceitos indispensáveis para formação profissional do professor. Como resultado, defendemos a perspectiva omnilateral na alfabetização e do letramento que coloca a educação a serviço da sociedade, o que envolve aprendizado e reflexão sobre as práticas humanas.

## **2.1 Bases da educação profissional da formação de professores**

A educação profissional no Brasil vem marcada, historicamente, pela dualidade em atender as necessidades do mercado de trabalho, no sistema capitalista, e pela contraproposta de superar essa instrução disruptiva que separa trabalho intelectual e trabalho puramente técnico, pelo pressuposto da formação humana integral (Frigotto, 2012).

No que tange especificamente a formação de professores a maneira pela qual ocorre a realização de práticas pedagógicas está relacionada com sua base de formação profissional. Sendo, portanto, de vital importância conhecer, a princípio, os conceitos de uma formação profissional voltada para a vida, para a totalidade do ser humano em seu sentido ontológico e social.

Cabe, nesse sentido, destacar os conceitos da omnilateralidade e de formação integral do indivíduo (Frigotto, 2012). Visto que estes são os princípios que têm embasado a construção dos cursos da educação profissional e tecnológica no Brasil, em que acreditamos que a formação de professores em nível médio, por ser uma formação profissionalizante, deve estar contida nesse viés interpretativo e imperativo.



Assim, a prática pedagógica da formação de professores exige práticas integradoras e reflexivas além da autonomia e da capacidade de análise crítica. Essa concepção de educação requer um processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos pela humanidade. (Frigotto; Ciavatta; Ramos; Gomes, 2014).

Assim, a profissionalização docente não implica desenvolver uma habilidade específica ou metodologia determinada para ensinar determinado conteúdo, mas garantir os fundamentos que são a base para qualquer tipo de função específica e criticidade necessária para refletir a prática. De maneira que, seja qual for a situação, grupamento de ensino ou realidade envolvida, o docente terá fundamentos e consciência crítica, que são os princípios indispensáveis para exercer com compreensão a profissão.

Esse pressuposto traz arraigado em si o conceito do ser humano em constante formação, nos mais variados aspectos da vida em sociedade, pois une de forma harmoniosa a formação integral e omnilateral, em função do lugar que ocupa na totalidade do social (Saviani, 1989).

Tal entendimento nos leva ao cerne da profissionalização docente alinhada aos aspectos do trabalho em sua dimensão educativa. visto que é através da reflexão de sua prática de modo não alienante e das teorias pedagógicas e técnicas que se torna possível atuar com autonomia e consciência na e para a sociedade.

Entendemos a educação como uma ação humana intencional que ultrapassa os aspectos condicionantes de reprodução, alcançando relativa autonomia dos aspectos que se tornam conhecidos. E o trabalho como princípio educativo é a vinculação da vida, trabalho e educação em suas relações com o conhecimento e com a organização da vida social. Emergindo então, como uma forma de trabalho que deve apropriar-se das especificidades da atividade produtiva e utilizá-las como constituição do sujeito em sua integralidade. De forma a conectar as dimensões da produção e do saber em uma lógica indissociável.

Isto significa que os conceitos da formação profissional balizados na omnilateralidade, formação integral e no princípio educativo pressupõem uma formação profissional mais humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático laboral, estético, político, combinando “saber ser” e “saber fazer”.

Sendo assim, Saviani (1989, p. 15) pontua que: “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho”.

## **2.2 Os futuros professores e a formação omnilateral: identidade docente e formação integral**

Historicamente, a formação de professores em nível médio no Brasil demonstra que os cursos profissionalizantes da habilitação em Magistério tiveram grande importância para atuação nas séries iniciais do atual Ensino Fundamental com metodologias que priorizavam a técnica e o saber fazer docente como prática instrucional da aprendizagem. Foram os cursos denominados “Normal”, que até hoje assumem papel indispensável para a qualificação de profissionais no exercício desta função (Pimenta, 2015).

Para Ramos (2010), a formação profissional docente deve atender as necessidades dos alunos em acessar aquilo que a humanidade produziu enquanto construção histórica e cultural, de forma que consiga atender as suas necessidades como trabalhadores e possam se dedicar as questões didáticas-pedagógicas da sua função.

Diante disso, procuramos pensar a educação profissional docente não apenas limitada à instrução das técnicas e métodos reprodutores de aprendizagem, tampouco deve estar a formação de professores subordinada aos interesses e exigências do mercado de trabalho. Ao contrário disso, os “sujeitos” que estarão à frente da formação inicial de outros “sujeitos” precisam focar em uma formação integral para a vida e inserida nela.

O que nos remete a necessidade de construir uma visão da formação de professores que pressupõe práticas pedagógicas coerentes com suas finalidades e princípios, enquanto profissionais reflexivos, cujo foco seja unir pensamento científico as práticas escolares. A esse respeito, Nóvoa (2002, p. 37) enfatiza que:

[...] necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte o conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escola.

O saber pensar e saber fazer são especificidades da profissionalização docente, intrinsecamente ligados ao aspecto histórico concreto e a realidade social. Esses conceitos entram em dualidade visto a concepção de educação profissional que enfrenta o embate da lógica da necessidade do mercado, de preparar para o ofício e a lógica de pensar e conhecer para intervir na relação trabalho a integridade do sujeito.

No modelo escolar baseado numa visão capitalista, a formação profissional assume funções básicas para a inserção no mercado de trabalho, na preparação do indivíduo para desempenhar determinada função e seguir determinada regra. Essa forma de compreender a formação profissional revela um mecanismo de manutenção da ordem vigente e da segregação de classes. Essa formação profissional Muitas vezes é vista como um problema de ordem a ser sanado com formações continuadas e não como preocupação de formação inicial que legitima o saber e fazer docente no processo educativo de profissionalização como espaço revelador de inserção da identidade docente.

Como Novoa (2002, p. 42) salienta, “qualquer grupo que se organiza precisa criar o seu discurso, a sua identidade e, posteriormente usar o poder criado pelo discurso para modificar criticamente as práticas e o contexto em que atua”. Ainda segundo o autor, uma das características da identidade docente reside na responsabilidade de ensinar-aprender e na garantia da reflexão entre sentido e significado do que se realiza e do que se pode realizar frente as aceleradas mudanças da sociedade contemporânea.

Nessa dinâmica organizacional, Nóvoa (2019, p. 4) considera que:

Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias.

Nesse sentido, é necessária uma renovação da escola no contexto de um espaço público da educação em um esforço para reconstruir o comum, o indispensável e igualitário para todos considerando a diversidade social e de cada indivíduo.

Diante disso, com relação aos aspectos históricos da profissionalização docente torna-se necessário um reajuste de ordem teórica e prática diante das demandas sociais para o alcance das necessidades dos sujeitos como aspectos indispensáveis para sua realização social e profissional. Esse processo de reconhecimento do fazer docente consiste em retomada das políticas públicas que vislumbrem o ensino profissionalizante de forma integral e integradora, que exercitem e promulguem a reflexão no ensinar e aprender em um nível diferenciado e crítico da formação docente.

Trata-se de pensar na construção de uma identidade profissional e no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Isso requer um posicionamento reflexivo diante das práticas formadoras individuais e coletivas na presença e apoio de outros professores alfabetizadores para se tornar e permanecer se refazendo em professor alfabetizador durante sua trajetória docente. É na interação da formação que se cria o lugar da profissão e que se encontra potencialidades transformadoras da formação docente.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) ressalta que para formar um professor é necessário articular ao conhecimento científico a relação com o conhecimento profissional docente e a cultura profissional dos professores de modo a produzir e valorizar a profissão docente voltada para os anos iniciais de ensino. “Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.” (p.10).

A intenção é instituir um espaço formativo omnilateral, onde o espaço de diálogo seja consolidado, mas principalmente que exista um espaço de confronto com os interesses hegemônicos, o que implica mudanças profundas na organização das técnicas e políticas de ensino.

### **2.3 Formação docente em nível médio: o trabalho como princípio educativo**

A relação existente entre o ser humano e o trabalho se constitui por um fazer histórico, que se constrói na vida e na vida produz seus efeitos que são visivelmente percebidos no cotidiano; o cotidiano registrado, denso, dotado de tal força e intensidade que desarruma quaisquer tentativas de totalização e homogeneidade.

Como aponta Frigotto (2015), pelas concepções de formação filosófica e ideológicas que repousa o caráter decisivo de uma proposta significativa de reforma de ensino, pleiteando a formação e o exercício da cidadania. Nesse sentido, um princípio educativo para o ensino é uma prática colaborativa formativa, na sua concepção e na sua essência. Nesse sentido, é perceptível a necessidade e importância de que a diversidade e colaboração estratégica se faça presente no ambiente educativo. Procuramos, portanto, refletir uma nova maneira de lidar com a realidade e com a nova demanda social, (re)significando seu sentido e suas finalidades para formação de sua identidade e necessidade (Frigotto, 2015).

Em outras palavras, compreender a formação profissional docente requer pensar em práticas promissoras de fazeres autônomos, coletivos, participativos e autorreguladores, pois, segundo Afonso (2003, p. 95): “Ainda que a comunidade seja também uma das formas de regulação social, é esta que poderá permitir ‘instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação, e restabelecer assim a vinculação da regulação e da emancipação”.

Isso significa tornar um processo de ação, transformação, inquietação, de pesquisa e de multidimensionalidade que estimula um questionamento (re)construtivo, com qualidade formal e política, que traz em si um traço fundamental na construção da coletividade, inclusão e formação do indivíduo. O que requer considerar uma concepção formativa concebida em um modelo omnilateral, em condições que rompam o ofuscamento e negação da identidade enquanto essência (Antunes, 2018).

Saviani (2013) apresenta como trabalho educativo a forma de desenvolvimento de trabalho produtivo e criativo envolvendo uma razão histórica complexa e racional no processo de produção social. O que, segundo este autor,

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Nesse aspecto, é necessário assumir uma posição crítica e realista da situação das políticas educativas para formação profissional para enfrentar as fragmentações e transformar a sociedade, interferindo sobre ela de modo a propiciar avanço, progressão, mudança, integralidade e equidade. Para isso, é preciso redefinir algumas evidentes características que essa formação deve conter: uma postura dialética e problematizadora, espírito crítico, construtivo e dinâmico. Ou seja, é de suma importância que tanto o governo quanto a sociedade e a escola assumam um compromisso político, porque político não é somente aquilo que pronunciamos, mas também a forma como e sobre o que calamos.

É nesse quadro instaurado que as premissas de luta e desafio fundamental se configuram e revelam para os cidadãos uma concepção controladora em defesa de uma visão holística da compreensão do ser humano, concretizada no âmbito da coletividade. O que, conseqüentemente, está pautado em vieses filosóficos que devem ser conscientemente assumidos, permeando e assegurando uma condição mais justa e igualitária. Essa postura de questionamento, como destaca Frigotto (2019), que se faz ou deveria fazer presente na formação docente, é fundamental para se exercer uma cidadania fundamentada em valores éticos e democráticos.

Vale lembrar que, mesmo a emancipação corpórea ou intelectual mais identificadora de uma pessoa, é fruto de um acompanhamento e/ou incidência de forças (Freire, 2019). Ou seja, modernamente, os poderes também passaram a comportar uma atmosfera de produção de sentidos fascinantes. É a sedução do exibicionismo, são os indivíduos acrílicos disputando cada vez mais suas colocações de trabalho, são as redes sociais e o neoliberalismo legitimando as competições entre os indivíduos e a institucionalização, muitas vezes padronizadas, de novas condutas, mas sob um prisma constantemente massificador.

Como Marx (2023) pontua, a compreensão desse estado de coisas parece fundamental para entendermos melhor o sentido da formação e emancipação na lógica omnilateral, levando-nos a refletir em busca de novas perspectivas. Pois, o próprio ser humano cria valores e, a partir deles, estabelece os objetivos a serem atingidos. Isso, segundo Paro (2001, p. 34), significa:

(...) criar valores (não dispostos pela natureza), o homem revela sua conformação ética e funda seu projeto de historicidade, porque é na realização dos objetivos derivados desses valores que ele constrói sua própria realidade humana, que transcende o que é dado pela necessidade natural.

Esta superação não pode se dá em termos puramente idealistas, mas, em reação, em atitude ativa e participativa, engajada no ideário de equidade, existindo uma realidade objetiva:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capazes de desafiá-lo como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de capturar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (Freire, 2021, p.40).

Nessa esfera de disputas, existe sempre uma tensão entre a emancipação do sujeito e a de compensação, compensando, de modo superficial, as faltas que anos de práticas educativas proporcionam de forma a se projetar pelo indivíduo, ou para o indivíduo. Pois, em concordância com Morin (2004), é imprescindível que haja uma coerência lógica do pensamento e forma de agir, exigindo uma ação transformadora. A implicação de uma lógica ocasiona a negação de outras, a lógica da emancipação inibe a da submissão, atribuindo e validando a lógica que se elege.

Portanto, esse paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas, ao designar categorias fundamentais da inteligibilidade e operar o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

A verdadeira dimensão ética está no âmbito de se estabelecer uma relação coerente entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, entre os objetivos propostos e as verdadeiras finalidades estabelecidas para se alcançar substancialmente seus pressupostos. Pois: “A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “dês-saber” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida, esta é a única maneira de começar a acreditar em algumas coisas” (Mairena apud Morin, 2004, p. 21).

Nesse sentido, a ética pedagógica repousa na aplicabilidade do discurso, transformando-o em práxis reflexivas e densas de verdades a serem transformadas e ressignificadas de acordo com a realidade.

#### **2.4 O contexto histórico, cultural e político da formação de professores em Nível Médio**

No campo da educação, a formação docente como condição de ensino profissional, formativo e emancipatório tem sido permanentemente tema em disputa e discussão, mas ainda merece ser problematizado, na medida em que tal discurso, na prática, não se encontra enraizado e, nas políticas educacionais, se esvazia e se dissemina de modo efêmero.

Diante do cenário atual da formação de professores em nível médio instituído pelos documentos oficiais nacional como LDB (Lei nº 9.394/96) e PNE (2001-2011), é necessário (re)pensar qual o seu papel frente a realidade atual. Assim como quais suas possibilidades de atuação e funcionalidade diante dos termos estabelecidos.

Nos cenários das últimas décadas, o curso de formação de professores em nível médio normal tornou-se palco de criação de faculdades e cursos de nível superior. Contudo, as propostas dos cursos de formação de professores em nível superior, para atuar com os anos iniciais da educação básica, não tiveram nenhuma alteração significativa em conceitos didáticos e pedagógicos (Bastos, 2016). O que traz como desafio preencher a lacuna deixada para os profissionais que atuarão nessa etapa de ensino, sem passar pela formação de professores em nível médio.

Contudo, o nosso foco de pesquisa repousa em entender o papel da formação de nível médio atualmente. Para o desenvolvimento desse pensamento, partimos dos documentos oficiais que regulamentam os cursos médios oferecidos aos professores no Brasil procurando apontar algumas perspectivas. Com isso, nossa intenção é demonstrar o campo de atuação, finalidade, bem como o papel resultante da formação de professores em nível médio.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores em nível médio, deve se separar da estratégia de reprodução do capital e atender às diferentes necessidades de formação para o trabalho.

O enfrentamento desta dicotomia só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos, o que implica um esforço dialógico e reflexivo sobre os discursos e práticas realizadas, buscando delinear suas causas históricas, culturais e estruturais, como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico.

Esse olhar constitutivo da formação docente deve reconhecer, em seu perambulo formativo, suas possibilidades e entraves históricos para ultrapassar aparências e superficialidades progressistas em prol de um desenvolvimento contínuo comprometido com o desenvolvimento de consciências críticas capazes de organização coletiva. De modo a promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas e igualitárias.



Segundo Ney (2008), no histórico das políticas públicas de formação docente, a década de 1980 foi marcada pela luta da reformulação dos cursos de formação de professores em vista a uma formação mais ampla e formativa. Nesse sentido, é preciso conceber a formação docente em um viés integral e as políticas educacionais como uma ação que favorece a trajetória formativa a serviço da aprendizagem significativa e do trabalho como princípio educativo.

Essa orientação é destacada por Saviani (2013) a partir de uma contextualização histórica para compreensão da formação profissional docente da Educação Básica no Brasil. As chamadas escolas Normais foram a primeira forma institucionalizada para formação profissional de professores no período Imperial. Desde o início, a formação profissional para a educação infantil e os anos iniciais já apresentava uma trajetória incerta em relação as condições de manutenção do curso.

As escolas normais surgiram para especializar e preparar os professores para o exercício da docência. Valores sociais, econômicos e religiosos deveriam ser ensinados e propagados para a sociedade como ato indispensável ao desenvolvimento do país. Ao longo das décadas, as transformações para formações de professores sempre foram vistas em favor dos interesses políticos e sociais almejados pelos setores e classes dominantes que se configuravam de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Essa recuperação histórica tem a intenção de analisar e interpretar momentos significativos de políticas, teorias, interesses e práticas formativas da formação de professores em nosso país que contabilizaram para o momento formativo da formação em nível médio profissionalizante de professores que chegamos hoje.

Como situa Bastos (1998), a ausência de uma identidade e efetividade de espaço para prosseguir na atuação profissional presente na formação de professores em nível médio configura-se como um campo de dúvidas, incertezas e desvalorização. As modificações e adendos para a formação de professores em nível médio tornou-se uma espécie de trava de expansão. O que encaminha grandes ensejos sobre novas reflexões e demandas em relação a Pedagogia e sobre o aspecto formador de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Ney (2008), a década de 1980 foi marcante para as grandes mudanças no contexto educacional, sendo um período de abertura política brasileira e, como o próprio autor destaca (Ney, 2008, p. 52), um período como um renascimento da disputa de uma nova constituição: “Com a Constituição promulgada em 1988, ficava estabelecida a necessidade de uma nova LDB, e esta acabou sendo a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996”.

A LDB/96 é uma das principais reformas da política pública educacional que aponta para a necessidade da construção de outro modelo de sociedade, com ideais de um desenvolvimento integral do ser humano. Uma lei de grande repercussão para mudanças efetivas e significativas para a educação brasileira, sendo o ponto forte e referencial da educação nos últimos tempos.

A década de 1990 marcou história com a Nova LDB e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas propostas de políticas educacionais surgiram diante de um cenário político que requeria da educação seus efeitos diante das práticas políticas e ideológicas instauradas, como pensar essas políticas e pensar as demandas da sociedade brasileira (Demo, 2015).

Como pontuado por Araujo (2011), as políticas educacionais a partir de 1988 mostraram certa dicotomia entre suas perspectivas: uma que deixa bem clara no corpo do seu texto e nas suas propostas tendo como objetivo promover o desenvolvimento integral do indivíduo através de uma educação de qualidade; a outra perspectiva mostra que essas políticas ainda não abandonaram práticas elitistas. Ainda que esses mecanismos ocorram de modo menos visível e se perceba a necessidade de mudar a lógica da educação brasileira para que a qualidade aconteça através da análise do sujeito em sua complexidade, essas políticas mostram que ainda não encontraram os aspectos-chave que devem ser transformados e redirecionados, alcançando apenas, mudanças superficiais. Dessa forma, muitas vezes, adquire-se uma aparência democrática, mas atua no sentido de adaptar o indivíduo ao seu lugar na hierarquia social. Por isso, as políticas educacionais propõem mudanças superficiais, ainda que deem a impressão de serem profundas, que acabam não saindo do papel (Brzezinski, 2010).

A partir de 1988 surgiu o discurso com a pretensão de contemplar a todos, e a inquietação e desejo por uma educação mais justa e igualitária ganham território nas discussões das políticas educacionais, deixando de ser mero prolongamento da administração central (Ney, 2008).

A partir da década de 1980, novas perspectivas e ações enriquecedoras começaram a surgir no cenário político e teórico da educação, colocando em evidência a necessidade de reformas das políticas educativas para formação dos professores. Diante da grande ênfase daquele momento, se debruçava sobre os relevos e contornos construtivos do processo de aprendizagem, bem como, as condições do contexto histórico e social em que a escola estava inserida, e, por conseguinte, a Educação.

A Constituição Federal (1988) ressalta a importância da educação para todos, aumentando o número de escolas e a necessidade de uma quantidade maior de profissionais para atender a demanda. A década posterior traz à luz mudanças significativas para educação brasileira através de uma nova LDB, a de nº 9.394, baseada em perspectivas humanísticas e sociais, conforme pode se deduzir do seu objetivo principal do ensino “desenvolvimento da capacidade de aprender (...): o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (...)” (LDB, 1996, art.32).

Porém, atualmente, percebemos que poucas dessas convicções tomaram substancialidade no cenário educativo brasileiro, ratificando o fato já anunciado anteriormente, de que a simples existência de uma lei ou proposição de um conjunto de reformas e extração de seus valores proclamados não garantem a sua efetiva execução. Tal situação ocorre, seja por falta de mecanismos suficientes ou por falta de vontade política, ou até mesmo por má elaboração da lei que não previa os seus entraves e contratempos como também por falta de uma adequada preparação dos atores que compõem o cenário educativo.

A constituição de 1988 representa um marco na educação brasileira, revogando, de certo modo, mudanças na LDBEN. O consenso construído na CF 1988 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990. A lei de diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 é apresentada como uma lei moderna, tendo como foco o século XXI e apostando na sua suposta flexibilidade e adequação ao mundo contemporâneo. Como Shiroma (2011, p. 43) destaca, “O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade”.

Ou seja, como o próprio Shiroma (2011) expressa, é uma lei que não impede e nem obriga o Estado a realizar o que ali está proposto, podendo ficar aquém, além ou igual ao que já se tinha anteriormente, visto que, quanto mais abrangente a lei, maior e mais ampla são as expectativas. Isso explica, até certa parte, as frustrações, a outra parte cabe a sua dissonância entre o discurso e a prática e até mesmo as suas limitações. Nesse sentido, a existência dessas leis com posições libertadoras específicas e discursivas, mas não gerais, não são suficientes para assegurar a organicidade de um projeto educacional emancipatório. Para que haja uma relação da lei com o comprometimento de uma construção histórica de autêntica cidadania é preciso um posicionamento crítico e reflexivo com as práticas que, a partir delas, se estabelecem.

Segundo Saviani (2009), as políticas públicas apresentadas para a formação de professores surgem como uma tentativa de implantar maior interesse em se preparar para a prática daqueles que já reconhecem o desejo de se formarem professores. Em síntese, essas políticas nasceram em momentos raros e históricos de retomadas da democracia no país, ocasionando o confronto entre as forças político-ideológicas, uma luta que se trava na arena da reforma do pensamento e da reforma do ensino (Morin, 2004).

Para ajudar a refletir sobre os contornos das políticas voltadas para a profissionalização de professores, devemos nos pautar nos documentos nacionais, como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, tratam de um avanço vindo para educação Básica através de uma formação em nível superior, tornando incerto e pouco atraente a formação de professores em nível médio.

A LDB 9394/96, no seu artigo 62, instituiu que a formação de professores para atuação na educação básica se daria por meio de ensino superior em curso de licenciatura e de graduação plena, sendo essa concebida como formação mínima para o exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (LDB, 1996). Com isso, houve grande procura por Instituições e universidades para a profissionalização docente ao passo que diminuiu, mas não extinguiu, a procura do curso de formação normal em nível médio.

O PNE, enquanto política educacional, tem sua importância ao expressar um compromisso com a condição docente. O documento trata de enfrentar barreiras para o acesso e permanência, identificando as potencialidades e as fragilidades da formação docente que tem a finalidade de formar outros sujeitos.

O PNE apresenta metas e estratégias a serem alcançadas, inclusive a que trata da valorização do magistério e da equiparação salarial. Quando se trata da formação de professores, um dos objetivos maiores do PNE é que todos os professores atuantes na educação sejam formados em nível superior até 2024.

Na tentativa de superar as dificuldades apresentadas e enfrentadas ao longo dos anos de atuação da LDB/9394/96, surgem as tentativas de melhorias da qualidade da formação de professores. Contudo, nem a LDB, nem o PNE atingem os objetivos propostos, pois o que observamos com o PNE é que, até agora, suas metas não possuem ritmo de avanço suficiente para serem plenamente cumprida até 2024.

Diante desse cenário de incertezas e limitações, o curso de formação de professores nível médio resisti a duras penas por aqueles que desejam ingressar no magistério e progredir para a formação em nível superior. Sobretudo, porque o campo se torna cada vez mais reduzido e destituído de sentido, visto que grande parte dos concursos públicos para o magistério da educação básica só aceitam profissionais com curso superior voltado para os anos iniciais.

A passos largos, a educação em nível médio para professores dos anos iniciais se torna uma educação em nível geral, perdendo seu caráter profissionalizante e minguando-se no seu sentido formador de identidade docente. Nas últimas décadas, a formação docente em nível médio vem se deteriorado de modo acelerado, revelando, com frequência, o descaso e o abandono do poder público em relação a formação profissional em nível médio para profissionalização docente.

Em uma breve análise da formação profissional em nível médio para professores, nos deparamos com suas incertezas e limitações, revelando a lógica capitalista das políticas públicas implantadas e questionando seu viés compensatório. A diferenciação deste fato corriqueiro, no que tange às políticas educacionais, exige ações cabíveis para a efetivação de políticas que promulgam perspectivas humanísticas, identitárias e sociais, promovendo dessa forma o enaltecimento da concepção holística do ser humano e de um processo crítico, humanitário e emancipador que esse tipo de formação profissional deveria exercer.

As questões das políticas educacionais devem ser intensificadamente exploradas a ponto de oferecer efetivamente condições para definições de políticas públicas emancipatórias e profissionalização adequada.

## **2.5 A formação omnilateral e o currículo da formação docente em nível médio, modalidade normal**

Tratar dos aspectos inerentes a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais se torna peremptório frente às práticas exercidas para as crianças em fase de alfabetização e letramento. De acordo com o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2013), a formação de professores acontece no período de três anos no nível médio. No Currículo Mínimo (2013) de práticas pedagógicas, encontramos a seguinte redação sobre sua proposta para o curso Normal:

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em nível médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior (CURRÍCULO MÍNIMO, 2013, p. 2).

Como apontado no Currículo Mínimo (2013), a concepção e desdobramentos sobre educação infantil é definida em seus eixos do currículo habilidades e competências. A concepção de infância aparece no Currículo Mínimo (2013) nos três anos do ensino médio, modalidade Normal. No entanto, as práticas de alfabetização aparecem apenas no último ano de formação (no 3º ano). Entretanto, os aspectos voltados para o letramento aparecem diluídos nos diversos eixos do currículo a partir do 2º ano do curso Normal, tratando os dois temas de formas completamente separadas.

Por isso, procuramos conhecer e refletir sobre a ementa da disciplina voltada para alfabetização/letramento no Instituto Rangel Pestana para a identificação desse processo formativo dos alunos de nível médio Normal e a correlação voltada para a prática alfabetizadora na formação desses futuros professores.

Podemos perceber a proposta política de um currículo claramente preocupado com a preparação para o exercício do trabalho, do saber fazer, e uma outra que separa o fazer do conhecimento, tido no documento como continuidade a formação em nível superior. Como apontado no Currículo Mínimo (2013), a concepção e os desdobramentos sobre a formação do futuro docente, em seus eixos do currículo, exigem habilidades e competências que se diferenciam e distanciam de acordo com o intuito de seguir ou não com os estudos.

O nosso intuito com esse trabalho corrobora Frigotto (2015) ao apresentar os elementos constitutivos da relação trabalho e formação humana sob as condições de produção e reprodução do capital. Para tanto, é preciso ir além de um aspecto unidimensional e fragmentado, para que se possa agir no e sobre o trabalho como condição para formação integral dos futuros professores. Trata-se de saber distinguir as diferenças para saber unir as potencialidades. Como Morin (2004, p.89) destaca:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Ressaltamos a necessidade de uma formação que contraria a lógica da educação como mercadoria e vislumbra a educação profissionalizante como um princípio educativo. O pressuposto de formação profissional dessa pesquisa repousa em abrangência tanto da esfera técnica (métodos, saber fazer) como da esfera política (saber pensar, intervir).

De acordo com Tardif (2012) e Nóvoa (2019), o saber docente se configura em vários saberes nos quais teoria e prática se coadunam e se complementam na configuração dos sujeitos do conhecimento.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), no artigo 61º, ao se referir a formação de profissionais da educação, pontua como fundamento a associação entre teorias e práticas. Por isso, pensar o currículo da formação de professores e os seus desdobramentos na prática formativa requer:

uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas (Ramos, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, reiteramos o foco do nosso estudo na formação profissional omnilateral, que compactua do entendimento do sujeito e do trabalho em sua totalidade social. A formação profissional docente é uma formação que preconiza o saber fazer e o saber pensar. Como Demo (2011, p. 17) pontua: “Saber pensar não é só pensar. É também, e sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”. Quanto mais for a capacidade de promover a formação e o pensamento crítico nas práticas educacionais que nos cercam, tanto mais será nossa capacidade dialética de transformar a realidade.

Saber pensar é uma exigência reflexiva fundamental para o exercício da cidadania. Diante disso, “quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe porque e como faz” (Demo, 2011, p.17). Em termos amplos, não se deixa levar sem saber para onde vai e de que forma deve ir e o como quer chegar lá.

Nesse sentido, o conhecimento profissional da formação docente se baseia na conexão entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, de maneira que: “A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (Freire, 2020, p. 39).

Assim sendo, as bases filosóficas da omnilateralidade e seu substrato antropológico e ideológico possibilitam a compreensão da educação como ações transformadoras da própria realidade e facilitadoras de uma leitura da realidade. Destarte, o conhecimento formal criado na escola requer uma prática filosófica integrada ao sentido mais amplo do ação-reflexão-ação.

Dessa forma reflexiva e crítica, abordamos a formação docente frente as suas práticas de alfabetização ao desconsiderar velhos mitos para valorizar uma formação voltada para a promoção da cidadania, criando subjetividades que possam produzir forças emancipatórias (Garcia, 2015). Entretanto, reiteramos que o currículo da formação de professores em nível médio aderiu ao modelo feito por habilidades e competências que decorre dos documentos legais vigentes. A influência de um currículo voltado para habilidades e competências precisa ser cuidadosa e abrangente, a fim de evitarmos um ideário capitalista de sujeitos polivalentes e produtivos, como se meramente as habilidades e competências se reduzissem apenas a resposta do sujeito a produtividade do capital.

É nesse aspecto que reforçamos a necessidade de se pensar e trazer para o campo de discussão e ação a necessidade uma educação integral, omnilateral para o viés curricular da formação profissional. De acordo com Sacristán (2017), o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam as realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais, outros educandos e efetivações sociais.



Ao olhar para a complexa dinâmica social que toca de frente na conformação ou confronto da cultura e das identidades profissionais, salientamos a educação em seu sentido ontológico formal e político. Torna-se indissociável e até redundante uma educação integral e de qualidade socialmente referenciada, visto que tais aspectos são intrínsecos a ela.

Um dos grandes desafios da profissão docente está atrelado a relacionar sua formação com a prática. Aliado a isso, a relação entre teoria e currículo sobre a formação integral muitas vezes é efêmera e complexa de se adequar à realidade encontrada nas escolas (Demo, 2011). Autores como Demo (2011; 2015), Freire (2019) e Frigotto (2015) apontam os esforços de docentes e de vários especialistas na área educacional de se pensar uma educação em sua perspectiva progressista, integral e emancipatória, atribuindo à educação a expectativa de transformação das estruturas sociais, como ferramenta valiosa na superação das contradições e desigualdades sociais. Pois, como Freire (2019, p. 112) salienta: “a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Sussekind (2019) complementa quando afirma que:

a emancipação social é entendida como um conjunto interminável de batalhas processuais e contínuas, o que significa que o conhecimento social não preexiste aos sujeitos sendo uma negociação permanente e sugerido que numa compreensão solidária do mundo não há lugar para hierarquias fixas ou apriorísticas (Sussekind, 2019, p.3).

Diante disso não podemos nos deixar levar pelo ceticismo ingênuo, seja ele, epistemológico, ético e político, de um currículo despretensioso que só quer favorecer a produção do capital.

## **2.6 Currículo Mínimo: Caminhos para uma formação omnilateral**

Trazemos a conceituação de currículo segundo Ferraço (2011) para pensar o:

(...) currículo para além dos documentos-textos escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhada pelos sujeitos praticantes dos/nos/ com os cotidianos escolares. (Ferraço, 2011, p.11)

Trata-se, portanto, de pensar o currículo como fonte de diferentes processos interativos, que criam solidez no dia a dia de sala de aula. Ou seja, o interesse é de conceituar currículo em relação ao Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para a formação de professores de nível médio, a partir dos significados intrínsecos no currículo e nas vertentes que possibilitam um fazer mais coerente com a lógica emancipatória e formativa que preconizamos neste estudo.

Visto dessa forma, o currículo precisa ir além dos textos postos nos documentos, de forma a ser vivenciado no cotidiano das escolas.

Para além de um discurso que se diz integrador, esse currículo precisa reverberar essa integração no entendimento dos profissionais que farão uso dele.

Nesse ínterim, interessa-nos enxergar, ainda, como os documentos curriculares, resultantes do estabelecimento das relações de poder entre os sujeitos, são construídos e como os seus efeitos interferem na elaboração do discurso docente e discente.

Quando se tem nas escolas públicas brasileiras menos do que o mínimo necessário para se pensar a educação profissional docente em seu princípio educativo, que é formal e político - sendo o ser e o saber fazer intrínsecos -, é necessário analisar a lógica do discurso e dos documentos que norteiam a formação profissional docente em nível médio do Rio de Janeiro com o olhar aguçado de quem contempla os avanços e lutas contra os entraves e faltas.

Dessa forma, entendemos que, ao considerar o currículo para a docência, há que se reconhecer nessa classe sua própria cultura e sua própria identidade formadora; o que inclui tanto os conhecimentos dessas realidades, quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los não só para reproduzir, como para fazer pensar. Nesse sentido, o Currículo Mínimo é tratado como ponto de partida, mas não necessariamente como ponto de chegada. A busca é por possibilitar aos alunos compreenderem o seu contexto técnico e social, assim como ter conhecimento da cultura dominante e dos aspectos éticos, políticos e epistemológicos. Pois, segundo Silva (2010, p.15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se precisamente aquela parte que vai constituir o currículo”.

A partir dos anos 2000, houve significativos debates e propostas de políticas educacionais, inclusive no que diz respeito às políticas curriculares referentes, a regulação e normatização do currículo dos cursos de formação dos profissionais do magistério. Isso, mais para frente, reverberou em ações da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) com a criação do Currículo Mínimo do Curso Normal, a partir do ano de 2012.

A seção de apresentação do Currículo Mínimo para formação de professores em nível médio traz como objetivo imprimir para cada componente curricular uma linha de trabalho que abranja significado e sentido emancipatório para o sujeito. Porém, tentar compreender as articulações que constroem os currículos é uma tarefa extremamente necessária para se pensar esse espaço em disputa de alienação ou transformação, de manutenção ou autonomia de uma sociedade.

A respeito da formação de professores, o documento ressalta:

“(...) a inclusão de espaços efetivos visando a preparar os futuros docentes para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção do conhecimento, numa abordagem que permitisse diálogos entre os componentes curriculares, a realidade da sala de aula e o perfil de profissional da escola que desejamos projetar.” (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 2).

O que nos chama muita atenção no que tange ao “perfil de profissional da escola que desejamos projetar”, visto que, como destacamos, todo currículo anuncia e silencia sua concepção de mundo, sujeito e sociedade. O documento salienta ainda garantir, até o fim do curso de formação de professores, a constituição de “valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente, sob os princípios éticos, políticos e estéticos previstos à sua formação enquanto cidadão” (Ibidem, 2013, p. 2).

Diante disso, o currículo como balizador das práticas educativas na formação docente deve se caracterizar como um movimento complexo marcado pela prerrogativa discursiva de mudança, interação e atribuição social, aspectos que são indicativos da tensão entre permanências e rupturas em busca de práticas formativas e integrais. Portanto, apresentamos os componentes curriculares da formação de professores do Rio de Janeiro referente a formação profissional (Quadro 1), pela necessidade de avaliar os rumos indicados pelo Currículo Mínimo da Rede Pública Estadual, como proposta reflexiva para que a escola cumpra sua função de espaço de construção e negociação de sentidos e de formação omnilateral.

O Currículo Mínimo para formação de professores traz os pressupostos expressos nos Referenciais para a Formação de Professores do MEC (MEC/SEF, 1999), pautando-se na proposta e na articulação entre a teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional, como menciona o próprio referencial do MEC (Ibidem, p. 31). Nesse sentido, precisamos tomar cuidado com o discurso escrito no documento e o sentido embutido na sua disseminação ao reforçar uma formação pautada em habilidades e competências; visto que, quando tratamos a aprendizagem a partir da lógica de competências, estamos reproduzindo uma política voltada para o atendimento das necessidades do capital. Para pensar um currículo de formação de professores é necessário pensar em seus aspectos profissionalizantes como um processo ético e político, técnica e fins.

O Currículo Mínimo surge como uma política de sistematização e equalização de habilidades e competências a serem trabalhadas em toda a rede pública estadual do Rio de Janeiro, de forma que os estudantes possam ter acesso ao mínimo de conteúdos comuns. Para Sacristán (2017, p. 16), o formato e as práticas de um currículo se modulam em torno de si mesma e de sua apropriação pelos sujeitos que dele se utilizam.

**Quadro 1** - Descrição dos componentes curriculares pedagógicos do Currículo Mínimo de formação de professores do 1º ano do nível médio.

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</b>	História e Filosofia da Educação	—	80 h	80 h
		Sociologia da Educação	—	—	80 h
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	—	—	80 h
		Psicologia da Educação	—	80 h	80 h
	<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>	Processos de Alfabetização e Letramento	—	80 h	80 h
	<b>CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS</b>	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	80 h	80 h	80 h
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	—	80 h	80 h
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos	—	—	80 h
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva	—	80 h	—
	<b>PRÁTICAS</b>	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	38 h	44 h	48 h
Laboratório Pedagógico Brionquedoteca		38h	44 h	48 h	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Ao analisarmos o quadro 1, contendo as áreas e os componentes curriculares do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para formação de professores referente as disciplinas pedagógicas, podemos ter um norte do aporte profissionalizante pensado e trabalhado no curso Normal. Vale salientar que, no documento, esses conteúdos e eixos estão ancorados em habilidades e competências que, ao longo dos bimestres, destrincham os conteúdos a serem abordados nas temáticas em destaque.

O quadro 1 se faz importante não somente por ser o currículo balizador do Estado, como também por ser o próprio currículo utilizado na Instituição parceira desse estudo, cabendo apenas aos professores prepararem seu plano de aula em função do currículo, seus eixos e as habilidades e competências destinadas a cada bimestre.

O próprio documento do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro aponta que o trabalho partindo das habilidades e competências deve ser minimamente desenvolvido por todos os estudantes ao mesmo tempo em que deve servir como pano de fundo nos planejamentos dos professores (Secretaria Estadual de Educação, 2013).

É importante destacar que a análise desse documento, como a de qualquer política pública, se dá em um campo de disputas e acordos, de avanços e entraves. Entendendo que à medida que se desenha o âmbito de atuação e a lógica da prática formativa passa admitir, de maneira mais veemente, funções políticas e públicas que se tornam um campo cheio de tensões e conflitos, carregando sempre as marcas dos contextos em que se desenvolvem. Dessa forma, podemos admitir os centros de poder e de manifestações culturais e sociais que se consolidam.

Contudo, a prática escolar não se limita a políticas públicas e a implementação de propostas curriculares, mas se configura diante da leitura dessas políticas e das práticas exercidas por ou apesar delas. Visto que cada instituição escolar recria e se apropria das políticas públicas de forma própria e dinâmica, criando seus textos escolares de forma específica e peculiar.

Sendo o currículo uma política de extrema importância para as práticas educativas, é fundamental, refletir sobre o que está posto e o que não está posto, no sentido de ser “o centro gravitador de toda prática pedagógica” (Sacristan, 2000, p. 32). Essa forma de regulação da prática educativa é “consequente da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre” (Sacristan, 2000, p. 108). Sabemos que não se trata apenas de os eixos estarem presentes no currículo como fórmula mágica para garantir uma formação integral ou não, mas a forma como, na prática, esses assuntos são trabalhados.

A qualidade formal e política precisa caminhar conjuntamente para romper com os laivos produtivistas e alienantes de uma epistemologia de currículo reprodutora da sociedade dominante e da opressão e silenciamento de mentes e corpos. Não basta apenas ouvir dizer ou ler um livro de normas de como trabalhar em sala de aula, é necessário permitir e suscitar o experienciar, primeiro de forma assistida, depois de modo autônomo como isso se dá na prática e nas diversas situações da realidade.

O mesmo ocorre com o currículo, ele precisa ser mais do que lido e decorado, ele precisa ser vivido, experienciado, para além da reprodução, mas para o entendimento da integralidade e diversidade do ser humano.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a escola parceira se utiliza do Currículo Mínimo como ferramenta e instrumento curricular da própria instituição como é proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. A Instituição não faz uso de outro instrumento para o seu trabalho pedagógico, utilizando, assim, a cada bimestre, os conteúdos propostos em consonância e distribuição igual ao que está no documento oficial.

Ao examinar o Currículo Mínimo, encontramos a preocupação de trazer os aspectos epistemológicos de cada componente curricular, assim como as técnicas difundidas na contemporaneidade. São diferentes vertentes de possibilidades de abranger os aspectos éticos, políticos, sociais e diversos que possibilitem um trabalho crítico, reflexivo e emancipatório. O que pode ser, no entanto, um aspecto possibilitador, pode também, nas mãos de outros, torna-se um aspecto limitador, de silenciamentos e descasos. O desafio está na complexidade de assumir um compromisso político com a emancipação social, o que necessariamente requer um deslocamento epistemológico do pensamento científico para um “diálogo democrático que considere e reconheça, sem hierarquizar, diferentes conhecimentos como iguais – que busque justiça cognitiva, em outras palavras. Essa é uma condição para estabelecer a justiça social e a intensificação da democracia (Sussekind, 2019, p.3).

Outro aspecto que merece ressalva, trata-se do fato de os eixos e objetos de aprendizagem presentes no currículo de formação docente não serem apreciados apenas como necessários para aplicação como futuro professores, mas como direito da sua aplicabilidade e criticidade enquanto discente e sujeito em sua integralidade. Não se trata apenas de dizer como ser dialógico e democrático, precisa-se ensinar-aprendendo a viver essa democracia, à medida que se entende esse futuro professor como ser diverso e plural.

Os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual dos que frequentam os bancos escolares para a prática da cidadania, no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder (Abud *apud* Sussekind, 2019, p. 7).

Como Ciavatta (2012) ressaltava a lógica da educação, seja qual for a sua esfera, tem como finalidade precípua a formação humana. Dessa forma, o currículo deve ser pensado como socializador do conhecimento científico e cultural, assim como dos instrumentos necessários para as competências do “saber fazer”.

Isso significa preconizar um currículo dialógico, humanizado e em defesa dos direitos da cidadania, pesar esse discurso e contemplá-lo na prática educativa, tanto quanto mais poderoso por ser revelado o que está no oculto e “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele para desmistificá-lo.

Diante dos aspectos levantados, percebemos a necessidade de se realizar uma investigação com o objetivo de refletir e lançar um olhar aguçado e crítico acerca do Currículo Mínimo e da postura filosófica e ideológica que ele revela. Como Sussekind (2019, p.8) salienta, “O mundo sofre demais com essa oposição binária entre filosofia e prática, com a prática de expulsar a história como mito poética para dentro da filosofia ou do pré-político. Tudo sofre”.

A distribuição dos eixos curriculares, apresentados pelo documento oficial no que diz respeito ao 1º ano de formação de professores, mostra que o conhecimento específico para formação profissional se resume basicamente em práticas pedagógicas, dando ênfase maior ao fato de saber fazer e executar a profissão. Isso pode demonstrar que a técnica parece se sobrepôr ao pensar, entender e refletir sobre os processos educativos. No 1º ano, encontramos apenas um componente curricular na área de conhecimentos didáticos e metodológicos, contemplando apenas aspectos voltados para Educação Infantil, deixando de lado todos os outros anos de escolaridade que compõem os anos de abrangem da formação de professores em nível médio.

Podemos perceber, então, que o 1º ano de formação como apenas um ano de condicionamento e entendimento básico de reprodução. Além disso, percebemos também, novos desafios que despontam por apontarem mais para a lógica capitalista, como a ênfase nas competências, que exclui e segrega os que não alcançam as competências exigidas pelo “mercado do trabalho” e necessidade do capital.

O 2º ano apresenta uma abrangência maior aos componentes pedagógicos e inclui a disciplina de alfabetização e letramento. O 3º ano, que garante ao estudante o diploma de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, inclui o estudo da organização do sistema de ensino e políticas públicas, como os aspectos sociais da educação.

Nesse cenário em que se apresentam as políticas públicas e curriculares para a formação de professores em nível médio, o paradigma de melhor qualidade de ensino se apresenta em uma “qualidade” que supre a necessidade do capital, a qual criticamos.



O Currículo Mínimo apresenta uma certa preocupação em explicar as diferenças, desigualdades e necessidades de melhorias na formação docente, mas de certa forma, se mantém longe de expressá-las e combatê-las em sua inteireza. Compreendemos que isso é um desafio a longo prazo, mas que se constrói na prática e não apenas nos discursos.

O nível de generalização apresentado em relação as matérias pedagógicas apresentadas no Currículo Mínimo conferem ao mesmo uma grande possibilidade de envergadura que promove uma diminuição do alcance efetivo e valioso dos temas a serem abordados na formação profissional docente.

Pensar o porquê essas disciplinas aparecem apenas no último ano da educação profissional do professor, o que se faz necessário diante de um desafio de pensar uma formação omnilateral e emancipatória. Nesse sentido, consideramos a importância de se entender a complexidade entre o que está sendo apresentado e ofertado como prática contemplativa de equidade e autonomia. As interfaces entre o proposto, o vivido e almejado nos leva a problematização dos desafios a serem vencidos para uma educação integral do sujeito.

No intuito de pensar o status quo da abrangência e significância do Currículo Mínimo na instituição parceira, debruçamos nosso olhar para as interações que se voltam para a formação humana.

Seria ingenuidade atribuir a esse documento toda potencialidade ou fragilidade que rege a formação de professores em nível médio no nosso Estado. Contudo, entendemos que o presente poderia se configurar como uma ferramenta poderosa e decisiva de criação de contextos estruturais de transformação, equidades e emancipações dos sujeitos. A efetivação desses processos, suas prevalências e consistências se perfazem na prática consciente e crítica de atuação e intervenção ao real, ao vivido e ao socialmente construído.

Desse prisma, compete cada instituição de ensino introduzir sua identidade no currículo apresentado, tendo a realidade dos futuros profissionais como indicadores privilegiados do papel omnilateral existente no trabalho enquanto princípio educativo.

## 2.7 Embates e desafios de alfabetização para o futuro professor alfabetizador

Para pensar em práticas docentes voltadas para alfabetização e letramento é preciso, antes, considerar seu sentido principal de atender às necessidades educativas da população e às demandas sociais, sendo fruto dessa mobilização através da iniciativa do governo como condição indispensável para concretização e melhoria da educação. Isso instiga uma análise das práticas de alfabetização e letramento crítica e minuciosa em prol de uma compreensão mais efetiva de sua execução, seja por sua abrangência ou por sua complexidade. Diante das preocupações e das inquietações pela alfabetização no tempo certo<sup>1</sup>.

Considerarmos alguns aspectos para uma prática alfabetizadora emancipatória tais como o conhecimento notacional da escrita, sua sistematização, a necessidade de uma metodologia consistente e consciente e a sua funcionalidade, compreensão e a utilização nos diferentes meios sociais. Para isso, buscamos destacar alfabetização e letramento como oportunidades de o aluno vivenciar intensamente diversos atos de leitura e escrita através de textos reais, significativos e com significado.

Segundo Soares (2020), para o entendimento de proximidade, dependência e relações existentes entre esses termos é necessário ter clareza de seus conceitos separadamente. Ainda de acordo com o autor, alfabetização é entendida como “o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p.21). Nesse sentido, a alfabetização é a apropriação do sistema de leitura e escrita. ou seja, a codificação e decodificação do sistema linguístico e o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Com os inúmeros debates e complexidades sobre o termo “alfabetização” ampliamos o olhar para o viés mais abrangente e significativo dessa terminologia, correlacionando com a importância do letramento para uma educação omnilateral. Desse modo, considera-se o processo de alfabetização de sujeito holístico, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e históricas.

Diante deste paradigma, o conceito de letramento promove a ampliação da visão de alfabetização, dando funcionalidade ao uso dessas habilidades em práticas sociais e na sua compreensão de mundo. Segundo Soares (2020, p. 21) “Letramento é a utilização das capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e

---

<sup>1</sup> Apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como tempo certo de alfabetização até o final 2º ano do ensino fundamental.

personais que envolvem a língua escrita”. Como o autor aponta letrado é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais com a capacidade de atingir diferentes objetivos.

Adotar essa visão é reconhecer a necessidade da sistematização, decodificação, compreensão e uso social da escrita como imprescindíveis para o reconhecimento da especificidade e prática concomitante ao processo de alfabetização e letramento, entendidos como complementares e inseparáveis. Diante da amplitude do tema, faz-se necessário trazer, minuciosamente, os pressupostos, limites e possibilidades de um alfabetizar letrando, para um (re)pensar do papel que os atores da alfabetização (professor/aluno) devem exercer sobre ela, participando ativa e produtivamente.

Segundo Soares (2018), pensar no ensino de alfabetização é pensar no ensino de práticas sociais construídas cotidianamente, de modo que os conceitos no campo da alfabetização, leitura e escrita se entrecruzam, em uma relação dialética, e vão se complementando. Conceber os processos discentes de alfabetização é considerá-los em seu aspecto mais amplo e abrangente de sua complexidade cognitiva, social, cultural e individual. Cagliari (2009) aponta que a alfabetização não se dá de modo natural como o aprendizado da língua. A alfabetização acontece de modo sistemático, que exige conhecimento por parte do professor de técnicas, formas do desenvolvimento cognitivo e da língua, mas só isso não dá conta de ensinar sujeitos tão diversos que precisam se apropriar desse mundo letrado para tomar as rédeas de sua inserção cidadã na sociedade.

Como bem salienta Soares (2018), não se trata de deixar de lado os conhecimentos metodológicos ou recusar métodos eficazes de alfabetização, e sim de recusar qualquer pressão modal de prática alfabetizadora, desconhecendo ou ignorando os sujeitos para qual essas práticas serão aplicadas. Não existe receita pronta para alfabetizar, mas existem caminhos que mostram a visão de sujeito que se quer desenvolver. Nesse sentido, devemos formar profissionais que saibam explorar esses caminhos para não cair na polarização de que não precisa ter técnicas e métodos para se conduzir um processo que é inteiramente sistemático e construído academicamente. Trata-se de desenvolver e estimular momentos propícios para a aprendizagem e não afrouxar as metodologias consistentes que garantem que esse processo flua com qualidade e satisfatoriamente.

Ao pensarmos em alfabetização e letramento temos que estar dispostos a dialogar com o que vem sendo feito e debatido em termos dessas duas vertentes nas escolas, para que não haja separação entre os processos de alfabetização e de letramento, mas a junção de se alfabetizar letrando. Vale lembrar que a junção ingênua dos termos, não leva a uma compreensão correta do que preconizamos como formação emancipatória. São necessários conhecimento técnico e profissionais para tratar a complexidade de alfabetização em sua vertente de construção desse sujeito social.

O tratamento superficial e modal desses termos tem provocado situações indesejáveis, que remetem ao não entendimento da relevância da perspectiva formativa em si. Como Soares (2018) salienta, o esvaziamento do conceito de alfabetização como mera decodificação do código linguístico desencadeou a necessidade de complementação para o termo alfabetização designando o termo letramento como indispensável para suprir algo que suspostamente não estava onde devia estar. Para além de se pensar em termos que preencham um esvaziamento do conhecimento que deveria existir e não têm, precisamos pensar nas práticas que devem ser supridas, a fim de que se inove o ensino que faz da linguagem escrita e da sua apropriação substancial, uma língua em uso com enunciação e sentido.

Estes elementos assim dispostos produzem singularidades sempre imprevisíveis e constituidoras de possibilidades diversas de mudanças e transformações sociais. É uma tarefa complexa na medida em que articula valores que garantam a formação do sujeito juntamente com eficácia e produtividade. Um dos grandes desafios da atualidade é, sobretudo, o desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental, em que devemos lutar pela construção da autonomia de uma aprendizagem crítica, que desenvolva mais a estrutura argumentativa, resgatando dimensões de cidadania e do processo de legitimação real em sua concretude.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 61), desde os anos iniciais de ensino a escola tem por base o compromisso de propiciar:

uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Refletir sobre a alfabetização e letramento a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) significa pensar essa etapa da escolarização em sua problemática social, isto é, pensá-la do ponto de vista político e científico. O que significa comprometer-se com o esforço de aproximar a prática pedagógica aos aspectos das práticas sociais, envolvendo-se com a construção das propostas de formação de professores em sua integralidade.

Dando um recorte mais especificamente ao que apresenta a BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental e nos postulados filosóficos que interferem intermitentemente no tipo de prática exercida e na competência exigida pela tendência assumida, refletimos a prática docente em alfabetização/letramento baseada na concepção de trabalho como uma realização humana, histórica e que demarca possibilidades de reprodução e de transformação social deve ser considerada em seu aspecto omnilateral (Antunes, 2018). Para Tardif (2012), o trabalho do professor é pensado no sentido tanto ontológico como epistemológico, partindo da própria realidade.

Desta forma, entendemos que ao considerar o letramento para as classes populares, há que reconhecer nessa classe sua própria cultura e sua própria história. O que inclui tanto o conhecimento dessas realidades, quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los não só para reproduzir, como para transformar.

Nesse sentido, o letramento configura-se como um processo privilegiado para a prática formativa e um valioso instrumento na luta pela inclusão e emancipação do sujeito aprendente, pois permite – quando analisado com os outros aspectos inerentes a prática educativa -, a apreensão, os modos de funcionamento, bem como o melhor entendimento de uma cultura escolar e um significativo desenvolvimento na aprendizagem.

## **2.8A formação docente voltada para a alfabetização**

Segundo Tardif (2012), a formação profissional da docência propõe uma concepção prática crítico-reflexiva, autônoma e responsável perante sua ação profissional e social, assumindo uma atitude investigativa, criativa e afetiva, onde a teoria esteja em coerência com a prática.

A concepção de professor alfabetizador a partir desse viés deve estar intrinsecamente ligada aos fenômenos concretos e sociais em função da interação e socialização na vida prática e produtiva. Sobre essa questão, podemos nos indagar qual é o significado do trabalho que o futuro professor dos anos iniciais deverá exercer diante das crianças a serem alfabetizadas e quais aspectos sociais, epistemológicos e culturais estão embutidos ali, pois como Tardif (2012, p. 35) destaca:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produzido, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

O paradigma da profissão docente, conservador e/ou inovador, atravessa a alfabetização e fica subscrito muitas vezes como algo estritamente relacionado com técnicas para o ensino da decodificação do código linguístico. Smolka (2017) salienta que ultrapassar esse aspecto limitador da profissão docente - que pode estar no imaginário do professor alfabetizador - é fundamental para o processo de autonomia e emancipação do sujeito aprendente.

Para o fazer alfabetização ser interativo e funcionar como mola propulsora para os principais vetores de transformação da sociedade, é importante o momento de apropriação de uma herança cultural que traz propriedade e protagonismo para construção da cidadania e da sociedade pelo aluno.

Tardif (2012) evidencia a profissão docente como trabalho interativo que tem como objeto os “humanos” e por isso, por essência é criativo, produtivo e coletivo.

É preciso ir mais longe porque as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem, em nossa opinião, um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido, até hoje, de referências à análise da docência. Na verdade, acreditamos que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador (Tardif, 2012, p. 34).

Vale ressaltar que pensar a prática alfabetizadora em seu viés formal e político é conceber esse perfil de professor alfabetizador como uma identidade do seu trabalho, que, segundo Tardif (2012, p. 35): “a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade”.

A prática alfabetizadora precisa valorizar a humanidade do seu foco, que compreende o sujeito aprendiz para além daquele que passivamente adquire um conhecimento ou comportamento novo, mas como um ser complexo que assume as complexas relações de poder, afetividade e ética, aspectos inerentes as relações humanas em sua interação com o outro (Smolka,2017).

Como Saviani (2009) destaca, ao longo dos anos, a profissionalização docente se configurou a partir de um sistema que teve, na sua raiz inicial, uma ênfase em relação aos conteúdos que deveriam ser transmitidos às crianças, com uma desconsideração aos outros aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p. 144)

É possível observar o impacto dessa visão unilateral da profissionalização docente até hoje e dissemina resquícios fortes e tendenciosos a certa da coisificação da profissionalização docente. A visão de uma formação omnilateral se torna uma mudança que carrega em si sinais de um desmonte da escola e, para além disso, da sociedade capitalista e dos interesses hegemônicos, especialmente pela visão de profissionalização docente e trabalho como princípio educativo, o que esvazia, de certa forma, a habilitação em termos de práticas conteudistas pedagógicas e neutralidade do ensino (Frigotto, 2015).

As preocupações e críticas em torno da formação profissionalizante docente atravessam também um senso comum de que todos têm um certo conhecimento de ensino e aprendizagem e de que qualquer pessoa poderia assumir o papel do professor e fazer o que ele faz. O que diminui e esvazia a profissionalização do ato docente como requisito de uma formação consistente e integradora que requer competência técnica, pedagógica e humana. Podemos acrescentar a essas reflexões, o que Novoa (2009) destaca a respeito da formação docente, que, desde a inicial, precisa estar atrelada de forma intrínseca a realidade das escolas, passando por elas e estando nelas.

A proximidade e a experiência com a realidade escolar fazem a identidade desse profissional e o conduzem a ensinar e a aprender a ser professor, não só pela vivência de situações reais que minimizam o distanciamento entre a teoria e a prática, como pela interação com seus pares mais experientes e com os próprios alunos que mostram a riqueza de se aprender com as especificidades e variedades individuais e sociais. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes, um papel central na formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009, p. 36).

Assim, a escola, enquanto espaço legítimo da constituição do ser professor, precisa ser melhor dimensionada acerca da formação do professor alfabetizador, seu papel frente as práticas culturais iniciais de inserção desse sujeito na interação com o mundo e com as palavras. O desempenho do trabalho do professor alfabetizador implica pensar seu impacto na constituição da formação humana, conseqüentemente na formação do letramento e da emancipação do sujeito. Não há consistência em uma identidade profissional, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação de saber pensar e intervir a realidade (Demo, 2011).

Isso significa que é possível compreender que podemos reproduzir algumas práticas e técnicas, mas que são conformadas a partir de uma visão de mundo, de sociedade e de sujeito, que se faz na subjetividade, que comporta algumas escolhas e isso significa também ruptura, consolidação e transformação, sendo um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Pensar a formação do professor alfabetizador sobre o viés omnilateral é incitarmos práticas conscientes sobre a contradição do modo de produção capitalista, ou seja, capital e trabalho. É entender a prática pedagógica como condição emancipada de instruir e conduzir para as necessidades da vida socializando o conhecimento produzido pela humanidade. Se tratando da alfabetização isso significa ir além da decodificação e codificação de palavras escritas, de métodos ou didáticas. Dessa forma, representa um aprendizado pertencente a sociedade de viés exploratório para apropriação e transformação da realidade, tomando posse de sua cidadania pelo que afeta e pelo que é afetado de forma consciente e interventora.

É neste espaço de disputa entre entregar para as classes populares apenas a condição de ler e escrever palavras em seu sentido meramente reprodutivo e alienado, ditado pelo capital e mantenedor do poder hegemônico, e, na contramão disso, a formação omnilateral, de ler e escrever em seu sentido histórico crítico, de se fazer humanidade através da leitura e da escrita, de ressignificar o que lê e o que escreve, considerando o todo como uma construção global.



Sendo apresentado nesse espaço a luta de classes em alfabetização, de um lado com a adaptação do trabalhador/a ao conhecimento e valores impostos pela classe dominante; e de outro, a necessidade da classe trabalhadora em acessar o conhecimento negado por quem detém o poder. Isto porque, socialmente, reconhecemos que todos devem ser alfabetizados, porém nem todos concordam que a alfabetização em sua integralidade do sujeito deve ser para todos. Por isso, indagamos qual e como está sendo desenvolvido este conhecimento de ler e escrever.

Sendo assim, a preocupação com a formação de professores alfabetizadores se faz necessária para o processo de formação omnilateral, com base na formação do ser humano nas suas várias dimensões. Tendo como base uma formação de valores humanos voltados para cidadania e emancipação do sujeito: Empatia, solidariedade respeito, como também, competência de ser e fazer.

Desse modo, a concepção do todo, do coletivo e do democrático deve fazer parte da escola em todos os níveis de ensino, inclusive na alfabetização, no ensino das letras, dos números e do que podemos construir a partir dessas aprendizagens.

É ensinar que, para além das letras, tem o que sentimos e o que expressamos através delas. Que a voz de todos pode ir mais longe quando se lê ou quando se escreve. Com efeito, ensinar a ler e escrever não pode ser só um processo apenas da técnica ou de metodologias; tem a ver com letramento e com a omnilateralidade: sentir, ser, fazer e transformar a sociedade em sua volta. Por isso, a necessidade de avaliar e discutir sobre a formação, de quem trabalha para formar, continua sendo ponto de resistência em prol da emancipação.

A prática docente pautada na omnilateralidade não basta estar escrita no currículo, ela precisa estar presente no projeto da escola, no planejamento, na sala de aula, no recreio, no corredor, em todos os ambientes escolares. Precisa ser mais do que lido e decorado, precisa ser vivido, experienciado, para além da reprodução, mas para o entendimento da integralidade e diversidade do ser humano.

É claro que enquanto esse assunto continuar sendo considerado menos valioso do que os conteúdos, habilidades e competências mais difícil se torna superar a necessidade de torná-lo real e palpável. Afinal, o que seria mais urgente, ensinar as letras ou ensinar a contemplar a todos em sua humanidade? Isso implica considerar potenciais e limitações, considerar a coletividade para suprir o que falta na individualidade, considerar a solidariedade ao invés da competitividade.

### 3. METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e intervencionista a partir do método de pesquisa-ação, no qual procuramos evidenciar a vivência da pesquisadora e das colaboradoras da escola parceira. Por pesquisa qualitativa entendemos a descrita por Denzin e Lincoln (2006), que nos conduzem a uma reflexão interpretativa da realidade histórica e social através de uma visão de mundo mais abrangente e significativa. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa permite uma mediação entre o aspecto teórico-metodológico e a realidade da prática, tornando-se necessário partir da realidade de práticas interpretativas para vislumbrar melhor a compreensão dos conceitos e assuntos a serem apreendidos. Os significados são formados da análise do vivido com os objetivos pretendidos e os discursos disseminados.

Já Thiollent (2011) reforça o aspecto intervencionista como a metodologia da pesquisa-ação, que supõe intervenção participativa na realidade social. Visto dessa forma, Tripp (2005, p. 447) salienta que: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

O foco dessa metodologia intervencionista está na ação coletiva em vista a resolução de problemas. Tal perspectiva relaciona o pesquisador a pesquisa vinculando o conhecimento necessário a ser produzido às decisões necessárias a serem tomadas, onde o conhecimento teórico gerado resulta de esforços dialógicos e práticos de mudança e retomadas de caminhos.

Como campo de atuação, utilizamos a realidade da formação de professores do Instituto de Educação Rangel Pestana (escola parceira) para relacionar a formação profissional omnilateral na prática desse profissional nos anos iniciais da Baixada Fluminense.

O Instituto de Educação Rangel Pestana é um colégio estadual, localizado no coração do município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e possui uma trajetória de mais de 90 anos que se entrelaça com a história educacional da região. Fundado em 1933 como Grupo Escolar Rangel Pestana, inicialmente oferecia o 1º segmento do Ensino Fundamental. Posteriormente, ampliou suas instalações para abrigar o segundo segmento, incluindo o Ensino Normal.

Atualmente, o Instituto Rangel Pestana destaca-se por oferecer modalidades de ensino médio integral para formação normal, ensino médio regular noturno e NEJA (supletivo de 2 anos). Segundo os dados presentes no site, o Instituto possui com aproximadamente 1000 alunos matriculados, sendo mais de 800 no ensino médio integral. Em 2023, a Instituição contou com 12 turmas de 1º ano, 8 turmas de 2º ano e 8 turmas de 3º ano, focadas na formação de professores.

Além dessa amplitude para o nosso objeto de estudo, buscamos como forma de geração de dados pela observação participante, compartilhar saberes, reflexões e o cotidiano da formação profissional docente em nível médio do colégio supracitado por ser o local onde moro, além de ser um espaço de tradição na formação de professores desse município como mencionado anteriormente.

Os participantes da pesquisa foram os alunos em formação de uma das turmas do 3º ano do ensino médio integral, juntamente com uma professora da disciplina Práticas de Alfabetização e Letramento (PAL) e a Coordenadora Pedagógica<sup>2</sup>.

Em observância aos princípios éticos e à proteção da privacidade dos participantes de nossa pesquisa, abstemo-nos de divulgar os nomes dos estudantes envolvidos e da turma na qual a oficina foi conduzida. Adotamos a designação de "Estudante A, B, C", conforme a pertinência e apresentação das falas e opiniões dos participantes. Por essa mesma razão, resguardamos a identidade da Coordenadora Pedagógica e da professora de Práticas de Alfabetização e Letramento, preservando assim a integridade e confidencialidade de todos os envolvidos neste estudo.

A definição dos participantes da pesquisa vincula-se ao quadro referencial que possibilita pensar na viabilização de uma formação voltada para práticas de alfabetização e letramento mais significativas e democráticas.

Quanto aos participantes da pesquisa, é relevante contextualizar a realidade subjetiva desses indivíduos envolvidos no estudo. A partir da entrevista com a coordenadora e a professora da instituição foi possível traçar um perfil dos participantes da pesquisa. Vale destacar que a maioria dos estudantes da turma, onde a oficina foi realizada, reside no município de Nova Iguaçu ou nas localidades adjacentes, como Mesquita, Nilópolis e Belford Roxo.

---

<sup>2</sup> A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFRJ, conforme Parecer nº 6.199.582, no dia 25 de julho de 2023.

A escolha por cursar o ensino normal nessa instituição foi motivada pela confiança no padrão de ensino oferecido, uma vez que muitos já tinham conhecimento prévio de alguém que havia frequentado a escola anteriormente, inclusive algum parente próximo.

A Coordenadora Pedagógica tem uma experiência de 14 anos na área de Formação de Professores, exercendo a função de coordenação na Instituição nos últimos 5 anos. Graduada em Pedagogia, com Especialização em Administração Escolar, ela dedica-se a um trabalho comprometido com a conscientização tanto dos docentes quanto dos discentes em relação à formação de professores, alinhando-se com o currículo mínimo estabelecido pelo Estado do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à professora de Práticas de Alfabetização e Letramento, igualmente formada em Pedagogia e com Especialização em Orientação Educacional, ela integra a equipe da Instituição há 4 anos. Com uma bagagem de experiência anterior como professora dos anos iniciais em outras instituições de ensino, sua atuação contribui para o trabalho coletivo desenvolvido na Instituição.

Procuramos deter nossa análise pela ótica omnilateral acerca da formação de professores em nível médio através de uma bibliografia sistemática e crítica dos estudos da área, acrescida de uma estratégia prática e formativa como ferramenta importante para construção do conhecimento dos professores em formação.

Após focalizado o processo de investigação, executamos o plano de ação e a fase exploratória da pesquisa que foram contemplados dentro de um campo teórico e prático com o planejamento de ações correspondente (Thiollent, 2011).

No quadro 2, apresentamos a configuração geral do percurso metodológico da pesquisa. Por esse caminho e esforço metodológico, procuramos conferir significado e relevância ao desenvolvimento e aplicabilidade do produto educacional, estabelecendo uma integração coerente entre nosso objeto de pesquisa, a teoria e a prática.

**Quadro 2 - Panorama Geral do Percurso Metodológico da Pesquisa.**

<b>Abordagem da Pesquisa</b>	Pesquisa Qualitativa Intervencionista
<b>Produto educacional</b>	Oficina Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral (por meio de Metodologia histórico crítica).
<b>Campo de Pesquisa</b>	Instituto de Educação Rangel Pestana – Nova Iguaçu, RJ.
<b>Período de Abordagem da Pesquisa no Instituto de Educação Rangel Pestana</b>	Início Fevereiro de 2023 Término Agosto de 2023
<b>Participantes da Pesquisa</b>	Estudantes de uma turma do 3º ano de formação de professores, nível médio.
<b>Instrumentos de geração de dados</b>	1) Conversa inicial informal com coordenadora e professora de Prática de Alfabetização e Letramento. 2) Roda de conversa: avaliação da oficina pela turma.
<b>Instrumentos de geração de dados para futura análise</b>	Câmera fotográfica de aparelho de celular (Registro das imagens). Gravador de áudio de aparelho de celular (Roda de conversa).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

### ***3.1 Análise da conversa inicial com as professoras colaboradoras***

Como instrumentos de geração de dados foi realizada uma análise inicial com a professora de Práticas de Alfabetização e Letramento com a coordenadora para conhecimento do projeto educativo e profissionalizante da turma de 3º ano, concomitante com a análise do Currículo Mínimo (2013) da formação de professores. As perguntas norteadoras do questionário (Apêndice A) tinham como finalidade iniciar uma conversa informal sobre os aspectos conceituais da formação de professores desenvolvida na Instituição.

A conversa fluiu pautada nos objetivos da pesquisa, sendo direcionada através de um questionário semiestruturado (Apêndice B), com o objetivo de analisar e refletir sobre o conceito desenvolvido por esses profissionais acerca da formação integral e da prática educativa frente às práticas dos futuros professores em alfabetização e letramento.

Este momento consistiu em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56).

Essa conversa inicial funcionou como um instrumento de pesquisa balizador do processo a ser conhecido e analisado, oportunizando uma bagagem de conhecimento da realidade inserida. O que permitiu que estivéssemos mais próximos do ambiente e da realidade da pesquisa que se consolidou através do conhecimento do ambiente escolar. Esse movimento da pesquisa permitiu estarmos em contato com a realidade estudada, criando uma espécie de anotações de pesquisa como recurso investigador de inserção crítica e reflexiva.

Para esse momento foi necessária uma ida a Instituição para apresentação da pesquisa e objetivo do estudo. Familiarizamos a Coordenadora Pedagógica, enquanto responsável da Instituição, sobre a temática e propósito da pesquisa com o objetivo de contribuir para a formação dos futuros professores dos anos iniciais tendo como foco o ensino de leitura e escrita em uma perspectiva histórica e social.

Foram necessárias várias conversas e reuniões via WhatsApp para a construção de uma relação de confiança e entendimento das propostas de ensino-aprendizagem. Durante esse período, que ocorreu desde julho de 2022 até abril de 2023, também, procuramos compreender o Currículo Mínimo (2013) utilizado pela Instituição como documento oficial das práticas pedagógicas e componentes curriculares desenvolvidos nessa unidade de ensino.

Nesse período, ocorreu, também, algumas conversas com a professora de Práticas de alfabetização e letramento (PAL). Somente posterior a esse período e já em posse da permissão do CEP para a realização da parte de campo da pesquisa, foi realizado um encontro formal com a coordenadora e com a professora de Práticas de alfabetização e letramento (PAL) para dar início da construção em parceria de um produto voltado para formação dos alunos de 3º ano de formação de professores.

Para que esse momento não perdesse o ar de familiaridade e não se tornasse pesado para se responder, estabelecemos um diálogo através de um roteiro de perguntas visto somente pela pesquisadora. Dessa maneira, a conversa tratou sobre como compreender a realidade do curso, da turma, da disciplina, do tempo de atuação na realidade estudada, assim como a trajetória acadêmica que conduziram essas profissionais de educação e da elaboração do produto educacional que seria desenvolvido posteriormente.

O objetivo da conversa era não somente entrar em contato com a concepção de ensino e práticas desses profissionais, mas, também, sobre a concepção de formação e proposição de ensino por essas profissionais que formam outros profissionais, investigar a atuação na alfabetização e no letramento e formação profissional enquanto princípio educativo.

Com base nas informações e no diálogo estabelecido, a oficina pedagógica foi concebida como uma ferramenta formativa propícia para contribuir com a formação omnilateral dos alunos de 3º ano formação nível médio de professores desse lócus institucional.

Dessa forma, compartilharemos aqui algumas colocações dessas duas profissionais sobre o conceito de formação omnilateral e sobre os conceitos de alfabetização e de letramento.

Sobre o conceito de formação humana, quando questionado na pergunta – *Qual perfil de aluno a formação de professores em nível médio precisa formar?* As participantes destacaram que o intuito é de constituir um sujeito que saiba lidar com as complexidades existentes em um ambiente educativo, dando conta dos conteúdos, do desenvolvimento de competências por parte dos alunos e se mantendo sempre dispostos a aprender métodos e concepções pedagógicas que possam auxiliar no fazer de sala de aula.

Diante dessa colocação, a pergunta seguinte - *De que forma eles acreditam que um profissional consiga fazer isso frente essas práticas?* - foi respondida de forma rápida e firme pela coordenadora pedagógica: *“através de formação permanente, não basta saber só uma forma de ensinar, precisa saber aprender”*. De acordo com Tardif (2014), a relação docente com o saber é plural e se constitui a partir dos conhecimentos construídos na experiência e pelos saberes teóricos que despertam algum sentido com a realidade em uma perspectiva de refazê-la e reconstruí-la. Por isso, o autor destaca sempre a importância da experiência docente, do saber contido no seu lócus de atuação, de troca, de constituição de identidade e estímulo para ação profissional, seja ela, reprodutiva ou transformadora.

Analisando a resposta da coordenadora, percebemos que, ainda que bem-intencionada, repousa o ideário da ideologia dominante em virtude de atender as demandas do capital, visto que parte de uma lógica de saber fazer, possuir competência para fazer e ter interesse em buscar boas práticas para esse fazer como responsabilidade apenas individual e não coletiva.

Quanto à segunda pergunta (Já conhecia o conceito de formação omnilateral como articulação entre o trabalho e a formação humana?), tanto a professora de PAL, quanto a coordenadora pedagógica não tinham escutado ou estudado sobre esse termo “omnilateralidade”. No entanto, quando esclarecido pela pesquisadora, disseram acreditar e trabalhar segundo esses fundamentos, contemplando não só o cognitivo do estudante, mas sim seu emocional e suas especificidades. Em unanimidade disseram que não basta dar conta das dimensões curriculares, mas se voltarem para realidade vividas por cada aluno para interagir com eles e auxiliá-los a não desistirem e concluírem a formação. Esse compromisso é reforçado por Frigotto (2012, p. 265): “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Sobre a pergunta de alfabetização e letramento (Mesmo estando presente na ementa da disciplina Práticas de Alfabetização e Letramento, você acha que o conceito de alfabetização e letramento na formação dos alunos é abordado como práticas sociais?), as entrevistadas reafirmam a necessidade de uma formação profissional para além da lógica tecnicista de executar uma tarefa sem imprimir sobre ela seu pensamento crítico e construtivo.

#### **4. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:**

Após a análise da conversa inicial e do Currículo Mínimo do curso Normal, planejamos e elaboramos o produto educacional, em formato da oficina pedagógica, “Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral”, utilizando como diálogo autores referências em alfabetização e letramento (Soares, 2020; Smolka, 2017) de modo a conduzir a reflexão em ligação com teoria e prática e um processo sem recortes, gerando reflexão sobre o fazer docente nos anos iniciais de ensino, com o objetivo de promover uma práxis crítica dos futuros profissionais.

A escolha pela elaboração do produto em formato de oficina pedagógica reside em tangibilizar a articulação entre a teoria e a prática com um recurso facilitador das primícias de formação integral e emancipatória. Paviani (2009, p.1) caracteriza a oficina pedagógica como uma “forma de construir conhecimento a partir da ação e da reflexão”.



Nesse sentido, o trabalho realizado através de oficinas possibilita ações disruptivas, tornando possível redesenhar os espaços e tempos pedagógicos, optando por atividades mais interativas, como desafios, dinâmicas, situações-problema e aspectos tecnológicos presentes no cotidiano. Pois segundo Cuberes (apud Moran, 2015, p. 2), “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”.

Nessa premissa, baseamos nossa proposta de oficina segundo os aspectos teóricos apontados para o entendimento da base da sociedade do conhecimento relacionada com as competências cognitivas, emocionais, pessoais e sociais, ou seja, na integralidade do sujeito e na sua relação com o mundo e o aprendizado, que não são adquiridas de forma passiva e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão integradora.

Nesse sentido, a oficina pedagógica caracteriza-se com a integração da teoria e prática em um caráter a ser construído coletivamente, de modo crítico, ao apresentar a realidade com suas interfaces dos tempos e espaços por meio da tecnologia.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Moran, 2015, p. 2).

Essa mescla é fundamental para promover espaços e processos de problematização da realidade, partindo da prática e da construção do protagonismo para pensar e refletir sobre a teoria e ação no meio em que vive. Essa práxis possibilita a mobilização das competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, mas exige que o sujeito construa seu processo de aprendizagem ativamente, fazendo escolhas, assumindo riscos e realizando descobertas.

Em uma perspectiva coletiva, propomos, na oficina, uma reflexão acerca com metodologia de intervenção participativa que pretende promover, através das interações sistematizadas e propositivas, uma atenção sensível e crítica da prática e conhecimento teórico sobre formação integral, alfabetização e letramento para as práticas sociais. Vale ressaltar que os princípios fundamentais que regem uma formação em EPT não entraram nos eixos da oficina como conteúdo e análise por fazerem parte da própria condução dos momentos desenvolvidos.

Acreditamos que o viés omnilateral deveria conduzir todos os aspectos da formação, estando presentes no viés filosófico, na criticidade do planejamento e construção do produto. De tal forma que pudéssemos levar em conta a formação em seu sentido cognitivo, emocional, social e prático.

O aporte fundamental para formação profissional docente constitui olhar reflexivamente para sua prática de forma permanente e crítica o que refletirá na apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e em construção a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo o cotidiano escolar e os saberes docente. Nesse contexto, procuramos evidenciar, na oficina, os percursos pessoais e individuais com participação significativa em grupos, que se inserem em propostas adaptativas. Com isso, possibilitar a aprendizagem participativa e a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, destacamos a participação docente como de mediador, promovendo a aprendizagem a partir da necessidade apresentada da prática toda vez que:

[...] o estudante interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura 2013, p. 55).

Ao final da oficina, ocorreu o momento de avaliação, em que foi realizada uma roda de conversas com a turma analisando o processo aplicado e a compreensão dos conceitos disseminados.

Como primícias de investigação em sua amplitude e complexidade, procuramos compartilhar de forma dinâmica, construtiva e interativa, sem, no entanto, estabelecer padrões únicos ou definitivos, visto que a multiplicidade de vivências e saberes conduzem a uma infinidade de ações e possibilidades, sem perder de vista também, que a incerteza faz parte da epistemologia de uma pesquisa de cunho qualitativa. No quadro 3, apresentamos a estrutura, a organização e a proposta da oficina.

**Quadro 3 - Percurso da oficina**

<b>Local:</b>	Auditório do Instituto de Educação Rangel Pestana.
<b>Turno:</b>	Manhã.
<b>Duração da oficina:</b>	4 horas.
<b>Participantes da pesquisa:</b>	Uma turma de 3º ano da turma de formação de professores.
<b>Levantamento bibliográfico:</b>	Formação integral do futuro professor/a alfabetizador/a Alfabetização e letramento como tema gerador
<b>Análise inicial:</b>	Examinar o currículo da formação de professores da rede Estadual do Rio de Janeiro no que tange as disciplinas voltadas para alfabetização; conhecer a ementa da disciplina de práticas em alfabetização da escola parceira.
<b>Instrumentos de geração de dados:</b>	Conversa inicial informal com a coordenadora pedagógica e a professora de Práticas de Alfabetização e Letramento (PAL); Roda de conversa com questões pré-estruturadas para avaliação da oficina pela turma.
<b>Organização da oficina:</b>	Reunião para o planejamento da oficina Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral com a coordenadora e professora da disciplina PAL; Agendamento de data, local e horário para realização da oficina; Preparação dos recursos, materiais e suportes para realização da oficina.
<b>Aplicação da oficina:</b>	Em um único dia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

#### **4.1 Etapas da oficina:**

A oficina foi aplicada em um único encontro, levando em conta a carga horária destinada a evento e palestra determinada pela escola parceira, para as turmas de 3º ano da formação de professores. Devido a essa possibilidade de formação destinada a carga horária do curso, procuramos realizar a oficina no período completo do turno da manhã, que durou 4 horas. O local destinado para a oficina foi o auditório da própria Instituição. Este momento contou com a participação da professora regente da turma do componente curricular de Práticas de Alfabetização e Letramento, a coordenadora pedagógica da formação de professores e a turma de 3º ano do curso Normal com 28 alunos.

A aplicação da oficina aconteceu na aula da disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento (PAL), que fez parte do componente curricular e trata da formação do futuro professor alfabetizador, pensando nas questões que englobam leitura e escrita no processo de apreensão do sistema alfabético. O levantamento bibliográfico ancorado no componente curricular da PAL serviu de suporte metodológico juntamente com os fundamentos da educação profissional e tecnológica (EPT) para análise e reflexão das práticas docentes em alfabetização e letramento.

A opção de apresentar a oficina em momentos diferenciados ocorreu como forma de viabilizar maior entendimento, interação e reflexão dos conceitos e práticas trabalhados acerca da leitura e escrita nos anos iniciais. Todo material utilizado na oficina foi disponibilizado para os estudantes no momento da aplicação da oficina, ficando à disposição também da coordenadora e da professora de PAL para futuras realizações para os alunos faltosos ou dos outros anos de formação de professores.

Sendo assim, ao aplicarmos a oficina para a turma de 3º ano do curso de formação de professores da escola parceira, nos colocamos dentro do ambiente dos alunos, interpretando e dando visibilidade a essa realidade para construção de práticas tangíveis e propositivas de modo a analisar e compreender os resultados e respostas obtidas. A modalidade da pesquisa intervencionista realizada situou-se no campo da aplicação, pressupondo a mediação do processo e estímulos para possibilidades de resoluções.

Como teor intervencionista dessa pesquisa, destacamos o que não pretendemos apenas observar a realidade posta, e sim, interferir nessa realidade por meio de reflexões e proposições pedagógicas que contribuam com a busca por conhecimento e construção de prática. Pois, segundo Teixeira e Megid (2017, p.2), a pesquisa com base intervencionista está relacionada a uma modalidade “caracterizada por articular, de alguma forma, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos”. Por isso, buscamos nos aprofundar no conceito de intervenção que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de pensarem e tomarem consciência das proposições de suas próprias atividades, considerando as variadas formas de ação coletiva implicantes na investigação e no desenvolvimento de novos significados.

As atividades e desafios apresentados na oficina articularam aspectos relacionados aos conhecimentos da prática social com os conhecimentos científicos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. O eixo central da oficina permitiu que todas as atividades apresentadas fossem concentradas em questões que envolvessem o trabalho docente, como conceitos, estudos de caso, estratégias intervencionistas e reflexivas, contendo questões necessárias para o desenvolvimento de sua prática profissional em formação com aspectos de qualidade formal e política (Demo, 2015).

#### **4.2 Produto educacional e etapas da pesquisa**

Baseada na concepção de que a formação omnilateral emerge do conceito pleno do ser humano em ser e fazer como algo indissociável e disruptivo, apresentamos a proposta de produto educacional, a oficina pedagógica “Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral”, voltada para formação do futuro profissional de práticas alfabetizadoras. A oficina proposta foi criada para estimular a capacidade reflexiva e prática através de propostas interativas que unam conceitos de alfabetização e de letramento às práticas cotidianas e sociais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Inspirada no conceito de educação e trabalho como ponto de partida e chegada de uma relação dialética e crítica, a oficina é composta por um conjunto de atividades graduais, estruturadas e articuladas para a realização de um pensamento crítico de formação integral, por meio da troca formativa enquanto recurso. Dessa forma, a oficina alinha as necessidades dos futuros profissionais em compreender os aspectos teóricos em relação aos aspectos técnicos permitindo que ambos sejam parte basilar do processo de construção da identidade profissional, fazendo emergir novos contornos que delineiam as relações políticas de educação e formação profissional, desmontando os alicerces da ideologia dominante na construção de sua necessária superação.

Nesse sentido, o objetivo da oficina de prática pedagógica foi contribuir com a formação de Professores em nível médio, modalidade Normal, ancorada em uma perspectiva omnilateral e emancipatória de formação docente dos anos iniciais (Antunes, 2018; Frigotto, 2012; Tardif, 2012; 2014). Aliada à concepção de letramento como eixo balizador da prática alfabetizadora (Soares, 2018; 2020), enfatizamos a alfabetização para além dos conceitos teóricos ou meramente práticos, adentrando

para a concepção de mundo, de sujeito e de realidade, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (Freire, 2019).

Em colaboração com a coordenadora e professora da disciplina PAL, a oficina pedagógica foi pensada, segundo a concepção de saberes docentes necessários à formação docente (Tardif, 2012). Nessa perspectiva, a oficina procurou possibilitar a apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma participativa e reflexiva num ciclo que consiste, além do saber fazer, em saber ser, sentir, pensar para agir criticamente, fundamentada na perspectiva sociointeracionista.

Apontamos a oficina como proposta para a formação da educação profissional em sua integralidade e como forma de pensar o trabalho como ato educativo, tendo nos processos pedagógicos a perspectiva de formação docente a partir de seu teor reflexivo, contínuo através da valorização do saber docente crítico e reflexivo (Tardif, 2012).

A partir das atividades e desafios da oficina, procuramos valorizar os diferentes saberes e as variadas formas de compartilhar conhecimento. Para Tardif (2012, p. 18): “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos de um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Assim, a oficina procurou criar um momento de construção de espaços onde essa formação permanente e plural pode acontecer.

A oficina “Práticas de alfabetização e letramento na Perspectiva Omnilateral” foi desenvolvida segundo três eixos, de acordo com Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022): o eixo *conceitual*, o eixo *pedagógico* e o eixo *comunicacional*. No eixo conceitual, utilizamos os principais referenciais teóricos sobre os conceitos de alfabetização e letramento (Soares, 2018, 2020) levantados a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental realizadas sobre os estudos que abordam essa temática. A análise desse eixo se torna importante diante da identificação dos aspectos conceituais e técnico-tecnológicos em busca da compreensão e reflexão da formação profissional docente em sua integralidade vista a atuação no processo de alfabetização democrática, de modo que, através da oficina, a relação entre um conceito e o outro esteja constituída, assim como o seu propósito formativo. Esse eixo está presente na oficina quando apresentamos o levantamento bibliográfico para reflexão na 1ª e 2ª etapas através de dinâmicas e reflexões, com o intuito de identificar

e explorar o repertório de conhecimento que são necessários para mobilização da aprendizagem explorada na oficina para atingir a sua finalidade.

No eixo pedagógico, os dados coletados e analisados, a partir do questionário aplicado junto a turma, foram apresentados como um momento de troca, interação e apreensão dos conceitos através da aplicabilidade e discussão crítica, através do estudo de casos, trabalho em grupo e apresentação das ideias. Esse eixo proporciona orientação e apropriação do processo formativo, articulando assim, as informações, reflexões e recursos que devem ser compreendidos, debatidos e reformulados por cada grupo e indivíduo. Essa etapa trata das possibilidades que podem ser percorridas durante a oficina para a apropriação dos conceitos com maior potencial para alcançar os objetivos da formação.

No eixo comunicacional, procuramos apresentar a oficina no formato dialógico e crítico a fim de conduzir os alunos no processo de construção da aprendizagem. Como Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias (2022, p.11) destacam: “É necessário estabelecer elementos comunicacionais no produto que permita a este público não apenas compreendê-lo como, principalmente, (re)aplicá-lo”. Tudo isso para que a comunicação seja assertiva, dinâmica e democrática desde o início da oficina, sendo trabalhada em cada etapa de forma minuciosa e planejada como apresentam os autores (2022, p.11): “Emissor, receptor, mensagem, linguagem, canal (mensagem código) e contexto”.

No que tange à aplicação da oficina, foi necessária uma abordagem mais específica, voltada para a metodologia histórico-crítica (Saviani, 2013). Visto que, nesta perspectiva, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação ao mesmo tempo em que, sendo crítica, pode assumir consciência das ações exercidas entre sociedade e educação.

Como Saviani (2013, p.32) considera:

Eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente.

O foco de abordagem da oficina assume, então, o preambulo da educação enquanto prática social ancorada pelo conhecimento sistematizado com a realidade.

À vista disso, buscamos, através de propostas dialógicas e interativas, a compreensão crítica de cada estudante sobre os impactos que sua futura prática profissional pode ter na formação dos alunos. Pela aplicação da oficina, sistematizamos o conhecimento sobre as práticas educativas em momentos formativos sendo constituídos de reflexão e interação sobre o conjunto de práticas sociais de acordo com suas formas e finalidades, visando seu desenvolvimento efetivo e integral.

Para essa finalidade, consideramos trabalhar os aspectos das práticas sociais, problematizando e analisando as situações do cotidiano, através de instrumentos que fazem parte do mundo contemporâneo, como aplicativos e sites, que estabelecessem interação para que as análises e dúvidas dos formandos pudessem ser colocadas dialogicamente. Com isso, procuramos promover um diálogo entre os sujeitos, sua cultura, sua história e sua formação.

Por último, ao terminar a aplicação do produto educacional, promovemos uma roda de conversa para a avaliação do encontro formativo com os estudantes participantes, levando em consideração todos os aspectos tratados na oficina para conduzir e estimular a reflexões sobre o conteúdo, a forma e a linguagem do produto educacional aplicado.

### ***4.3 Descrição do produto educacional***

O formato da oficina foi estruturado de acordo com a proposta de metodologia histórico-crítica. Essa abordagem se mostra como uma possibilidade efetiva de mudança na centralidade do processo formativo, entendendo o aluno como o sujeito que melhor pode conduzir a construção de seu conhecimento. Cabe destacar que as metodologias ativas, apresentadas na oficina, são concepções metodológicas pautada na teoria construtivista de aprendizagem, em que o sujeito é o autor do seu processo de construção (Piaget, 1982).

A oficina foi preparada para um único encontro, em que foram embasados, nas atividades, os conceitos de formação omnilateral para o professor alfabetizador e agente de letramento. Caso haja a necessidade de aprofundamento dos assuntos ou trazer outros assuntos relacionados como complemento para compreensão e desenvolvimento dos temas abordados, é possível reorganizar a oficina por meio do modelo das etapas dessa proposta de trabalho.



A modalidade para apresentação da oficina ocorreu em formato presencial, no entanto, há a possibilidade de ser replicada em formato remoto.

Para maior reflexão dos temas abordados, detivemos nossa oficina com uma turma do 3º ano do ensino Médio, modalidade Normal, visto que temos como intuito analisar a compreensão da formação integral e da construção dos conceitos técnicos e práticos da alfabetização para os futuros alfabetizadores. Por isso, investimos nas proposições críticas de saber elaborar o pensamento para possibilitar modos de intervenção na realidade, de forma que permitisse uma ruptura com a estrutura elitista e excludente tão difundida como único caminho possível para prática docente em alfabetização.

O posicionamento que se teve foi mais reflexivo, mostrando que o saber e não saber são simultâneos e complementares, que se constroem possibilidades de ação e transformação na prática consciente e reflexiva das fundamentações teóricas que a balizam. É nesse panorama formativo que assumimos o firme propósito de não dicotomizar teoria e prática em uma postura equivocada do ponto de vista político, pedagógico e ético. Nesse sentido, debruçamo-nos no uso da metodologia histórico-crítica para desenvolver atividades que dialoguem com o momento formativo e o protagonismo por parte dos alunos pautados no contexto social e histórico (Saviani, 2013).

Visto que a formação de professores que trabalhamos na oficina propõe uma formação de outros sujeitos no seu contexto histórico, ontológico e social, procuramos estimular e promover um projeto histórico superador do modo capitalista de produção, partindo de um viés de elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. De acordo com essas colocações, a metodologia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) pode contribuir para a elaboração e aplicação da unidade didática, uma vez que está inserida em uma fundamentação da formação humana em sua integralidade. Partindo desse princípio, a oficina foi estruturada em sete momentos como apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Apresentação da oficina pedagógica.

<b>OFICINA:</b>	Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral.
<b>Participantes da pesquisa:</b>	uma turma do 3º ano do ensino médio da escola parceira – Formação de Professores.
<b>Modalidade:</b>	Presencial
<b>Formadora:</b>	Pesquisadora.
<b>Quantitativo de participantes sugerido:</b>	28 alunos.
<b>Duração:</b>	04 horas (Aplicação em um único dia).
<b>Recursos</b>	01 sala de aula (com mesas para trabalho em grupo); - Quadro branco, pincéis e apagador; Papel A4; - Canetas coloridas; blocos adesivos de nota, canetas coloridas; - Bloco de Papel; outros materiais que a pesquisadora providenciará de acordo com as demandas reprodutor de multimídia, datashow, caixa de som, computador e microfone. lista de presença etc.
<b>Abertura:</b>	Acolhimento e leitura de Texto literário. <b>Duração:</b> 20 min
<b>1º momento:</b>	<b>Nuvem de palavras (Alfabetização e Letramento).</b> <b>Vídeo:</b> “Minha pobreza é essa aqui”. <b>Dinâmica dos “Memes”</b> para reflexão teórica em alfabetização/letramento (pensar a leitura e escrita). <b>Duração:</b> 25 min
<b>2º momento:</b>	<b>Trabalho alfabetizador:</b> Para além da decodificação (formação integral). <b>Teste</b> (Coerência, emoção, motivação). <b>Desafio:</b> Leitura e compreensão de texto. <b>Duração:</b> 15 min
<b>3º momento:</b>	<b>Mitos sobre a prática do professor alfabetizador</b> - Apresentar os mitos nos slides (Trazer fundamentação teórica para cada mito). <b>Duração:</b> 25 min
<b>4º momento:</b>	<b>Estudo de caso</b> (Pensar prática de leitura e escrita), separação em 4 grupos de 7 integrantes. <b>Duração:</b> 30 min
<b>5º momento:</b>	<b>Criação de intervenção</b> , proposta de possibilidades estratégicas para os estudos de caso (compartilhadas no padlet). <b>Duração:</b> 20 min
<b>6º momento:</b>	<b>Oficina de produção de texto:</b> “Se criança governasse o mundo”. Separação em grupos. (Receita culinária; Receita médica; Jornal; Convite; Carta). <b>Apresentação dos grupos.</b> <b>Duração:</b> 45 min
<b>Avaliação</b>	<b>Roda de conversa</b> – avaliação da oficina pela turma. <b>Duração:</b> 30 min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Uma parte muito significativa da oficina diz respeito a sua abertura, recebimento e acolhimento dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Esse momento foi planejado para que os/as participantes possam chegar com calma, tomem seus lugares, assinarem a lista de presença, se familiarizem com o ambiente e tomarem conhecimento da preparação do espaço para que seu entendimento e emocional se voltem para o momento de diálogo e interação.

A abertura é o momento de acolher o grupo que está chegando para um encontro diferente do seu habitual, com um mediador que não faz parte do seu espaço formador. Tornando-se então um momento de conhecer o outro e ambiente a ser estudado. Nesse momento, olhamos para todos, cumprimentando-os e percebendo como estão e o que esperam do encontro. Aproveitamos essa abertura também, para explicitar como seria realizado o encontro de formação. Apresentamos a introdução de como seria cada momento da oficina de modo que tornassem familiarizados com os acontecimentos e não gerasse desconforto e ansiedade.

A estratégia de criar um relacionamento mais próximo entre os estudantes do 3º ano, a pesquisadora, objeto de estudo e reflexão começou com uma recepção simples e atenciosa, tornando os participantes mais próximos e inseridos no processo formativo. Uma ação fundamental para humanização desse processo inicial passou pela realização de uma leitura literária, tendo como tema central os aspectos abordados na formação, de maneira a despertar a reflexão e análise da alfabetização e do letramento, como também, os aspectos emocionais e de sensibilidade humana.

Realizamos a leitura do texto de Rubem Alves, “Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-á-bá” (2013)<sup>3</sup>, de uma forma fluida e envolvente, trazendo reflexão sobre a alfabetização e o letramento através do contexto apresentado no poema que, claramente, mostra que antes de ensinar qualquer técnica ou padrão se faz necessário apresentar sua funcionalidade e engajamento na vida.

O primeiro momento da oficina trouxe como proposta a participação dos estudantes na construção de uma nuvem de palavras através do link do site Mentimeter.

---

<sup>3</sup> ALVES, Rubem. Primeiro a magia da história, depois a magia do be-a-bá. Almanaque da Cultura popular, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://decarlicris.blogspot.com/2013/10/primeiro-magia-da-historia-depois-magia.html> Acesso: 12 de jun de 2023.

A proposta da nuvem de palavras (também conhecida como nuvem de tags ou texto) segue o princípio de uma representação visual de valor das palavras ou frases, no qual a quantidade de vezes que repete a mesma palavra em vez de aparecer repetidas vezes, a palavra aparece uma única vez com tamanho aumentado, o que varia da quantidade de vezes que ela apareceu perante as outras palavras ou frases.

Cada estudante ao clicar no link ou realizar a leitura do QRcode, pelo próprio aparelho celular, teve acesso a uma página que pedia para responder em três espaços como definiria alfabetização e letramento. A partir da configuração que se desenhou a nuvem de palavras, demos início ao tema central da formação e a maneira como poderíamos pensar a atuação do professor sobre as práticas de alfabetização e letramento.

Cabe ressaltar que todos os estudantes foram incentivados a se envolver na elaboração da construção da atividade proposta, a fim de que se sentissem parte do processo, despertando interesse pela opinião dos colegas e alcançando maior entendimento dos conceitos apresentados por meio da discussão em grupo e das relações entre as palavras escritas por eles. Seguimos, então, com a apresentação de conceitos que foram explorados através de uma dinâmica que serviu como uma sondagem e levantamento das concepções prévias a partir do seguinte questionamento: Qual é a minha concepção de formação humana e integral? Qual a concepção de sujeito e de aprendizagem?

Ainda no primeiro momento, diagnosticando o conhecimento inicial posto pela turma, engajamos na análise dos conceitos pedagógicos voltados para formação humana. Isso foi feito através da análise de “memes”, identificando os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca dos temas abordados e ampliando a criticidade e compreensão do assunto. Os memes foram escolhidos para essa etapa por se tratar de uma linguagem multimodal efetiva na construção de sentidos, além de uma prática rica em significantes e significados. O que nos levou a pensar novas maneiras de se comunicar e usar a linguagem de forma mais dinâmica e interativa, fazendo uso de instrumentos que estão presentes de modo acentuado nas redes sociais.

Os memes estenderam a oficina um caráter lúdico e crítico, visto que, nesse tipo de modalidade textual, são criações dos próprios usuários de redes sociais que, segundo Guerreiro e Soares (2016), geralmente, utilizam esse tipo de texto para efeito crítico tendo um significado humorístico e irônico.

Nesse sentido, o que buscamos foi mesclar o uso do ambiente virtual como ferramenta acessível, considerando o tempo e o espaço dos participantes da pesquisa.

O ambiente digital viabiliza diversas ferramentas que a tornam mais acessível a um público que aspira por materiais cada vez mais dinâmicos e ao mesmo tempo com conteúdo. Os domínios digitais carregam, agora, não apenas textos verbais, como também imagéticos, objetos em movimento, sons, cores e disposições dos textos. Essa configuração ocorre devido à organização multimodal dos textos contemporâneos (Guerreiro; Soares, 2016, p. 185).

É importante salientar que utilizamos “memes” com imagens e textos norteadores, durante a apresentação, para que os estudantes colocassem suas opiniões, experiências e compreensão sobre os conceitos abordados.

Para o segundo momento, desenvolvemos a ideia do trabalho alfabetizador através de desafios que trouxeram reflexão sobre a práxis docente a importância de o saber fazer e pensar, saber pensar para saber intervir (Demo, 2011). Assumimos assim a exploração da coerência, emoção e envolvimento como aspectos necessários para aprendizagem a luz da formação integral e estes foram analisados em continuidade aos textos apresentados anteriormente, com o objetivo de gerar maior integração entre o cognitivo, social, cultural e emocional.

A atividade Teste se referiu a um desafio que envolvia aspectos de pensar a formação docente em seu caráter omnilateral, envolvendo reflexão acerca de várias conjunturas inerentes ao ato educativo (coerência, emoção, motivação), aliado à reflexão sobre leitura e compreensão de texto para alunos em fase de alfabetização.

Já o terceiro momento da oficina explorou alguns mitos sobre a prática do professor alfabetizador. Nesse momento, partimos uma apresentação de alguns mitos muitas vezes disseminados informalmente pelo que se houve ou se acredita ser necessário para o trabalho docente, tais crenças muitas vezes dificultam a atuação docente com alunos em fase de apropriação do sistema notacional da língua.

Para melhor reflexão da proposta educativa voltada para formação docente - segundo os pressupostos expressos em Tardif (2012) sobre sociedade, prática e construção do conhecimento -, optamos por trabalhar determinados paradigmas como mitos que são naturalizados e reproduzidos como verdades absolutas. A intenção com essa proposta foi apresentar de forma descontraída alguns conceitos fundamentais para uma formação voltada para integralidade do sujeito, considerando todas as nuances da prática e da postura e atuação do profissional docente frente o seu fazer pedagógico.

No quarto momento da oficina, realizamos o alinhamento das propostas de estudo de uma vertente omnilateral da formação profissional com a conscientização de uma prática profissional formativa e formadora convergente com a concepção de sociedade emancipatória e democrática. De acordo com a metodologia histórico-crítica a interpretação da realidade é algo crucial e vital para o processo educativo em sua construção da práxis e do estado de ser e estar no mundo. Consequentemente a isso, trouxemos o estudo de casos para a concretização da análise do vivido, caracterizando um fazer histórico, social e dialético de construir um fazer profissional dotado de significado, relevância e criticidade.

Desse modo, propomos através da problematização de um contexto alfabetizador, uma análise e mediação dos fundamentos teóricos e dos subsídios práticos frente a uma necessidade real. Para isso, desenvolvemos uma parte prática por meio de estudo de casos (retirados de relatos de professores de turmas de alfabetização) por diferentes possibilidades de mediação. A utilização de estratégia de estudo de casos foi com o objetivo de propiciar um momento para a apresentação de problemas do cotidiano, corroborando para uma análise crítica e reflexiva de modo a auferir benefícios significativos para a aprendizagem.

Segundo Graham (2010), através do estudo de casos é possível abranger de modo singular as variadas questões relacionadas a realidade, o funcionamento do processo, contexto, a sua politicidade e o seu ambiente, o que nos fornece uma base potencializadora para o trabalho com protagonismo e autonomia.

Os estudos de caso incentivam a investigação afirmativa, cujo objetivo é conhecer os dados mais importantes e mapas casuais embutidos no modelo de outra pessoa, e, a seguir, usar o insight adquirido a fim de moldar uma solução criativa para o conflito entre o modelo do outro e o seu próprio modelo (Martin apud Graham, 2010, p. 16).

Este momento é ensejo para o alinhamento das propostas de estudo de uma vertente omnilateral da formação profissional com a conscientização de uma prática profissional formativa e formadora convergente com a concepção de sociedade emancipatória e democrática. De maneira prática, apresentamos uma intervenção/mediação seguida de uma análise se cada proposta se encaixava com a concepção de mundo, de sujeito e de aprendizagem que cada participante acreditava. De modo cuidadoso e coletivo com as professoras colaboradoras, procuramos atingir os objetivos elencados na pesquisa pela inserção das metodologias ativas, que preconizam a problematização da realidade; o trabalho em equipe; as tecnologias da

informação e comunicação e professor como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem (Smolka, 2017).

A turma foi dividida em 4 grupos de 7 integrantes, onde foram apresentadas situações reais diferenciadas envolvendo os eixos da linguagem: oralidade, leitura e escrita. Cada estudo de caso proposto envolveu uma situação empírica do cotidiano de uma turma de alfabetização e letramento dentro do seu contexto de realidade e propomos, para tanto, possibilitar, no campo crítico e reflexivo, uma condição de analisar, levantar hipóteses, e construir uma resposta possível sobre a questão social delimitada no caso estudado, que poderá ou não ser ampliada em realidades distintas e mediações variadas ao longo de sua trajetória profissional.

Agregado a isso, promovemos uma reflexão dos estudos de caso com a interação de textos de Soares (2018) e Smolka (2017) como base, propiciando o saber pensar o processo educativo através do planejamento da ação didática e de instrumentos adequados que favoreçam a integração entre teoria e prática.

O quinto momento seguiu da continuidade da atividade anterior, na qual cada grupo apresentou oralmente as propostas discutidas sobre o assunto. E, por fim, anotaram suas estratégias e considerações no padlet. O Padlet é uma ferramenta disponível em formato digital que permite criar quadros virtuais para organizar estudos e outras necessidades afins. A intenção foi utilizar essas ferramentas digitais como veículos de reflexão sobre a concepção de formação humana e integral que cada participante acredita por meio de estratégias interativas e dinâmicas de se pensar a prática docente nos anos iniciais.

Para o sexto momento de formação, aplicamos a atividade “Mão na massa” em forma de produção de texto. Esse momento integra os eixos de trabalho de uma prática alfabetizadora que consiste em: oralidade, leitura e escrita; aspectos essenciais para se pensar no fazer docente em alfabetização e letramento.

Sendo assim, realizamos a leitura de um texto literário “Se criança governasse o mundo”<sup>4</sup>. Esse livro mostra a perspectiva infantil acerca de como gostaria que as coisas do seu mundo funcionassem, através da explanação de vários gêneros textuais.

---

<sup>4</sup> XAVIER, Marcelo. Se criança governasse o mundo. Brasília: Formato, 2019. Disponível em: <https://smenf.files.wordpress.com/2020/08/se-crianca-governasse-o-mundo.pdf> Acesso: 12 jun de 2023.

Aproveitando a variedade de gêneros textuais apresentados e a necessidade de se pensar a produção de texto desde os anos iniciais, desenvolvemos propostas de produção de texto de acordo com as apresentadas no livro. Os grupos ficaram com as seguintes propostas de produção textual: receita culinária, receita médica, jornal, convite e carta.

Segundo Smolka (2017), a produção escrita deve partir de situações existentes no cotidiano como um processo discursivo e dialético que potencializa a função transformadora da linguagem na sociedade. A interação e realização dessa atividade foram bastante relevantes para tudo o que havia sido apresentado durante a formação. Os grupos se debruçaram sobre a atividade e, posteriormente, refletiram sobre as interações e concepções utilizadas para sua realização.

Depois desses momentos constitutivos da oficina, promovemos a avaliação da oficina por meio de uma roda de conversa, buscando compreender como ocorreu o entendimento dos saberes, questionamentos e contribuições dos/as participantes segundo os critérios: comunicação, objetivos da oficina e promoção da aprendizagem sobre a importância da formação integral na formação docente.

Concebendo a avaliação como prática reflexiva do processo de formação, esse momento favoreceu a trajetória formativa a serviço da aprendizagem integral, a partir de uma estratégia democrática e colaborativa do diálogo para a formação integral dos/as participantes. De modo cuidadoso e coletivo com os estudantes, procuramos atingir os objetivos elencados na pesquisa pela inserção da metodologia histórico-crítica que preconizam a problematização da realidade; o trabalho em equipe; as tecnologias da informação e comunicação e o professor como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que estivemos sempre em contato com a coordenação da escola para criação do formato, conceitos e estratégias utilizadas para aplicação da oficina. Os conceitos abordados na oficina buscaram, juntamente com os interesses da omnilateralidade, contribuir com a professora de Práticas de Alfabetização e Letramento (PAL) nos aspectos a serem trabalhados em sua disciplina. Cabe ainda destacar que, durante a aplicação da oficina, a professora de PAL esteve presente em todo o processo, estimulando e contribuindo para uma boa interação e familiaridade dos estudantes com o momento de formação.



O tema foi escolhido não só por ser uma área de abrangência em formação profissional em nível médio, mas pelo distanciamento entre o discurso e prática emancipatória em alfabetização como apontado em estudos em Smolka (2017) e Cagliari (2009). Como destacados nos estudos, ainda há uma distância entre o que se diz e o que se faz para um ensino menos alienante e adestrador desde os anos iniciais de ensino. Muito disso pode ser explicado em função de fatores diversificados como: lacunas na formação, questões políticas, conceituais, sociais, culturais e econômicas.

No quadro 5 apresentamos o plano da oficina de forma reduzida para melhor apreensão do que foi exposto até aqui.

**Quadro 5- Panorama Geral do Produto Educacional (Oficina)**

<b>Título da Oficina: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA OMNILATERAL</b>				
<b>Carga horária:</b> 4 horas. <b>Encontro:</b> agosto de 2023.				
<b>Objetivo Geral da oficina:</b> Proporcionar um momento de discussão e reflexão na construção de futuras práticas sobre Alfabetização e Letramento para a formação de professores em nível Normal.				
<b>MOMENTO</b>	<b>Duração</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADE/ METODOLOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Abertura	20 min	Leitura Inicial  "Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-á-bá" de Rubem Alves	Boas-vindas  Assinatura da lista de presença	Acolher o grupo de estudantes, dando-lhes boas vindas.  Sensibilizar os estudantes para o tema do encontro
1º	25 min	Levantamento de concepção de sujeito/aprendizagem/alfabetização/letramento	Através da reflexão de Memes.	- Analisar Memes sobre concepções formativas. - Refletir sobre alfabetização/letramento.
2º	15 min	Coerência, emoção e motivação.	Trabalho alfabetizador Teste e desafio	Refletir sobre a importância de saber pensar e saber fazer na prática docente frente o Ensino-aprendizagem em alfabetização/letramento.

3º	25 min	Estabelecer uma discussão que possibilite aos futuros professores: <b>1)</b> Se reconhecer no mito <b>2)</b> Articular a discussão com o que tem aprendido na disciplina de LPE. <b>3)</b> Avançar na compreensão de diferentes modos de organização da prática pedagógica.	Mitos sobre a prática do professor alfabetizador Apresentar os mitos nos slides (Trazer fundamentação teórica para cada mito)	- Trabalhar o conceito de práticas pedagógicas no contexto social. - Perceber o Trabalho docente como constituidor de uma realidade crítica e reflexiva.
4º	30 min	Estudo de caso. (Técnica de debate (possibilidades, entraves, contribuições).	4 Grupos de 7 integrantes. Apresentar casos que apresentem possíveis dificuldades com o aprendizado da leitura e escrita.	- Discutir um caso e criar estratégias de resolução
5º	20 min	Continuação do 3º. Momento com a Criação de uma proposta de possibilidade estratégica para o estudo de caso	(compartilhadas no padlet)	- Identificar possíveis estratégias avaliativas que envolvam os futuros alunos e os coloque no centro do processo. - Refletir sobre o fortalecimento da compreensão omnilateral na prática do professor alfabetizador.
6º	45 min	“Se criança governasse o mundo”. (Receita culinária; Receita médica; Jornal; Convite; Carta).	Mão na massa: Oficina de produção de texto. Separação em grupos.	Desenvolver produções de escritas a partir de diferentes gêneros textuais partindo de um texto motivador.
Avaliação da oficina	30 min	Roda de conversa	Avaliação da oficina aplicada	Avaliar o desenvolvimento e aplicação da oficina.
Formas de Registro		Fotos/ gravação da aplicação da oficina e da avaliação	Registro com a utilização das tecnologias.	Consentimento assinado pelos/as participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

#### **4.4 Aplicação da oficina**

Para a aplicação dessa oficina, iniciamos através de uma conversa com a coordenadora pedagógica e com a professora de PAL do 3º ano de formação de professores. A conversa, com um viés informal, trouxe subsídios para compreender o processo formativo e ideológico, além do plano pedagógico do curso do Instituto Rangel Pestana para pensar a melhor forma de contribuição com a instituição de ensino. Nesse momento inicial, sistematizamos os aspectos didáticos e pedagógicos para abordagem da formação.

Em conjunto com a coordenadora pedagógica e com a professora de PAL fechamos a metodologia histórico-crítica, separando as ações educativas em momentos de interação e reflexão. A oficina foi idealizada para abordar os conteúdos da prática docente voltados para o trabalho de alfabetização/letramento à luz da formação omnilateral. Alinhamos também o dia e horário, sendo necessário que acontecesse no dia e tempos de aula da disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento (PAL). Acordamos que a oficina ocorreria no auditório da própria Instituição por conter os recursos necessários disponíveis e comportar o número de alunos da turma. Pensado toda a logística, preparado todo material e apresentado para professora de PAL e coordenadora pedagógica, a oficina foi realizada no início de agosto de 2023.

Na perspectiva teórico-prática propomos uma reflexão e uma contribuição a formação profissional do/a professor/a, em nível médio. Para isso, desenvolvemos a oficina para promover, através das interações sistematizadas e propositivas, uma atenção sensível e crítica da prática e conhecimento teórico sobre ensino, alfabetização e letramento. Nesse sentido, a oficina está pautada em três dimensões: a abordagem teórica, apresentando as contribuições para o entendimento da temática alfabetização/letramento; a abordagem prática que possibilita a intervenção na realidade apresentada (a escola parceira) e a terceira abordagem refere-se a de ordem pessoal, que está ligada à trajetória da pesquisadora como educadora.

A oficina está ancorada no caráter interativo, formativo e estratégico definida por esse tipo de ferramenta para a formação docente onde procuramos oportunizar a situações significativas e realistas, partindo de uma tríade indispensável para a perspectiva omnilateral: ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, trabalhar com o produto educacional, no formato de oficina, possibilitou apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma participativa e reflexiva num ciclo que consiste além do saber fazer, saber ser, sentir, pensar para agir criticamente.

A oficina pedagógica teve, como pano de fundo, a articulação dos conhecimentos intrínsecos aos princípios e concepções de alfabetização, expressos na proposta curricular mínima da formação do curso Normal do Estado do Rio de Janeiro, com as necessidades da formação integral e não alienante dos futuros professores alfabetizadores. A oficina, também, esteve alinhada com a proposta posta na BNCC para os anos iniciais de ensino, suas vertentes e eixos para a alfabetização em linguagem como: oralidade, leitura e escrita.

#### **4.5 Análise da aplicação do Produto educacional**

Observamos, em Tardif (2014), a necessidade de valorização da pluralidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da prática. Para o autor, a experiência adquirida na atuação profissional deve ser ferramenta balizadora para estudos e reflexões epistemológicas da prática profissional docente, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas que devem acontecer de modo crítico e não mecanizado.

Nesse sentido, a concepção que sustenta a criação da oficina engloba o entendimento do impacto da prática docente em alfabetização, sua formação inicial, entendimento e prática para o trabalho em alfabetização que viabilize uma formação cidadã com impacto na qualidade profissional e humana. Além disso, realizamos um estudo prévio do Projeto Pedagógico da escola, do currículo do curso, bem como, contato com a direção e coordenação pedagógica e os/as professores/as vinculados/as às disciplinas sobre Alfabetização.

A oficina proposta procurou valorizar a interação compreendida no processo de construção coletiva de conhecimento entre os sujeitos sociais da formação inicial de professores. Como premissas de investigação em sua amplitude e complexidade, procuramos compartilhar de forma dinâmica, construtiva e interativa, sem, no entanto, estabelecer padrões únicos ou definitivos, visto que a multiplicidade de vivências e saberes conduzem a uma infinidade de ações e possibilidades, sem perder de vista

também, que a incerteza faz parte da epistemologia de uma pesquisa de cunho qualitativa.

Ao considerar os aspectos conceituais aqui traçados e seguindo o roteiro metodológico apresentado, destacamos alguns pontos para discorrer sobre a aplicação da oficina pedagógica, visto que algumas considerações se fazem importantes sobre o interesse e as contribuições trazidas pelos participantes.

#### ***4.6 Avaliação do produto educacional pelos participantes da pesquisa***

O momento da avaliação do produto educacional foi realizado no final da aplicação da oficina, em formato de roda de conversa, onde foi levado em consideração o olhar do/a participante da pesquisa, suas opiniões, questionamentos, insatisfações e entendimentos. A opção pela roda de conversa ocorreu por concebermos a avaliação como prática de investigação, como uma ação que favorece a trajetória formativa a serviço da aprendizagem integral, utilizando a avaliação como uma estratégia democrática (Alves, 2006, p. 95).

Durante a roda de conversa deixamos um aparelho de celular em modo de gravador para realizar os registros individuais sem perder a riqueza da interação do momento. Essa gravação favoreceu a avaliação e se constituiu em um elemento de acompanhamento contínuo, auxiliando no processo de transcrição e análise crítica da oficina realizada.

Nesse sentido, no momento da roda de conversa, tratamos de tópicos relacionados aos conceitos e etapas desenvolvidas na oficina. Iniciamos esse momento aproveitando o clima de proximidade e descontração criado no encerramento da oficina. Agradecemos a todos pela participação na oficina e explicamos ao grupo que o objetivo dessa roda de conversa era avaliar a oficina em todas as suas corporaturas de atuação para possível replanejamento de outras oficinas.

Durante esse momento, foram feitas algumas perguntas (Apêndice A) para direcionar a conversa e contemplar os aspectos positivos e negativos do processo formativo. Tivemos o cuidado de não apresentar perguntas elaboradas tão formalmente para que todos se sentissem compelidos a participar de uma conversa e não de indagações que possuíssem respostas certas ou erradas.

Ao mesmo tempo, em concordância com Warschauer (2017), entendemos que a roda de conversa é um instrumento pedagógico rico para promover o diálogo e a compreensão acerca da realidade experienciada, pois a:

Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente. A Roda tem o diálogo como eixo (Warschauer, 2017, p. 107).

Esse momento pedagógico, construído através do diálogo, propiciou um importante momento avaliativo para contemplar os aspectos vividos no teor formativo e contínuo da oficina. Sendo essa, inserimos a roda de conversa como uma ferramenta avaliativa como parte de um instrumento pedagógico de aprendizagem dialética.

Com a função de promover esse diálogo, trouxemos para esse ensejo os assuntos da pauta tratados na oficina de maneira menos formal e mecanizada. Diante das colocações feitas pelos alunos/as participantes, buscamos realizar uma mediação respeitosa ao mesmo tempo em que articulava os pontos chaves para análise da oficina enquanto produto educativo e formador.

Algumas intervenções foram necessárias para que não se perdesse o propósito de avaliação da oficina em vez de avaliar as políticas públicas de formação profissional no país<sup>5</sup>, mostrando suas aproximações e divergências com os aspectos tratados na análise da oficina apresentada.

É importante ressaltar que, nesse momento avaliativo do produto educacional, os seis momentos presentes na oficina foram mencionados, com ênfase nos conceitos de alfabetização e de letramento, a importância de práticas docentes conscientes, além da relação da teoria e prática e propostas pedagógicas práticas sugeridas diante de um contexto sócio-histórico crítico e reflexivo. Além disso, foram contemplados aspectos quanto a estrutura e organização de cada momento, o tempo distribuído e os meios escolhidos para comunicar cada conceito.

---

<sup>5</sup> Entendemos o quanto isso é necessário e imperioso, mas fugia do objetivo de avaliar o produto e tomava rumos maiores do que poderíamos abarcar naquele momento. No entanto, o estímulo a práticas reflexivas e democráticas de se saber pensar a realidade para transformá-la foi mantida e disseminada em todas as ocasiões.

A intenção foi percorrer por um caminho que direcionasse a conversa com o grupo com o propósito de avaliar a pontualidade e formato utilizado, assim como, se a abordagem utilizada foi convidativa ao ponto de despertar o interesse dos alunos pelo tema tratado, como também, ampliar e consolidar os conhecimentos acerca do assunto tratado.

Dentre os conceitos destacados, a partir dos diálogos apresentados em referência a Soares (2018), Smolka (2017) e Freire (2019), foi importante salientar a busca por uma prática alfabetizadora dialógica e discursiva com o viés humano e integral de formação emancipatória. A percepção de como entenderam e assimilaram o processo de formação é indispensável para aprimorar futuros processos formativos com viés emancipatório e democrático com vista a uma formação histórico-social.

No que diz respeito aos modos de ação educativa propiciados na oficina, tratamos dos aspectos teóricos em consonância com a prática. Propomos questões reais para que os participantes partissem do vivido e construíssem significados e possibilidades a partir do que é tangível e latente no contexto educativo.

A partir da colocação dos participantes, avaliamos que a metodologia empregada para realização de cada momento favoreceu o entendimento e engajamento dos estudantes. A elaboração da nuvem de palavras contribuiu para que os participantes se abrissem para o tema a ser estudado, revelando em sua percepção avaliativa a satisfação da proposta e da construção do pensamento e importância do papel docente para uma prática favorável nos anos iniciais. Pontuaram também que os vídeos apresentados trouxeram clareza da importância social e cultural do assunto abordado auxiliando na efetivação da atividade pedagógica.

Pela forma de apresentação do Power Point, com as propostas de trabalho, percebermos o interesse e envolvimento. Os estudantes pontuaram que os slides eram dinâmicos, vivos e próximos aos aspectos reais vivenciados por todos. Além disso, avaliaram a nuvem de palavras como uma atividade atrativa, que prendeu a atenção de todos, além de contribuir para a compreensão do que estava sendo apresentado. Sobre a organização do tempo e do espaço destinado as atividades, os participantes destacaram como aspectos positivos a flexibilidade e abordagem das propostas em grupo.

No que se refere a abordagem de ensino da oficina, os estudantes perceberam a contextualização com o que acontece dentro do universo escolar com a necessidade dos aportes teóricos frente as suas realidades. Disseram também que - através dos modos de apresentação do conteúdo, de como ele foi construído durante os momentos da oficina, e de como as aprendizagens foram sistematizadas nas atividades pedagógicas propostas - a compreensão da alfabetização e do letramento como um totalizador de ações e não somente do ensino de letras e palavras foi facilitada.

***“O primeiro texto chamou atenção para ser algo prazeroso e prático, mostrando que a gente deve trazer a teoria com sentido e não solta”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“O estudo de caso me fez perceber a teoria e usar na prática”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Ao analisarem as estratégias didáticas e o uso dos recursos tecnológicos para a realização das atividades pedagógicas, os participantes julgaram como facilitador do processo por fazer parte de algo que eles costumam fazer uso e, por isso, se sentiram confiantes em realizar cada etapa.

Em relação os aspectos negativos colocaram que, em vez de ser um encontro em formato de oficina, poderiam ser vários encontros em formato de curso, abrangendo e se aprofundando nos conceitos e práticas voltadas para alfabetização e letramento.

Podemos considerar, a partir da avaliação, que a metodologia e didática de sistematização da aprendizagem através de estudos de caso, reflexões de paradigmas de práticas alfabetizadoras, a construção de produções de texto partindo de diferentes gêneros e o uso de links para interação da turma permitiram maior compreensão e acesso dos alunos ao entendimento do papel docente formativo frente as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais, somado pelo trabalho em grupo que ampliou a discussão e trouxe maior percepção da construção da prática docente.

Diante de todo processo de aplicação e avaliação da oficina, consideramos que a oficina foi favorável ao momento formativo dos futuros professores de anos iniciais, permitindo a construção da prática sem perder o foco da teoria que embasa o fazer diário.



Do mesmo modo, percebemos que esses momentos de formação deveriam acontecer com maior frequência, ofertando dinamismo e reflexão. Momentos como esse permite por parte dos estudantes maior reflexão do profissional que estão se formando, ao poderem avaliarem a própria identidade de formação. Sintetizamos com as colocações de Kenski (2003, p.48), que deixa claro:

Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios.

Nesse sentido, podemos destacar a importância de reconhecer que a prática docente vai além do período de formação inicial do professor, estendendo-se ao longo de toda a sua carreira profissional, tanto dentro quanto fora da sala de aula. No entanto, para essa formação permanente são necessárias oportunidades contínuas de conhecimento e reflexão, não apenas sobre a prática pedagógica, mas também sobre a construção da identidade e desenvolvimento profissional docente, seus estilos de ensino e suas aspirações.

#### ***4.7 Contribuições do produto educacional na formação dos participantes***

A oficina, “Práticas de Letramento na Perspectiva Omnilateral”, teve como finalidade contribuir com uma proposta de formação omnilateral para o futuro professor alfabetizador, levando em consideração o trabalho como princípio educativo, em nome do fortalecimento da identidade docente enquanto categoria emancipatória e autônoma. O intuito da oficina é fazer com que o sujeito aprendente (no nosso caso, futuros professores) pudesse se perceber como protagonista do seu conhecimento e desenvolvimento social e profissional, assim como, seu lugar de um futuro formador de conhecimento, com capacidade de refletir sobre o mundo, sobre a condição política, sobre o letramento e alfabetização para o mundo em que as ciências e tecnologias estão inseridas.

Nesse sentido, procuramos promover a aprendizagem sobre o processo de alfabetização e letramento, assim como, de formação integral, crítica, omnilateral que significa ter uma formação para além da inserção na sociedade, ao refletir o mundo do trabalho para uma formação cidadã, ou seja, uma formação para a vida.

Refletir sobre o próprio fazer profissional é uma ação construtora de identidade e promissora no avanço de práticas mais consistentes (Tardif, 2012). Visto que por muito tempo, a perspectiva de formar profissionais para o mercado de trabalho destituiu o caráter humano e cidadão das práticas de ensino, tornando-os meramente tecnicista e mercadológico. Tal vertente reduziu o papel profissional do professor a instrutor e repassador conteudista das atividades propostas nos livros didáticos. (Saviani, 2013).

Ao apresentar uma metodologia teórico-crítica, a técnica e o saber fazer devem estar atrelados a questões humanizadas, para além da formação técnica profissional. O que significa propor a formação humana e integral do cidadão não para o mercado, mas, para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a oficina proposta vem corroborar o pensamento de Tardif (2012) no que diz respeito a formação inicial em que deve familiarizar os estudantes, futuros professores, à prática da profissão em seu viés profissionalizante de modo reflexivo e prático. Não basta fazer, mas refletir e ressignificar em cada situação a sua própria ação de modo consciente e formativo para si mesmo e para o outro.

#### **4.7.1 Análise do acolhimento:**

Este momento foi de grande importância para o desenrolar da oficina, visto que os estudantes pareceram estranhar a participação em uma oficina com profissionais que não fossem seus professores. A curiosidade e o interesse eminentes instigaram uma participação mais ativa e perguntas que avivassem o teor omnilateral e caráter formativo e interacional da oficina pedagógica. A apresentação e familiarização da temática, com o período formativo que os estudantes se encontravam, foram um fator de aproximação e expectativa do encontro. A apresentação de um pesquisador que em sua prática tem familiaridade e experiência em alfabetização auxiliou a aproximação e entrosamento com a turma.

Em um cenário de formação é importante reconhecer que, frente à proposta de se ter uma participação coletiva e individualizada, requer a criação de um local reflexivo e dialógico. Segundo Freire (2019), a razão de ser da educação está na interação entre educador e educando a partir de uma relação dialógica concretizada no ato pedagógico.

Podemos considerar que a proposta de oficina, que apresenta aspectos inerentes a formação do futuro professor alfabetizador no que tange as questões voltadas para alfabetização e letramento, proporcionou a criação de um momento de interesse e curiosidade do que seria apresentado. Nesse sentido, a fala de um participante nos proporcionou um grande incentivo:

***“Que bom que teremos essa oficina, estou pensando em realizar concurso no final do ano e isso pode me ajudar na hora da prova” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

O texto de Rubens Alves (2011), lido no momento de acolhimento, foi agregador, visto que os estudantes tiveram a oportunidade de falar sobre outras coisas inerentes as práticas cotidianas que deveriam ser ensinadas e aprendidas com sua funcionalidade e beleza de existir para posteriormente serem cobradas seus aspectos conceituais e teóricos. Tal aspecto pode ser constatado nas falas de alguns participantes:

***“Encontro facilidade quando consigo ver o sentido de estar aprendendo alguma, principalmente se for algo que eu preciso aprender.” (Estudante A , 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Isso aconteceu comigo! Só aprendi a tocar teclado porque amava ouvir músicas que tinha o som desse instrumento”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Não tinha parado para pensar assim, mas faz muito sentido isso. Primeiro a gente olha para a beleza das coisas completas, depois a gente tenta aprender suas partes”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

As declarações dos participantes da pesquisa evidenciam como o texto introdutório e reflexivo efetivamente materializou a análise do fazer pedagógico para além de um mero conhecimento técnico. O texto utilizado estabeleceu conexões entre a prática pedagógica e as esferas mais amplas do conhecimento de mundo, experiências de vida e significados pessoais.

As respostas revelam parte do que se discutiu no conteúdo do referencial teórico da presente pesquisa, sobre o papel da educação em seu aspecto integral e formativo. O cuidado com o aspecto técnico e político (Demo, 2015) e em especial à leitura de Demo (2015) sobre a qualidade da educação que repousar no saber pensar para saber intervir. Como Freire (2019) já salientava primeiro vem a leitura de mundo para depois se ensinar a leitura de palavras.

Outro aspecto que merece ressalva na parte do acolhimento da oficina diz respeito ao grande interesse de entender como seria estar diante de uma turma em fase de alfabetização. Ao me apresentar como professora alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores na Rede Municipal do Rio de Janeiro percebi que os estudantes ficaram inquietos, alguns levantaram a mão de início, outros no decorrer da formação, apresentando perguntas e dúvidas sobre como é? como conseguir? qual é o melhor método? por onde começar? Entre outros questionamentos.

A condição exposta reforçou ainda mais a perspectiva de estabelecer um processo de formação integral. A seguir, trazemos algumas perguntas colocadas durante esse momento inicial para provocar uma reflexão inicial dos estudantes e discorrermos um pouco sobre aspectos importantes observados nas repostas dadas pelos estudantes.

### **Quantos pretendem seguir a profissão de professor?**

No que diz respeito concluir a formação para exercer a profissão docente encontramos uma certa discrepância ou incerteza de considerar essa formação como algo que realmente lhe garantisse uma profissão válida. A maioria dos estudantes responderam que não pretendem exercer a profissão docente. De 28 alunos presentes, apenas 5 estudantes afirmaram ter vontade de exercer essa profissão.

Esse número aumenta um pouco ao levar em consideração que alguns disseram querer seguir a profissão docente em nível de especialista (Educação Física e Artes) subindo para nove o quantitativo. Outros disseram que talvez iniciem na profissão para conseguir pagar uma faculdade que não tenha nenhum tipo de relação com a docência. Podemos constatar através de algumas falas.

***"Depois que concluir a formação de professores vou pensar o que realmente quero seguir como profissão na faculdade." (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Difícilmente se consegue um lugar para dar aula se você não tiver faculdade." (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Dar aula sem faculdade paga tão pouco que prefiro trabalhar como atendente em alguma loja." (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Acrescentando-se a isso sua politicidade estrutural, cultural e econômica (Demo, 2011; 2012; 2015), assumir a profissão docente tornou-se algo custoso e temeroso enquanto profissão e aceitação de identidade profissional para o mundo do trabalho. A este propósito, também consideramos o que Flores pontua:

A profissão que é, muitas vezes, descrita com uma importância vital para a economia do conhecimento é a mesma que muitos grupos têm desvalorizado, que cada vez maior número de pessoas quer deixar, em que cada vez menos pessoas querem entrar, e muito poucos têm interesse em liderar. Isto é muito mais do que um paradoxo. É uma crise de proporções preocupantes (Hargreaves, 2003, apud Flores, 2016, p.332).

Curiosamente, observamos que - apesar de não terem certeza de exercer a profissão do magistério - alguns alunos preferem ter algo para apresentar e preencher o currículo vitae.

***"Preciso desse diploma para ter um currículo para apresentar quando for procurar emprego nos lugares." (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Essa concepção e percepção da atuação docente e o espaço que ocupa no mundo trabalho ratificam o que Saviani (2009) pontua sobre a questão de espaço de atuação juntamente com a questão pedagógica articula-se com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos, podendo acentuar as fragilidades da identidade docente, o que pode ser distinguido em vários períodos na história da formação de professores no Brasil.

Quando perguntados por que ingressaram em um curso de formação de professores em nível médio, as respostas variaram entre "este é o melhor colégio de Nova Iguaçu", "meus pais acharam que seria mais fácil para encontrar emprego", "é um colégio bem localizado", "meus primos estudaram aqui", entre outros motivos de ordem pessoal.

Segundo os dados da pesquisa "Risco de Apagão Docente" feito pelo Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior) e apresentada pelo jornal Folha de São Paulo (2022), nos últimos quatro anos se acentuou a queda no número de formação de professores. De acordo com a pesquisa, os jovens que saem do ensino médio não são atraídos para a docência devido à desvalorização da carreira, bem como, o descaso com a estrutura do sistema educacional do país.

Como Demo (2012) já pontuava, o desinteresse dos jovens em seguir a carreira de professor está relacionada ao processo de precarização da profissão, como a baixa remuneração e a falta de reconhecimento, as condições de trabalho precárias, violência na sala de aula, que tem se agravado com a redução de possibilidade de atuação docente nos anos iniciais apenas com o ensino médio. Podemos observar essa ideia, quando os alunos participantes salientaram que:

***“(...) se é necessário ter nível superior para exercer a profissão, melhor seria se formar em algo mais promissor, menos exaustivo e degradante.”***  
***(Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Por esses posicionamentos, o processo formativo em nível médio profissionalizante precisa abarcar muito além das técnicas e conceitos formais, precisa construir aportes omnilaterais concretos em que a formação básica de professores como o processo obrigatório para que esse profissional esteja habilitado a dar aulas inclua pensar o seu futuro de modo a entender e construir sua inserção na atuação profissional.

Quando perguntados sobre quantos se sentem preparados para lecionar em turmas de alfabetização, a maioria dos estudantes reconhece que se sente um pouco mais confiante sabendo que terá uma profissão, - ainda que não queiram seguir - para colocar em qualquer formulário que precisar preencher e que se fosse a última opção tentaria lecionar para o sustento familiar.

Em relação a exercer a profissão com turmas de alfabetização, a situação se torna ainda mais sensível, visto que dizem sentir medo e por se considerarem pouco preparados para serem alfabetizadores. Como se ser professor fosse uma categoria diferente da categoria alfabetizador e que para tal precisasse de uma formação maior e posterior a formação de nível médio.

Tardif (2012) ressalta o fato de que a profissão docente deve assumir seu papel intencional de transmitir conhecimentos sistematizados em variados repertórios para que haja a aprendizagem. O autor afirma que são necessários, para o exercício da profissão, conhecimento teórico e envolvimento com a prática para se constituir e construir a identidade docente.

Diante da resposta dos alunos, perguntamos: “Que tipo de formação seria preciso para que se sentissem prontos para trabalhar com alfabetização?”, a resposta da maioria dos estudantes consistia em fazer cursos especializados enquanto lecionassem para irem ganhando experiência e conhecimento de sala de aula.

De acordo com as respostas dos estudantes, existe uma crença que só existe método para alfabetização e necessidade de especialização para lecionar com turmas em fase de alfabetização, como se não fosse necessário se “especializar” ou adquirir formação continuada para trabalhar com outros anos de escolaridade. Como apresentado nas falas a seguir.

***"Em outros anos os alunos aprendem independentemente do método".  
(Estudante A, 18 anos, turma 1302 – IERP)***

***"Meu medo é ficar dentro de sala de aula e não conseguir fazer nada, porque se não conseguirem ler e escrever não terão como realizar as atividades."  
(Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Segundo Demo (2012), é preciso que o professor esteja sempre atento à interação com o seu fazer e a pesquisa. O que denomina como uma preocupação pedagógica, criativa e reflexiva da práxis, pois um professor só consegue ensinar bem se ele também está sempre aprendendo, buscando novos conhecimentos no sentido de saber pensar e intervir sobre a realidade. Dessa forma, o professor poderá ser exemplo para o aluno buscar seu próprio caminho pelo conhecimento.

No preâmbulo do pensamento compartilhado aqui nesse estudo podemos ratificar ainda o fato da construção do trabalho ser uma construção humana que se cria na execução e ação com o meio e o outro. Visto por Saviani (2007, p. 154) como: “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

Dessa forma, o trabalho deve ser trilhado na pesquisa e na prática da práxis consciente, dialógica e reflexiva.

Então, se por um lado, para garantir sua sobrevivência o ser humano precisa do trabalho, por outro “ele precisa aprender a produzir sua própria existência” (Saviani, 2007, p. 154), sendo esse aprendizado um processo educativo.

#### 4.7.2 Análise da nuvem de palavras - reflexão sobre o termo “alfabetização e letramento”:

Nesse momento, foi proposta uma atividade no software Mentimeter, em que os estudantes tiveram a oportunidade de citar três palavras sobre o entendimento que tinham por alfabetização e letramento. Sobre esse momento, é importante destacar que a instituição não dispunha de internet para os estudantes, devido a isso, foi necessário disponibilizar a internet da pesquisadora para os estudantes que não tinham acesso. Muitos preferiram falar e a professora de Práticas de Alfabetização e Letramento anotava as respostas na plataforma do link disponibilizado.

Depois de montada a nuvem de palavras, conversamos sobre o assunto e ampliamos a possibilidade de palavras que poderiam surgir ou nos remeter aos termos selecionados. A figura 1 apresenta as respostas que formaram a nuvem de palavras.

Figura 1 – Nuvem de palavras: “Palavras que vem à mente quando se fala de alfabetização e letramento”.





Pela análise da nuvem de palavras criada, os alunos foram estimulados a perceberem que as palavras de maior relevância foram “ba-be-bi-bo-bu”, “Alfabeto”, “leitura”, “Escrita” e “cartilha”, seguidas de “método”, “decoreba” e “aprendizagem”, as outras palavras aparecem um pouco menor em tamanho por terem sido mencionadas em menor quantidade ou provavelmente apenas uma vez. Percebemos que os estudantes tendem a focar mais nos termos e conceitos relacionados a alfabetização em detrimento do entendimento e conceituação de letramento. A compreensão de alfabetização está muito ligada a métodos e suas experiências enquanto alunos de classes de alfabetização.

Segundo Smolka (2017), o trabalho com a alfabetização requer um avanço com os paradigmas históricos e sociais como um processo que precisa ser refeito para que realmente possamos conseguir atingir os nossos objetivos nos anos iniciais de ensino. Os diálogos e questionamentos no momento da construção da nuvem de palavra repousaram na dificuldade de pensar em uma palavra para definir algo tão amplo e pouco palpável para os estudantes.

***“Nunca parei para pensar sobre definir alfabetização e letramento.”  
(Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“É tudo o que se ensina para que o aluno saia lendo e escrevendo.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Além do que foi relatado acima, os participantes fizeram comentários em cima das respostas dos outros estudantes, quase que desejando mudar suas respostas ou até mesmo se valendo das respostas dos demais para complementar as suas.

***“Gostei mais da resposta dele, era isso que eu queria dizer.” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Será que posso mudar minha resposta, essa palavra combina mais.”  
(Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Podemos correlacionar com o que Soares (2020) e Smolka (2017) salientam que sendo a alfabetização uma prática social, não é viável que seja trabalhada de forma isolada e descontextualizada, visto que o desenvolvimento da alfabetização ocorre inserido em um contexto social de modo interativo e perceptivo.

#### 4.7.3 Vídeo: “minha pobreza é essa aqui”

Para esse momento, selecionamos o vídeo: “Minha pobreza é essa aqui”, disponibilizado no youtube, que traz a história de uma pessoa que enfrenta vários desafios ao mesmo tempo que busca no aprendizado das letras novas possibilidades de exercer sua cidadania.

Através desse vídeo, propomos uma continuidade das discussões realizadas nos momentos anteriores, propositando uma reflexão de integralidade entre o que se aprende de leitura, de mundo e sujeito. Com isso, destacamos os aspectos indissociáveis que integram uma educação e formação omnilateral e democrática.

Nesse momento, surgiu um problema de ordem tecnológica em que no meio da exibição do vídeo o som parou de funcionar e foi necessário a leitura da legenda para concluir sua apresentação. Esse fato, apesar de roubar alguns minutos da apresentação, não impediu de concluir o vídeo, tendo os estudantes continuados interessados e atentos ao desfecho da atividade proposta. Esse transtorno foi contornado pela empatia e envolvimento dos estudantes com as relações dialógicas e reflexivas construídas até aquele momento.

***“Continua com o vídeo professora, está muito interessante.” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Deixa o vídeo continuar sem o som, é só a gente lê o que está escrito.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Houve reflexão desse momento, até mesmo, uma certa comoção e respeito pela importância de ensinar e aprender a ler e escrever como direito e dever da cidadania. Os alunos começaram a lembrar a forma como haviam sido alfabetizados. Teve uma aluna em específico que relatou a dificuldade que teve em ser alfabetizada e que pensou em desistir da escola porque pensava que não iria conseguir. Relatou que até hoje, pensar sobre isso lhe causa certa aflição e tristeza.

***"Quando eu estava na fase de alfabetização, não tive facilidade como os meus colegas de turma. Ficava com vergonha dos meus colegas, as pessoas me achavam burra e elas até falavam isso. Queria ter saído da escola, minha mãe não deixou. Pensei em desistir várias vezes e ir para escola era o pior momento do meu dia. Até hoje quando penso nisso, fico triste, nem gosto de lembrar dessa época." (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Como Freire (2019) afirma, a educação não pode tudo, mas pode muita coisa. Nesse sentido, precisamos perceber a importância de um estudo voltado para uma prática problematizadora e crítica que conduza a um ensino voltado para vida em seus aspectos amplos e formativos e ao desenvolvimento da integralidade do sujeito.

Através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (Freire, 2019, p. 71).

Visto dessa forma, os indivíduos não apenas adquirem conhecimento, mas também podem aprimorar sua capacidade crítica de perceber ativamente os diversos caminhos e contextos em que estão inseridos no mundo. Isso está ancorado numa perspectiva de entendimento de que o mundo social não é uma realidade estática, mas um processo dinâmico e em constante transformação. Nesse sentido que a educação problematizadora pode fomentar a consciência crítica e a compreensão profunda da realidade, capacitando os aprendizes a participar ativamente na construção e transformação da sociedade.

#### **4.7.4 Dinâmica dos “memes”**

Em sequência ao que estava sendo dinamizado, propomos a leitura de alguns “Memes” que suscitavam correlações com algumas concepções educacionais. Esse momento teve o intuito de refletir sobre as concepções de mundo, sujeito, educação e conseqüentemente de trabalho, ao fazermos um paralelo com a nossa forma de enxergar o mundo e de agir e intervir sobre ele.

Demo (2012) destaca que toda prática é fundamentada em uma visão teórica que a sustenta, guardando em si uma proposta formativa ou não, visto que é impossível não apresentar um posicionamento seja qual for o discurso que se assume.

A aproximação ou distanciamento de algo denuncia e expressa o posicionamento que elencamos como válido.

Através dos memes, abordamos que a aprendizagem ocorre pelas relações estabelecidas com o mundo, com os sujeitos e com a sociedade. Mizukami (1986) esclarece que a visão de mundo, de ser humano, de sociedade e de natureza de aquisição da aprendizagem é a que aproxima ou distancia o educador de determinada concepção. Para melhor esclarecimento apresentamos para os estudantes um resumo informal sobre cada concepção de desenvolvimento da aprendizagem, como concepção inatista, empírica, construtivista e sociointeracionista<sup>6</sup>.

A turma mostrou bastante entusiasmo ao reconhecerem algumas concepções pedagógicas que haviam estudado ao longo do curso de formação de professor (ensino médio). No entanto, demonstraram oscilar diante de alguns posicionamentos por não admitirem que determinado posicionamento faria parte de uma concepção que assume práticas que para eles seriam inaceitáveis e nada progressista.

A análise desse momento mostra que, apesar de conhecerem o conceito e o termo das concepções pedagógicas, relacioná-las a questões sutis e naturalizadas do dia a dia não são tão simples e nem sempre conscientes. Os estudantes se sentiram instigados no sentido da curiosidade em direção ao mundo que cerca a sua possibilidade de atuação e intervenção. Tal constatação gerou inquietude, possibilitando que os estudantes pudessem se enxergar como protagonista na busca de informações e de saberes mais profundos ainda que gerassem mais questionamentos, quer sejam da ordem do senso comum, escolar ou científicos.

***"Isso não é tão preto no branco como parecia, estou achando várias coisas sobre isso no google." (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Muitas vezes fica fácil separar as concepções nas tabelas, mas quando coloca assim, com ações que deveríamos tomar no dia a dia fica difícil saber. Deve ser por isso que a gente erra quando tentamos concurso, porque desse jeito complica." (Estudante B 19 anos, turma 1302 – IERP).***

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre as concepções de desenvolvimento da aprendizagem ver coleção do MEC proinfantil 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\\_ii\\_vol2unid1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid1.pdf) Acesso: 27. De dez 2023.

***"Acho que não posso dizer que sou adepta apenas de uma concepção, acho que na prática precisa misturar um pouquinho." (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Preciso repensar meu jeito de agir, não quero agir como se concordasse com uma concepção de mundo que enxerga o sujeito dessa forma e traz um ensino que mantém essa forma de pensar e enxergar a realidade." (Estudante D, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Freire (2019) ressalta que a profissão docente deve assumir uma prática consciente e reflexiva diante de uma leitura de mundo que continue buscando e ressignificando a prática e a própria vida. Por isso, o autor destaca que: "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2019, p.14).

Visto dessa forma é necessário focar em uma formação docente que preconize a prática juntamente à pesquisa como princípio pedagógico e educativo, estando presente em toda etapa de ensino da formação profissional.

#### **4.7.5 2º momento - teste (coerência, emoção, motivação).**

A realização do teste foi feita oralmente de forma coletiva e interativa. Esse momento ocorreu de modo bastante descontraído e dinâmico. De tal forma que os alunos que estavam mais distanciados se aproximaram e interagiram com maior interesse.

***"Essa atividade permitiu experimentar sem pensar como seria com o outro, mas comigo mesmo, o que fez com que tornasse mais fácil de entender desse jeito." (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Amei esse teste, quero uma cópia para fazer com as minhas amigas." (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***"Nunca tinha parado para prestar atenção nisso." (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Ao propormos a realização dessa dinâmica, trabalhamos os aspectos que envolvem as proposições de ensino dentro de uma proposta que corrobora em direção a um diálogo, a uma integração, promovendo um espaço de diálogo e representatividade que torna indissociável teoria e prática. Pois, conforme Demo (2012, p. 14), “professor que apenas ensina jamais o foi, professor que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

Dessa forma, procuramos relacionar aspectos omnilaterais na formação, na medida em que o fator cognitivo está atrelado a todos os aspectos da condição humana e que para o desenvolvimento de qualquer habilidade e competência faz-se necessário levar em consideração o ser humano como um todo, de modo a correlacionar a operacionalização do trabalho com seu aspecto laboral e intelectual, incluindo sua função social estabelecida com uma relação dialética entre teoria e prática. Visto que,

pelo trabalho o homem se autoproduz: desenvolve suas habilidades, a imaginação; aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; aprende a conhecer suas próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive os afetos de toda relação; impõe-se uma disciplina. O homem não é sempre o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo (Aranha; Martins, 2009, p. 56).

Segundo Saviani (2005, 2013), o ser humano apreende o mundo de várias maneiras distintas, utilizando diferentes tipos de saberes, conhecimentos e se relaciona de forma distinta com cada novo saber.

Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que indiretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (Saviani, 2013, p.7)

Nesse processo, estão envolvidas a concepção das crianças como sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem, a linguagem como prática social e a aprendizagem como construção do indivíduo na relação com as experiências vividas no mundo, assim como a possibilidade docente de despertar e estimular variadas perspectivas de desenvolvimento de conhecimento dos estudantes.

#### **4.7.6 3º momento - mitos sobre a prática do professor alfabetizador**

Nesse momento de análise, trabalhamos alguns mitos e frases largamente utilizadas em alfabetização em termos genéricos e superficiais. De forma coletiva, apresentamos as frases e perguntamos se alguém já havia escutado determinada frase ou alguma outra parecida. Após as colocações dos estudantes, procuramos entender os aspectos conceituais revelados ou velados contidos em cada uma das frases.

De forma geral, os estudantes tinham informações sobre todos os conceitos apresentados. Nem sempre sabiam dizer quando e onde ouviram as frases, mas não lhe eram estranhas. Algumas frases tinham certeza de estarem equivocadas, no entanto, não sabiam argumentar ou justificar tal equívoco. Em algumas das questões, que acreditavam ser verdadeiras, mostraram certo espanto e curiosidade sobre os aspectos que se mostravam contrários.

De acordo com análise das respostas, podemos observar que os mitos espalhados sobre a prática educativa, o reconhecimento dos conceitos e de sua aplicabilidade são trabalhados de acordo com a dialogicidade, formação troca das experiências e fazeres bem-sucedidos em sala de aula.

Percebemos que o fato de pensar práticas pedagógicas e dialogar sobre elas aumenta a probabilidade de suscitar o senso crítico e ampliar o conhecimento a funcionalidade e identidade da profissão docente. Tendo partido de alguns aspectos conhecidos pelos participantes, facilitou um processo reflexivo para a condução ao pensamento crítico. Pensamento crítico que, segundo Freire (2019), emana a criatividade e conduz a um estado de politicidade que permite intervir e recriar a realidade cotidiana.

Os mitos apresentados abriram espaço para uma importante discussão sobre os conceitos e paradigmas que envolvem alfabetização e letramento. Para além disso, os conceitos mais difundidos na esfera da alfabetização na concepção dos estudantes dizem respeito ao fato de que se tratando de alfabetização “qualquer método serve”. Isso significa que se efetivam e causam falta de compreensão do caminho que se quer seguir e os resultados que se quer alcançar em alfabetização (Colello, 2011).

Os quatro conceitos inicialmente planejados para constarem na reflexão dos mitos foram tratados e bem esmiuçados, ainda que em alguns casos somente pela exemplificação para posterior conceituação e análise da profundidade e importância da exploração desses temas na prática dos professores alfabetizadores. Tais considerações impõem reconhecer que, além dos conceitos abordados, não existem receitas para se alfabetizar, existem caminhos sólidos e vinculados a valores humanos sérios e democráticos, voltados para a omnilateralidade. Esse cenário reforça a necessidade de compreensão e estímulos a uma formação humana, de forma mais geral e integrada, aos contextos das atividades em que estão inseridas.

Pensar a prática alfabetizadora requer pensar nos conhecimentos histórica e culturalmente difundidos sobre o assunto. Tratando-se especificamente da alfabetização, de um modo geral, cada pessoa acredita ter um pouco de conhecimento e palpite para dar sobre esse assunto, seja por trabalhar na área ou por simplesmente ter passado por essa fase em seu período de alfabetização escolar.

Para Soares (2020), passamos muito tempo discutindo e falando sobre aspectos que por vezes mais atrapalham do que auxiliam um desenvolvimento adequado e promissor em alfabetização. O viés reflexivo em alfabetização requer direcionar as tensões para as questões cientificamente corretas concomitantemente com o ideal de mundo e sujeito que se quer formar.

Para não nos perdermos diante desses processos formativos precisamos levar em consideração o que Tardif (2014) ressalta, que o professor na constituição do seu fazer docente precisa desenvolver a sensibilidade para atender as necessidades dos seus alunos, o que será viável através de uma prática que preconize pesquisa e troca com seus pares. Seguem alguns apontamentos dos mitos abordados nesse momento da oficina:



**“Qualquer pessoa entende de alfabetização.”**

Para este momento fizemos uma roda de conversa. Visto que, a aprendizagem ocorre em espaço de dialogicidade e interação social em situações de desafios e conflitos pelo tempo que permanecem naquele espaço (Freire, 2020). A partir desse formato em roda de conversa, os estudantes se expressaram livremente, opinando e contribuindo para reflexão sobre o papel e identidade do professor em alfabetização.

Esse mito levou a uma certa euforia por considerarem desrespeitoso com os profissionais de educação, à medida que todos pensam saber fazer o que compete a prática do professor. O debate repousou na necessidade de conhecer concepções, técnicas e métodos sobre o desenvolvimento infantil. Visto que para entender sobre alfabetização precisa ir além de ter passado pela escola e ter sido alfabetizado, precisa ter conhecimento científico e pedagógico.

Além disso, é de extrema importância que os estudantes compreendam os processos inerentes ao domínio e consolidação do processo linguístico, tanto quanto da compreensão e uso dessa língua, de tal modo que influencie a aprendizagem crítica até que o estudante não se deixe mais ser influenciado. A partir do momento em que essa reflexão traz novos apontamentos sobre o fazer e conhecer docente transformando-os em sujeitos conhecedores e interventores de sua própria realidade mostra a importância da troca reflexiva entre os pares (Tardif, 2014).

Desta maneira, estaremos não somente permitindo que reproduza um conhecimento acartilhado e sim formando cidadãos que terão capacidade de promover mudanças significativas em suas realidades. Tal posicionamento exige e precisa de um profissional comprometido com mudanças, pesquisas e trocas.

Diante do viés formativo unilateral, o processo de alfabetização na perspectiva crítica, cultural e histórica só poderá ser mediado por um professor-cidadão crítico, ou seja, por alguém que atue de forma crítica frente aos seus desafios formativos profissionais e de mundo. Sendo, portanto, um profissional que reconheça a alfabetização e o letramento como processos técnicos e políticos, tendo como premissa a emancipação do homem.

Algumas falas mostram que é essencial para o professor alfabetizador ter o conhecimento técnico-pedagógico e o conhecimento político-reflexivo do ato de ensinar e aprender.

***“Não basta ser uma pessoa alfabetizada para alfabetizar, precisa ser professor qualificado para trabalhar com os anos iniciais”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Todos têm palpite para dar sobre alfabetização, mas não vejo ninguém querendo pegar turmas de alfabetização”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Escuto um monte de desculpas de professores para não dar aula em turmas de alfabetização: Não tenho paciência com criança pequena, eles são muito dependentes, já passei dessa época. Mas na verdade, acredito que apesar de terem muito palpite, não assumem que não entendem sobre alfabetização”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Não dá para dizer que qualquer pessoa entende daquilo que passamos mais de três anos estudando”. (Estudante D, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Só vejo esse tipo de fala em educação, nossa profissão é mesmo desvalorizada”. (Estudante E, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Em síntese, a discussão levou a reflexão de que esse profissional formado em docência com qualificação para atuar na Educação Básica precisa estar qualificado em relação ao domínio dos conceitos e teorias de aprendizagens no processo de construção da leitura, escrita, do conhecimento de mundo voltado para uma prática crítica e democrática.

Essa discussão se faz relevante a partir do momento que precisamos de uma formação profissional consciente dos desafios presentes na construção de sua identidade e necessidade de fortalecimento de um fazer realmente voltado para a transformação da sociedade. De acordo com Nóvoa (2009),

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 9).

Esse seria, então, o foco da identidade profissional docente, que auxiliaria a compreensão e construção de caminhos para a ruptura com práticas alienantes e alienadas. O que requer para além da postura do professor, mas envolve um desafio crítico de se enxergar a realidade educacional colocando todo esse processo no centro de nossas preocupações e políticas.

Tardif (2014) reforça as diferentes faces do saber docente, sendo eles plurais e diversos, pois, segundo o autor, esses saberes envolvem a formação profissional, curricular e prática criada no ofício diário de sua profissão.

### **“Em alfabetização qualquer método serve”**

Essa frase teve início com a parte de um filme muito conhecida pelos estudantes: “Alice no país das maravilhas”. A cena apresentada desse filme mostrava Alice perdida, parada em frente a um caminho que apontava para várias direções diferentes, sem que ela soubesse qual direção deveria seguir.

Em complemento a essa imagem seguia a frase: “Para quem não sabe onde vai qualquer caminho serve”. Diante do mito e da frase apresentada, os estudantes mostraram bastante curiosidade, demonstrando acreditar que o importante seria o resultado e não o percurso. A escolha do caminho tem relação direta com a concepção de mundo, sujeito, trabalho e sociedade. Se não tivermos clareza de qual o nosso posicionamento em relação a esses aspectos realmente a escolha dos métodos não fará nenhuma diferença.

***“O caminho é o que menos importa. Basta estar sabendo ler e escrever no final do ano”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Existem vários métodos para que o professor escolha o que combina melhor com o seu perfil, porque no final o resultado terá que ser o mesmo.”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“O caminho é o que menos importa. Basta estar sabendo ler e escrever no final do ano”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“O professor pode trabalhar um método com um aluno e outro método com outro aluno”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Diante das respostas dadas pelos estudantes, demonstraram não estar muito preocupados com os métodos, visto acreditarem que todos os métodos culminariam no mesmo resultado. Partindo desse pressuposto, o desafio repousou no tipo de resultado: reprodutivo ou crítico e criativo.

De acordo com Soares (2020), a discussão simplista e superficial de qual método traz resultado mais rápido se torna um contratempo dos aspectos que realmente deveriam ser priorizados. A questão ultrapassa o embate dos métodos e cria consistência no foco de uma educação formativa, para a vida. A prática precisa preconizar o letramento, o envolvimento ativo e formativo do sujeito.

Para esse momento, precisamos retomar o momento dos memes e atentar para a correlação de um pensamento com o outro, ao mostrarmos que a partir da concepção de mundo e sujeito que apregoamos o método utilizado faz toda diferença para corroborar ou se distanciar dessa concepção de ser humano.

O que nos leva a entender que para além do método que auxilia na decifração das palavras está o entendimento, o significado e sentido dessa palavra para quem aprende, devendo dar subsídios para que se saiba utilizar e recriar diante de sua realidade. Para Freire (2020), o processo de alfabetização caracteriza-se em uma ação política que deve garantir o protagonismo do sujeito, visto que a alfabetização não diz respeito apenas ao tipo de atividade que o professor deseja ofertar ou avaliar “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (p. 14).

### **“As crianças só devem escrever depois que dominarem o sistema alfabético”**

Diante da avaliação promovida por meio de uma roda de conversa, algumas colocações e indagações se fizeram imperativas para serem analisadas aqui. Entre as colocações feitas pelos alunos, existia uma grande euforia e dúvida sobre um dos mitos apresentados durante a formação. A inquietação repousava na incompreensão de como poderia ser possível colocar um aluno para escrever sem que esse dominasse antes, o código alfabético.

A crença vinha de que primeiro a criança deveria conhecer todo o alfabeto e necessitar ainda dominar grafia e fonema, para posteriormente partir para escrita de palavras simples e comuns ao universo infantil. As reflexões apresentadas pelos estudantes consistiam em:

***“O próprio aluno recusa a escrever quando não sabe”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“O que adianta colocar o aluno para escrever se não vai dar para entender nada?”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Que tipo de coisa o aluno deve escrever no início?” (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Para iniciar a reflexão sobre esse mito, trouxemos duas citações de Paulo Freire que disseminam bem qualquer pensamento e prática que conduzem essa questão. “Só se aprende escrever, escrevendo” (Freire, 2017, p.32) e “Praticar para aprender e aprender para praticar melhor” (Freire, 2017, p.27). Como o mesmo autor destaca o trabalho produtivo produz conhecimento, sendo na prática e na funcionalidade da escrita que se aprende escrever.

Para Smolka (2017), que parte de uma concepção de alfabetização como prática discursiva, o aprendizado do ato de ler e escrever deve-se a um propósito comunicativo e este processo só acontece em práticas reais, ainda que necessite de ensaios e erros que demonstrem os caminhos para um planejamento mais efetivo.

De acordo com Soares (2020), toda criança tem o direito de ler e escrever através de práticas de letramento que é a capacidade de usar a leitura e a escrita inseridas nas práticas sociais. Quanto maior o contato da criança com a escrita, maior sua capacidade de compreender e entender as regras e organização desse sistema de escrita. Para sintetizar um pouco melhor o pensamento sobre esse assunto, destacamos o que Bakhtin (2011) salienta:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2011: 261).

O ser humano produz linguagens, transforma os semelhantes com ela e transforma também a si mesmo por meio da interação com o mundo. A linguagem, portanto, não é um ato que pode ser aprisionado e controlado, pois está em constante transformação. Dessa forma permite que cada criança produza seu texto e se coloque a pensar sobre sua escrita, função, finalidade, organização e símbolos.

Essa prática faz parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizado desde o início das práticas de leitura e escrita.

A importância de se olhar para escrita e para o protagonismo do aluno de poder escrever e dizer o que pensa reflete uma prática voltada para o sentido e funcionalidade da língua em prol de um significado real e autônomo.

**“Uma alfabetização que parte de textos não ensina consciência fonológica”.**

Esse mito foi o que teve menor participação e comentários, a maioria dos estudantes não via como partir de textos antes do uso e trabalho com as vogais e alfabeto. Os estudantes que acreditavam ser possível apresentar o texto desde o início, partiam do uso do texto como pretexto para trabalhar alguma letra ou sílaba específica. A resistência ou pouca importância dada ao uso do texto no início da prática alfabetizadora fez com que o grupo não mostrasse tanta relevância ao embate desse assunto, considerando os outros tópicos mais atraentes e necessários para a discussão.

***“A escolha do texto deve ser feita através de textos curtos que mostrem várias palavras com a sílaba a ser trabalhada na semana”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Eu daria preferência apresentar a palavra com o desenho dessa palavra”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Se fosse uma frase talvez fosse mais fácil para extrair a letra a ser trabalhada”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

De acordo com a discussão realizada entre os estudantes, está a necessidade de apresentar o que considera ser mais fácil para as crianças. A apresentação de textos, nesse caso, deveria seguir uma gradação de letras, sílabas, palavras, frases e por fim o texto. Em concordância com Geraldi (2013), corroboramos com a compreensão da língua/linguagem como um fenômeno social.

Nesse sentido a aprendizagem da leitura e escrita fundada nessa concepção significa trazer o propósito comunicativo do ensino da língua, tal como se apresenta na vida: variável, dinâmico e inserido no jogo social que corresponde a língua em seu uso: uso-reflexão-uso (Antunes, 2010).

O propósito comunicativo como norte para o ensino da leitura e escrita tem o texto como ponto de partida. O desafio da prática alfabetizadora se torna possibilitar que o aluno amplie sua experiência com a língua materna, construindo outros níveis de letramento, pelos textos que circulam pela sociedade, observados em suas respectivas funções sociais, nunca o texto como pretexto para o lançamento de uma nova família silábica.

Como Antunes (2010) salienta, elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa pela codificação das ideias através de sinais gráficos. Sendo indispensável que o aluno seja considerado aquele que tem o que dizer e se expressar através da escrita, fazendo sentido que os textos efetivamente circulem.

Ao propor uma atividade escrita enquanto produção e comunicação social devemos permitir que o aluno se expresse com clareza, criatividade, ousadia e intencionalidade, de modo que a escrita atenda aos seus propósitos comunicativos. Pois a opção por trabalhar com texto está em sua funcionalidade e propósito comunicativo. Entretanto, é preciso partir do texto, interpretá-lo e concomitante entendermos o funcionamento da língua presente nele (Smolka, 2017). É importante conhecer como funciona a língua portuguesa e deixar claro que ela parte de um sistema notacional composto por unidades menores que são as letras.

Nesse sentido, ensinar a consciência fonológica é indispensável, mas não deve se sobrepor ao sentido e uso da linguagem. Não é sentir medo de ensinar consciência fonológica, mas não a polarizar como a parte mais importante em alfabetização. Dessa forma, torna-se relevante que as pesquisas desse campo busquem articular a necessidade de trabalhar o ensino da alfabetização em seu uso, como Soares (2020) diz: alfabetizar-letrando.

#### **4.7.7 4º momento: estudos de caso**

O momento do estudo de caso foi algo mais temeroso, a maioria não se sentia apto para realizar tal análise. Todos os grupos chamavam com muita frequência a presença da pesquisadora e pareciam só sentir confiança de iniciar uma escrita a partir das colocações e aprovações da pesquisadora. Nesse momento, os estudantes deveriam escrever sobre a reflexão realizada em grupo de uma determinada situação (estudo de caso) que estivesse sobre domínio do seu grupo.

A proposta que inicialmente seria escrita diretamente no padlet, por pedido dos grupos, passou a ser realizada em uma folha de papel, por se sentirem menos expostos aos olhares dos outros. O padlet se insere nos espaços educacionais como proposta digital auxiliar de aprendizagem e melhoria do ensino aos alunos que teve seu surgimento durante a pandemia em 2020 (Rocha e Costa, 2021). Porém, observamos que a proposta de uso da ferramenta não foi bem acolhida pelo não domínio dela. Nesse sentido, reorganizamos as ações deixando que os estudantes fizessem suas anotações em uma folha de modo que se sentisse mais à vontade e que a atividade fluísse de forma agradável. Salientamos, baseados em Libâneo (2017), que o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de reflexão e flexibilidade que deve tomar caminhos e ser feito de modo favorável a aprendizagem.

***“Professora, será que poderíamos escrever ao invés de colocar nesse site?”  
(Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Que esquisito! Prefiro deixar anotado no caderno”. (Estudante B, 19 anos,  
turma 1302 – IERP).***

***“Melhor a gente escrever na folha primeiro”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302  
– IERP).***

Apesar da resistência inicial ao fato de não estarem habituados ao uso da ferramenta digital, as trocas, conversas e exploração do tema trouxeram aspectos positivos de criatividade, reformulação de pensamento e novas proposições diante de uma situação problema.



***“Primeiro vamos ver do que se trata a questão: sobre leitura ou escrita, para depois pensarmos como poderia ser trabalhado levando em consideração o aluno”. (Grupo 1, turma 1302 – IERP).***

***“Vamos discutir para ver o que cada um pensa e depois a gente faz uma ligação com alguma coisa que a gente estudou”. (Grupo 2, turma 1302 – IERP).***

***“Nesse caso a professora poderia ter tentado o trabalho em grupo, pela troca e confiança, vamos lançar essa atividade como proposta para esse caso”. (Grupo 3, turma 1302 – IERP).***

***“Esse estudo de caso podemos levar em conta as fases da escrita para ver de que forma podemos ter perguntas que façam os estudantes pensarem sobre a escrita”. (Grupo 4, turma 1302 – IERP).***

De acordo com a metodologia histórico-crítica (Saviani, 2013), a interpretação da realidade é algo crucial e vital para o processo educativo em sua construção da práxis e do estado de ser e estar no mundo. Desse modo, propomos, através da problematização de um contexto alfabetizador, uma análise e mediação dos fundamentos teóricos e dos subsídios práticos frente a uma necessidade concreta. Por esse motivo, além de passar por cada grupo, no final abrimos para um debate coletivo para explorarmos as análises de cada grupo. A lógica não estava centrada em certo ou errado, mas na reflexão plausível de apontamentos em prol de práticas que considerassem a vertente omnilateral.

Frigotto (2018) pontua que uma proposta emancipadora parte da perspectiva contraposta às fragilidades do modelo de competências voltadas somente para o que o indivíduo consegue desenvolver sozinho. Nesse sentido, o autor salienta que a formação e diálogo entre os pares é um caminho para iniciar uma prática consciente e crítica e assim será possível para os docentes construir um fazer democrático e formativo.

O momento em que os estudantes trocaram seus conhecimentos entre si foi um caminho para estimular o processo de construção da identidade profissional no sentido apontado por Tardif (2012) que é por meio do processo de socialização e troca com outros profissionais dentro ou fora da instituição que esses saberes docentes são construídos. Tais perspectivas favorecem os diferentes olhares acerca do papel do professor frente as demandas reais e urgentes que cercam o cotidiano de sala de aula.

Nóvoa (2009, p. 35), ao se referir a formação do professor, destaca que: “passar a formação de professores para dentro da profissão”. O que significa entender que formação não deve acontecer de forma isolada e individualista, ela deve acontecer por seus pares, de modo que aconteça dentro do próprio exercício docente, por meio de problematização da própria ação e trabalho docentes com reflexões e tomadas de decisões coletivas e reflexivas.

#### **4.7.8 5º momento: estratégicas para os estudos de caso (compartilhadas no padlet)**

Para apresentar as suas análises e reflexões, os grupos preferiram falar do local onde estavam reunidos e não separaram uma pessoa para falar. Sentiram-se mais confiantes deixando que cada um falasse uma parte e o outro pudesse complementar sempre que necessário. Após esse momento passaram suas colocações para o padlet.

***“Deixa responder daqui mesmo”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Vamos ficar aqui mesmo, assim todo mundo fala”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Esta parte favoreceu a relação de ligação entre teoria e prática que segundo Morais (2017) se configura como um desafio na formação profissional do professor de modo que acaba sendo visível e preocupante na prática docente. Muitas vezes, acredita-se que ou se usa a teoria ou a prática por distanciá-la do pensar e fazer sobre ela. Nesse sentido, tratamos neste momento a indissociabilidade entre o fazer e a teoria que aprendemos em formação. Pontuamos que essa formação é contínua e permanente, tornando assim a prática consciente uma realidade possível e indispensável para compreensão omnilateral.

Percebemos que os estudantes estabeleceram uma posição inicial que, ao ouvirem os outros grupos e as indagações dos outros colegas acerca dos problemas, passaram a analisar as situações de forma mais específica.

*“O ideal seria perguntar a criança qual a letra deve vir depois da letra C e o som que ela forma até a criança perceber a diferença”. (Grupo 4, turma 1302 – IERP).*

*“E se perguntasse sobre a forma como termina as palavras canguru e camelo?” (Estudante A, turma 1302 – IERP).*

*“O ideal seria reescrever essas duas palavras e pedir para os alunos apontarem no quadro e realizarem a leitura dos nomes desses dois animais e quais diferenças eles percebem nesse nome” (Estudante C, turma 1302 – IERP).*

De acordo com Smolka (2017), esse processo reflexivo faz parte de uma alfabetização discursiva que traz aspectos construtivos indispensáveis de se pensar a leitura e escrita como processo de análise em que sua apropriação envolve a internalização do signo e compreensão do que está escrito.

Uma vez que a linguagem verbal é um sistema semiótico e sua apropriação envolve a internalização do signo, assim como um instrumento psicológico e fenômeno ideológico como pontua Bakhtin (2011), esse conhecimento se converte no conhecimento da pessoa, onde o sujeito da aprendizagem deve ser visto como alguém que, situado cultural e historicamente, se apropria da linguagem escrita em atividades interdiscursivas através de análise e confronto com seu pensamento inicial de formulação dessa língua. Tais discussões e análises enriqueceram esse momento, propiciando engajamento para a próxima dinamização da oficina.

#### **4.7.9 6º momento: oficina de produção de texto: “se criança governasse o mundo”.**

Este momento foi estruturado com base em alguns aspectos da cultura escrita, que constituem os eixos de análise em alfabetização: comportamento leitor, propósitos sociais, modos de falar e de escrever, gêneros e portadores textuais.

A proposta consistiu mostrar a importância de investir, desde muito cedo, na imersão dos estudantes na cultura escrita e, por fim, a necessidade de romper com paradigmas reducionistas da prática de alfabetização e letramento.

Este momento deixou os alunos mais à vontade, o momento de tensão que pareceu se constituir na atividade anterior, deu lugar a um ambiente descontraído e cheio de criatividade. A leitura da história facilitou o entrosamento com os diferentes gêneros e seus propósitos comunicativos.

Dessa maneira, partimos para uma análise prática dessa etapa formativa ao considerarmos a escrita como prática social que utiliza um propósito comunicativo específico necessitando de uma maior objetividade nas comunicações, além da produção de textos claros, que utilizam argumentos fortes e bem construídos.

Os estudantes mostraram bastante entusiasmo por essa atividade com perguntas como:

***“Vou poder usar a minha imaginação para escrever da forma como uma criança escreveria isso?” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“É para partir da proposta desse livro e seguir esse tipo de texto de acordo com o que eu penso?” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

As falas demonstraram que os estudantes compreendem um dos objetivos da escrita, de se escrever para que o outro entenda, no entanto, um outro sentido da escrita muito importante parece ter sido esquecido, o de escrever para comunicar o seu próprio pensamento e se ter voz através da escrita. A escrita não deve ser um meio de decodificação que agrada o outro, mas o meio de resistência, confronto e transformação que aponte para a leitura de mundo de quem a escreve (Freire, 2019).

Nesse sentido, que enfatizamos muito na oficina a necessidade de se relacionar o que se diz com o que se faz.

A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2012a, p. 16).

Em relação a essa abordagem, um dos estudantes respondeu:

**“Achei muito legal essa atividade, foi fácil escrever desse jeito, eu sabia que não ia errar, bastava criar uma notícia.”**

Na figura 2, mostramos um exemplo da atividade “mão na massa” com a apresentação de produção de texto de um dos grupos participantes.



## Oficina 2 - Jornal

O jornal de hoje do mundo das crianças veio repleto de chamadas interessantes na primeira página! Notícias fresquinhas que podem ser lidas com mais detalhes nas páginas que recebem o jornal. Escolha uma das chamadas e escreva a notícia completa dando todos os detalhes do acontecimento.

Bom noite! Hoje à noite terá uma forte tempestade de chocolate, mas não fiquem tristes porque amanhã vai dia amarelo com raios de sorvete. Outras informações: Biliie se acidentou nesta tarde após ser atropelada por uma jujeta, mas ficou tranquila pois a doutora lheingueles cuidou dela.

Figura 2 – Produção de texto: “Oficina 2 - Jornal”.

A possibilidade vista pelos estudantes de uma escrita, em que pudessem se colocar e explorar os variados sentidos que a escrita oferece, enriqueceu a discussão de uma prática significativa que envolva os alunos com atividades significativas e estimulantes.

Ao trilharem o caminho proposto pela oficina, foi possível estimular a capacidade de compreender as estratégias envolvidas no processamento da leitura e produção de textos, tendo em vista o caráter dialógico da língua, caracterizada pelas interações sociocomunicativas que se estabelecem entre os seus diversos sujeitos. De modo que consigam reunir favoravelmente os esforços dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, na forma do processo educativo.

#### **4.8 Roda de conversa: momento de avaliação do produto educacional (questionário balizador semiestruturado)**

No processo de aplicação e realização da oficina, o momento de roda de conversa para finalizar e sintetizar esse fazer foi de suma importância para compreensão do papel do produto educacional elaborado a partir da pesquisa.

De modo a tornar o momento avaliativo mais fluído e com retorno mais significativo, optamos por separar os aspectos a serem avaliados por eixos conceituais como apresentamos em nosso corpo metodológico. Nesse sentido as respostas apresentadas aqui estarão agrupadas em três eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional (Mendonça, Rizzatti, Rôças e Farias, 2022).

Como mencionado no item 4.2, levamos em consideração, no eixo conceitual, os conceitos de alfabetização e letramento em um viés formativo omnilateral. Já no eixo pedagógico, a análise reflexiva foi realizada a partir da troca entre os pares e pesquisadores juntamente com a aplicabilidade das questões exploradas. No eixo comunicacional, procuramos conduzir os alunos no processo de construção da aprendizagem no sentido de aplicar o que foi apreendido.

Em relação às análises apreendidas dos três eixos mencionados acima, destacamos que os estudantes articularam facilmente suas correlações favorecendo com isso uma análise mais precisa das ações desenvolvidas. O fato de a oficina ter acontecido com estudantes de uma mesma turma favoreceu a integração, o envolvimento e a interação entre o grupo, partilhando mais dos conhecimentos de seus pares. À medida que os estudantes participavam dos momentos da oficina, as interações passavam a ser mais intensas e diversificadas. O que ficou bastante evidenciado no momento avaliativo em que sugeriram temas e abordagens que sentiram falta na oficina. Segue o comentário de um dos participantes acerca dos assuntos abordados:

***“Gostei muito da forma como trouxe o entendimento sobre alfabetização, queria ter visto dessa forma desde o início da minha formação, mas senti falta de relacionar o tema com a educação especial.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

A consideração desse estudante remete a necessidade de compreender a alfabetização e o letramento como fazer dialógico que promulga ações e práticas condizentes com as necessidades de cada sujeito. Talvez esse aspecto não tenha ficado tão claro e a temática suscitada é de extrema relevância e significado para a abordagem compreensiva de nosso estudo formativo. Esse foi um elemento limitador do produto aqui apresentado, até mesmo pelo recorte apresentado por ele, de trazer uma visão formativa em seu sentido amplo de conscientização de mundo, sujeito e educação em um viés contra hegemônico e omnilateral.

Conforme avaliação desse mesmo estudante: *“A alfabetização e letramento foi vista com um papel importante de formação do sujeito como realmente um ser humano, que pensa, interage e cria”* (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).

Ainda se tratando da fala desse mesmo estudante, ele avaliou como muito boa a oficina e as atividades e dinâmicas apresentadas. Por isso, o aluno fez a sugestão de uma oficina como essa que mostrasse uma formação em um viés crítico abordando a educação especial em outro momento.

Para melhor entendimento de como seguiram as avaliações da roda de conversa, apresentamos a seguir um compilado referente a cada eixo de reflexão.

No que tange ao eixo conceitual e as propostas apresentadas para entendimento da temática abordada, os estudantes consideraram bastante proveitosas, trazendo compreensão e ampliação de conhecimento sobre alfabetização e letramento, assim como a forma de pensar os meios e fins para alcançar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais. O entendimento e envolvimento dos conceitos apresentados favoreceram o envolvimento dos estudantes, uma vez que foi possível estabelecer uma relação da reflexão com o fazer em sala de aula. Os estudantes demonstraram compreender os temas tratados de modo a agregar e assimilar novos conhecimentos acerca do assunto, como podemos perceber através das falas abaixo:



***“Consegui entender melhor a diferenças entre as concepções de aprendizagem”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“ficou mais fácil entender a diferença e as proximidades entre alfabetização e letramento”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Sempre tive dúvidas entre construtivismo e socio interacionismo, hoje consegui diferenciar melhor através da dinâmica”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Esse processo reflexivo se constitui com base na integração e amplitude de pensar o fazer profissional em suas dimensões técnicas e políticas inseridas em um processo de trabalho como prática educativa crítica, visando à formação omnilateral.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p.85).

Em relação a conscientização de compreensão de mundo e sujeito, isso pareceu ampliar as considerações e análises dos estudantes sobre esse assunto para uma efetiva busca de adequação de identidade profissional que articule de modo harmônico teoria e prática.

***“Nem sempre fica muito claro qual a forma certa agir, todos esperam resultados isso causa pressão. Minha mãe é professora, vejo ela chegar com um monte de livros para corrigir, nem tem tempo de trabalhar como gostaria porque ela precisa dar conta de terminar o livro todo. Achei importante pensar sobre isso, porque senão nossa profissão se resume a concluir páginas de livros”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Essa fala do estudante C mostra a importância de uma formação omnilateral na formação docente apresentando o trabalho como um princípio educativo. As práticas educativas precisam estar articuladas a uma proposta de constituição humana onde integração entre a proposta de produzir o conhecimento se relacione com a intervenção na sociedade. Ainda que se considere esse processo como parte ontológica, inerente ao ser humano, podemos perder tal consciência devido às relações que regem o capital.



As ações pedagógicas conscientes e críticas se traduzem como práticas contra hegemônicas se em sua essência forem planejadas com propósito omnilateral. Nesse processo, a formação para a emancipação e autonomia requer uma interação teórico-prática, bem como uma efetiva capacidade de interpretação e interação dialética da realidade.

No eixo pedagógico, os estudantes afirmaram muito a satisfação com as escolhas dos materiais utilizados durante a oficina.

***“O texto inicial fez com que a gente pensasse de como gosto de aprender as coisas na vida. E realmente é assim, só temos vontade aprender quando tem sentido”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Primeiro aprendemos no contexto para depois analisar os pormenores”. (Estudante C, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

A apresentação do texto no momento inicial trouxe para os estudantes um aspecto importante trabalhado na oficina que tange a reflexão de uma aprendizagem significativa e articulada com e para a vida. A escolha do vídeo também teve um parecer positivo diante da interação e análise crítica do grupo.

***“O vídeo apresentou uma questão que ainda existe nos dias de hoje. A necessidade de alfabetizar para devolver dignidade para a vida das pessoas”. (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“A história do vídeo trouxe a importância do trabalho do professor de se empenhar para que seus alunos aprendam. Através da educação vidas são mudadas para melhor”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Todos os materiais e o vídeo apresentados na oficina trouxeram um pouco do contexto e alguns conceitos acerca da profissão docente, do mundo do trabalho e da prática docente nos anos iniciais. Tais aspectos trouxeram proximidade, afeição e profissionalismo.

***“Não penso em ser professora, mas foi a primeira vez que senti que estou me formando em uma profissão importante, ainda que não seja valorizada.” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“As atividades criadas trouxeram boas conversas e conhecimentos sobre o tema.” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

A possibilidade de refletir e repensar a própria formação e as transformações que a partir dela possam vir emergir nas práticas alfabetizadoras também foram ponto de discussão no momento dos mitos e do estudo de casos. Os aspectos mencionados e trazidos para uma dialogicidade aos sujeitos partícipes da oficina, os permitiu experienciar o fazer docente.

***“Os mitos me pareciam bem verdadeiros, já ouvi a maioria deles.” (Estudante A, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Um dos pontos importantes dessa formação foi a discussão sobre os mitos.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

A questão sobre os percursos, itinerários formativos e metodologias utilizadas na prática tiveram um olhar elucidativo e relacional entre teoria e prática. Cabe ressaltar, ainda, que quando evidenciamos o modo crítico, apoiamo-nos em Freire (2017) quando salienta que a formação ocorre na prática de experimentar com o encontro com outras ideias e experiências, de modo criterioso, crítico e dialético, buscando assim novos caminhos para se pensar a sua realidade.

Ao interagir com questões abordadas na roda de conversa sobre os momentos formativos da oficina, o estudante A discorre sobre os conhecimentos dos assuntos abordados ao longo da formação de professores, visto que muitos desses assuntos só estavam sendo tratados naquele ano (3º ano de formação normal). O mesmo estudante ressaltou que reconhecer os caminhos e possibilidades que direcionam seu fazer profissional de modo mais qualificado e “empoderado” é de grande importância, uma vez que a partir destes podemos ter uma consciência crítica de escolhas sobre os caminhos a serem percorridos.

De um modo geral, consideraram todos os momentos propostos na oficina como algo diferenciado, lúdico e dinâmico. Todas as falas foram bastante positivas, apontando para necessidade da existência de outros momentos como esse.

***“A oficina foi maravilhosa! Gostei tanto que nem vi o tempo passar”.***  
***(Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Gostei muito da professora que fez a oficina, ela falou de um jeito fácil de entender”*** (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).

Apesar de não terem a pretensão de seguir com a profissão docente, demonstraram curiosidade e interesse de aprender técnicas e refletir sobre a importância da mediação docente na construção cidadã e intelectual dos sujeitos.

***“Acho importante falar sobre a alfabetização, muitas crianças têm dificuldade e não sei direito até onde vai a responsabilidade do professor sobre isso.”***  
***(Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“A forma como o assunto foi colocado fez com que ele parecesse importante e pareceu até uma profissão superimportante para o país”.*** (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).

***“Senti orgulho de estar me formando professora.”*** (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).

***“Os trabalhos para serem feitos em grupo foram bem legais”*** (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).

Ainda que não tivessem o reconhecimento dessa formação como sua profissão de escolha e de fato se tornar sua procura e aprofundamento no mundo do trabalho, a oficina, ainda assim, conseguiu fomentar nos estudantes reflexões acerca de seus percursos formativos e da identidade profissional da carreira que estão cursando. Como forma de contribuir com a formação inicial, a oficina procurou diversificar os momentos com trabalhos em grupo, a possibilidade de autoformação nas interações com os textos, com as propostas e os diálogos estabelecidos com toda a turma.

***“Quando percebemos aspectos da leitura, lendo os textos, foi meio mágico. Se acontece com a gente, realmente acontece com as crianças.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Se nós que já somos jovens tivemos maior facilidade com uma leitura que faz parte da vida real, a criança precisa mais ainda que faça sentido para ela.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Os testes foram maravilhosos, senti vontade fazer esse tipo de reflexão com todo mundo que conheço.” (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Nesse sentido, o debate sobre a oficina apresentada apoiou uma reflexão do aspecto formativo como instrumento de apoio e de desenvolvimento de uma experiência de aprendizado e de enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, afetivo e reflexivo.

A partir disso, foi importante pensar que talvez devêssemos investir mais tempo e mais questões sobre alguns conceitos equivocados ou que contradizem uma lógica unilateral diminuindo ou retirando o momento de produção de texto. Mesmo que esse momento tenha sido bem avaliado, poderíamos ter avançado em nossos objetivos permanecendo em um momento imprescindível para os aspectos abordados nesse estudo através, especialmente da reflexão e ressignificação do conceito profissional docente e de suas ações.

No eixo comunicacional alguns aspectos merecem ser mencionados para além da positividade e aceitação dos estudantes que tiveram falas bastante favoráveis, como:

***“Muito simpática e dinâmica”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“A forma como conduziu a formação, fez com que todos se interessassem e participassem”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

***“Parecia entender muito do que estava falando, consegui aprender muito”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

Mesmo assim, houve alguns imprevistos, como a caixa de som não funcionou. Tal aspecto foi mencionado como um ponto negativo na realização da oficina, principalmente, porque não havia outro equipamento para substituir o equipamento defeituoso.

***“Os equipamentos deveriam ser testados com antecedência e substituídos por outros, caso fossem necessários”. (Estudante B, 19 anos, turma 1302 – IERP).***

No que tange aos recursos apesar da familiaridade com as novas tecnologias, os estudantes demonstraram certo estranhamento em utilizar sites para realizarem as atividades. Também destacamos que o fato de a internet roteada estar fraca, dificultou o uso. Os estudantes preferiram usar papel, conversarem e falarem sobre as questões ao invés de utilizarem a plataforma digital. O quadro 6 apresenta um resumo representativo das análises avaliativas por eixo.

**Quadro 6- Panorama Geral da Roda de Conversa (Oficina)**

<b>ANÁLISE AVALIATIVA DA OFICINA POR EIXO</b>		
<b>EIXO</b>	<b>INDICAÇÃO DE PERMANÊNCIA</b>	<b>INDICAÇÃO DE MUDANÇA</b>
<b>Conceitual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização/ letramento</li> <li>• Formação profissional</li> <li>• Identidade docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar aspectos da educação especial com os temas abordados.</li> </ul>
<b>Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação conteúdo e atividades propostas.</li> <li>• Relação teoria e prática.</li> <li>• Atividades propostas para cada momento (Textos, dinâmicas e práticas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de sites e aplicativos.</li> </ul>
<b>Comunicacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração, local e tema.</li> <li>• Abordagem da pesquisadora.</li> <li>• Divisão dos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade do recurso tecnológico (som).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Em síntese, levando em consideração o trabalho como princípio educativo, a relação técnica e política se constitui fundamental, no que se refere a superação da dicotomia entre o que o ser humano “pensa” e o que apenas “reproduz”. Nesse sentido finalizamos a parte de análise avaliativa da oficina com uma colocação de Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752):

O trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

O papel do trabalho na formação educacional não se limita apenas à preparação para as atividades laborais específicas, necessitando de reflexão e compreensão profunda dos diversos processos subjacentes e complementares ao trabalho. Nesse contexto, o objetivo não é apenas fornecer habilidades práticas, mas também cultivar uma compreensão crítica e contextualizada das tecnologias e das estruturas organizacionais que permeiam o ambiente de trabalho.

#### **4.9 Apresentação da oficina aplicada no formato e-book**

Para melhor reprodutibilidade do produto educacional elaborado, aplicado e avaliado, apresentamos a oficina em formato de um ebook (Apêndice C) “Oficina de práticas de alfabetização e letramento na perspectiva omnilateral” para compartilhar as informações de forma clara, organizada e analisada de modo a provocar uma atitude reflexiva a quem interessa utilizar essa pesquisa como formação para os futuros professores.

A escolha do produto educacional em formato digital deu-se pela facilidade de disponibilização por meio eletrônico a qualquer interessado no assunto, ampliando o acesso para outros contextos educacionais e profissionais não ficando restrito ao público-alvo dessa pesquisa. É pensando uma prática formativa omnilateral que este produto foi elaborado, estimulando uma aplicação de acordo com seus pressupostos básicos de disseminação do conhecimento e estímulo ao debate, criticidade e dialogicidade. Sua concepção voltada para formação integral dos futuros professores, buscou respaldo, principalmente, nas lições de Ricardo Antunes, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Maurice Tardif.

Já nos aspectos voltados para alfabetização e letramento buscamos caminhar com Magda Soares, Luiza Smolka, Silvia Colello. Todos apresentados no Referencial Teórico e Metodológico desta Dissertação.

O processo de aplicação e avaliação da oficina pelos participantes da pesquisa revelou aspectos favoráveis a aplicação desse produto, ainda que tenha salientado aspectos que poderiam ser melhor explorados ou ressignificados. Fazemos, no entanto, a recomendação de sua aplicação em outros anos de formação de professores e em outros espaços que pensem a formação continuada dos profissionais de educação.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada partiu do interesse de uma análise reflexiva sobre a formação profissional docente, em prol de uma perspectiva formativa omnilateral e democrática. Para esse processo foi muito importante assumir determinadas premissas metodológicas relativas à concepção de educação, sujeito, mundo e de trabalho aos objetivos traçados para a pesquisa em formação docente em nível médio voltada para o trabalho com os anos iniciais, mais especificamente com turmas de alfabetização. Nesse sentido, essa pesquisa se insere no campo reflexivo, dialógico e conceitual da identidade docente, considerando suas características, conhecimentos e práticas.

Esse trabalho teve como pressuposto fundamental o fato de que a formação profissional docente em nível médio exerce condição indispensável para a concepção e disseminação de práticas críticas e democráticas. Procuramos contribuir com a formação integral dos futuros professores para a percepção das possibilidades de intervenção que se amplia quando se tornam críticos de uma prática contra hegemônica.

Se por um lado, a noção de omnilateralidade na formação de política educacional profissional é limitada ou até mesmo escassa e precária, dando poucos subsídios para uma efetivação de práticas integrais e críticas mais promissoras e menos excludentes, por outro, percebemos através dessas mesmas políticas que as suas práticas, assim como, a da formação profissional andam na contramão do seu discurso, pois apregoam uma visão mais holística e integral do ser humano e executam uma prática contrária ao que discursam.

Nesse sentido nosso estudo propõe repensar essas lógicas formativas considerando os aspectos intelectuais e técnicos como aspectos inerentes e indissociáveis da formação profissional. É nesse viés que propomos nosso produto educacional, oficina de práticas de alfabetização e letramento na perspectiva omnilateral, de forma a fomentar uma educação emancipatória, por meio de uma prática coletiva, pois para que exista igualdade, respeito e democracia é preciso que haja construção e participação. E somente uma reforma no pensamento visualizando e conceituando valores é capaz de promover um sujeito histórico, crítico e criativo. Com o produto educacional desenvolvido, procuramos participar da formação crítica dos futuros professores para uma participação e construção de uma sociedade democrática e justa capaz de dinamizar a construção da equidade e da autonomia.

A oficina trouxe elementos centrais da formação profissional docente em nível médio para a atuação em práticas alfabetizadoras. Visto que foi construída a partir do quadro referencial que possibilita pensar na viabilização de uma formação voltada para práticas de alfabetização mais significativas e democráticas. Nosso olhar teórico deteve-se na ótica omnilateral acerca da formação de professores em nível médio através de uma bibliografia sistemática e crítica dos estudos da área, acrescida de uma estratégia prática e formativa como ferramenta importante para construção do conhecimento dos professores em formação. Dessa forma, buscamos destacar alguns enunciados que pudessem ser interpretados como mecanismos sociais, culturais e educacionais, dos quais emergem saberes e subjetividades explorados no momento dos “memes” e no momento dos “mitos e verdades”. Procuramos identificar aspectos educativos meramente reprodutivos no cumprimento de práticas de alfabetização, de forma a trazer um desdobramento de diferentes abordagens utilizadas para apropriação do sistema linguístico para além do assujeitamento de indivíduos através da apresentação dos estudos de caso.

Não procuramos com esse estudo minimizar e simplificar as práticas formativas profissionais, pois entendemos toda sua complexidade e a história de luta, no entanto educar nosso olhar e pensamento para a criticidade se faz imprescindível para avançarmos significativamente em busca de nossa identidade e emancipação.

A partir do referencial teórico adotado, procuramos relacionar teoria e prática na dinâmica de uma formação processual e contínua que inclua conhecimento adquirido formalmente na profissionalização escolar e aquele conhecimento adquirido tacitamente na prática do trabalho, na descoberta e nos elementos tecnológicos.



Da mesma forma que ocorreu no processo de sua elaboração, há um processo dinâmico de análise, construção do conhecimento e reflexão da concepção educativa que deve ser constante e contínua. A parte final da oficina, que culminou com a roda de conversa, mostrou relevância e significado para os objetivos apontados e almejados no corpo dessa pesquisa. Por esse instrumento de avaliação do produto educacional, evidenciamos os apontamentos dos participantes relativos ao conteúdo, pressupostos e formato da oficina (o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional), que foram essenciais para a compreensão do potencial da oficina para disseminação do conhecimento por parte dos estudantes, bem como para análise futuras de propostas de oficinas formativas. Nossa análise evidenciou a importância de considerar a oficina produzida como um produto não acabado, aberto a constantes atualizações, adequações e alterações de acordo com o grupo ao qual se destina.

O conhecimento referente a Instituição parceira, onde foi aplicada a oficina, contribuiu com diversas questões que permearam o embasamento teórico e formato da oficina. Tais estudos contribuíram consideravelmente com a quantidade de momentos e forma de divisão das atividades e propostas, do mesmo modo que serviram com norteadores para elaboração das perguntas contidas nos momentos da oficina e na roda de conversa.

Para nortear a elaboração e a aplicação da oficina, como Produto Educacional, também procuramos pesquisar o uso de mídias educacionais, bem como sobre variados formatos de oficinas, para verificar de que forma esses recursos poderiam contribuir para a formação omnilateral. A metodologia histórico-crítica foi de suma importância para valorização das discussões orais, tornando os momentos mais interativos e dialógicos frente as realidades apresentadas.

Destarte, atentamos para que em futuros trabalhos de aplicação dessa oficina seja desejável avançar em relação um ambiente que ofereça internet e que se diminua o número de momentos apresentados para ganhar mais espaço para as discussões das etapas que forem mantidas.

Em síntese, deixamos a reflexão como reticências das incompletudes que sempre se renovam pela pluralidade de possibilidades e transformações que conduzem nosso fazer e ser que conduzem novos questionamentos.

Tais perspectivas e fundamentos foram balizadores para criação e aplicação da oficina pedagógica. Que teve um caráter fundamental para o aporte reflexivo e analítico dessa pesquisa. O grau de participação, interação e satisfação dos participantes da pesquisa se deve, de certa forma, ao estudo do currículo, dos conceitos bases e do formato dialógico da proposta de oficina.

É nessa perspectiva e nesse contexto que a realidade das práticas formativas docentes tem sido posta em questão, por isso precisamos analisar o seu papel político-social e relacioná-lo com mais duas dimensões fundamentais: “humanas e técnicas”, e tudo mais que elas implicam, articulando de maneira crítica e fortificando assim uma percepção global que nos permita repensar os estigmas que criamos e carregamos ao longo da nossa existência e das vivências que em dado momento nos deparamos.

Para isso não basta lutar pela emancipação política, é preciso lutar pela emancipação humana. Urge recuperar o valor da luta humana pelos seus ideais de libertação, reconhecendo a corresponsabilidade social como figura efêmera e essencial a condição humana. Aprendendo que precisamos pensar como sujeitos motivados e críticos para conseguirmos exercer nossa real cidadania.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v.52, n.38, p. 61-80, 2015. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. A estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASTOS, M. H. C. . O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão.. **ESPACIO, TIEMPO Y EDUCACIÓN** , v. 3, p. 43-59, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)/acesso em 17 set. 2022.

BRZEZINSKI (org.). **LDB Dez Anos Depois** – Reinterpretação sob diversos olhares. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o babebibobu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, nº002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 221-236, 2003.

CIAVATTA, Maria. **A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. P. 83-103.

COLELLO, Silva M. Gasparian. **Textos em contextos**: Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é Cuidar que o Aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica**: Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Gestão institucional e qualidade social da educação. **Caderno Cedes**, 29(78), 2009.

FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. Introdução: contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores. In: FLORES, M. A., et al. **Formação e aprendizagem**. Santo Tirso: De Facto, 2016.

Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53551/3/Flores%20et%20al%20Cap%20Introducao.pdf>>.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: espaço pedagógico 1996.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saber necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: **Expressão Popular**, 2012.

Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **Colóquio produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**, 2014. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILLI, P e Silva, Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**. São Paulo: Cortez, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para o ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

Disponível em:

[https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos\\_de\\_caso.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos_de_caso.pdf). Acesso em: 28 out 2022.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 28 out 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARX, KARL. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2017.

MARX, KARL. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n.:, p. e211422, 2022.

Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Disponível em: [https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita** – Repensar a reforma / reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NEY, Antonio. **Política Educacional** – Organização e Estrutura da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. **Professores e trabalho pedagógico**. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antonio (2019). Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 07 de nov. de 2023.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Revista Conjectura: **Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/oficina%20pedagogica.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RIBEIRO, Renan. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde soc.** [online]. 2009, vol.18, suppl.2, pp.48-54. ISSN 0104-1290.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ROCHA, Lidiane; Costa, Cleide. O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. RE@D - **Revista de Educação a Distância e Elearning** Volume 4, Número 2 novembro 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180. jan./abr. 2007.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503412>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> - Acesso: 27. nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Currículo Mínimo: Curso normal - formação de professores – Fundamentos da Educação. Rio de Janeiro, 2013.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. Rio Grande: Momento: Diálogos em educação, mai./ago., 2019.

Disponível em:

[https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/2855280/mod\\_resource/content/1/B\\_CONVERSAS%20COMPLICADAS%20COM%20OS%20CURR%C3%8DCULOS.pdf](https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/2855280/mod_resource/content/1/B_CONVERSAS%20COMPLICADAS%20COM%20OS%20CURR%C3%8DCULOS.pdf)

Acesso em: 13 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 4, p. 1055–1076, out. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013> Acesso em 13. Jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009> Acesso em 01 jun. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

WITWYTZKY, Fernanda. **Enquanto isso**: o que fazer enquanto esperamos. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2002.



## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Questionário de sondagem (início da entrada na instituição)

#### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA RODA DE CONVERSA COM /AS COLABORADORAS (Coordenadora e professora de prática de letramento)

1. Tempo que atua como docente ou coordenador/a:
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Quanto tempo de atuação no magistério?
4. Tem alguma pós-graduação completa?
5. De que forma suas experiências profissionais anteriores e sua trajetória de vida contribuíram para sua atuação como docente na formação de professores?

#### FORMAÇÃO OMNILATERAL:

1. **Na sua opinião:** Qual perfil de aluno a formação de professores em nível médio precisa formar?
2. Já conhecia o conceito de formação omnilateral como articulação entre o trabalho e a formação humana, que segundo Frigotto (2012, p. 265) “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”?
3. Para você quais aspectos deveriam ser contemplados nessa formação visando uma Educação Integral?
4. Você acha que o curso do Instituto oferece uma formação para além das técnicas do ofício de ser professor, a competência de formar para a autonomia? Ou seja, você consegue enxergar no currículo do Instituto Rangel Pestana aspectos que trabalhem a formação integral do/a futuro professor/a?

#### ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

1. Mesmo estando presente na ementa da disciplina Práticas de Alfabetização e Letramento, você acha que o conceito de alfabetização e letramento na formação dos alunos é abordado como práticas sociais?
2. Como você acha que essa relação pode contribuir com a formação integral do futuro professor formado pelo Instituto?

## APÊNDICE B – Roda de Conversa

Chegamos ao final da nossa oficina, sendo muito importante entender como vocês perceberam esse momento formativo, de forma a pensar como posso manter ou alterar os aspectos apresentados na formação. Para isso, vamos conversar um pouco sobre as etapas apresentadas de forma que todos fiquem à vontade se desejam falar ou não.

### **ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA: AVALIAÇÃO DA OFICINA PELO/A ALUNO/A**

**1. AVALIAÇÃO GERAL DA OFICINA:** Após sua participação na oficina, o que você achou sobre:

- Você ficou satisfeito com a oficina?
- foi relevante e útil para sua futura atuação?
- O que você mais gostou na oficina?
- Quais foram os momentos mais relevantes para você?
- Como você avalia a atuação da formadora?
- Que sugestões você apresenta para melhorar esta oficina?

**2. SOBRE O FORMATO:** Após sua participação na oficina, o que você achou sobre:

1. Qual a sua opinião sobre a duração, o local, o tema, o número de informações, as dinâmicas, os textos, a interação com o grupo e os momentos da oficina?
2. O que você achou dos momentos de divisão da oficina?
3. Esta oficina atendeu suas expectativas sobre alfabetização e letramento?
4. A oficina foi de fácil entendimento e compreensão sobre a formação Integral e da alfabetização e letramento como prática social?
5. Quais aspectos você considerou positivos na oficina?
6. Quais aspectos você considerou que poderiam ser melhorados para futuras propostas?
7. Os textos e dinâmicas escolhidas foram pertinentes sobre o assunto, claros e interessantes para vocês?

### **3. SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS:**

Após sua participação na oficina, o que você achou sobre:

1. As sugestões de sites e aplicativos, bem como as indagações e os espaços para manifestação dos estudantes foram pertinentes e interativos?
2. Você consegue relacionar os conteúdos apresentados na oficina (tais como: concepção de sujeito e aprendizagem, práticas pedagógicas em alfabetização e letramento) com o que foi estudado na disciplina Letramento e Prática de Ensino? Como?
3. E com as atividades da sua futura atividade profissional? Você vê ligação entre a teoria e a prática que será aplicada no dia a dia?
4. Aponte qual(ais) foi/foram o momento ou momentos mais significativos(s) e de maior aprendizado, após a realização da oficina?

# OFICINA DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA OMNILATERAL

FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO

## GUIA DA APLICAÇÃO DA OFICINA

Momentos formativos e interativos como importante recurso didático e método de ensino-aprendizagem.

2023 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

INSTITUTO FEDERAL DE MESQUITA  
Campus Mesquita

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Mestrado Profissional em Rede

**Autoria**

Liliane Martins Nunes da Silva

**Orientação**

Profa. Dra. Marta Ferreira  
Abdala Mendes

**Projeto gráfico e diagramação**

Liliane Martins Nunes da Silva

M3791

Silva, Liliane Martins Nunes .

Oficina de Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva  
Omnilateral .

– Rio de Janeiro: Mesquita, 2023.

43 p. il.

Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Educação  
Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós - Graduação do IFRJ /  
Campus Mesquita, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes.

1. Formação de professores nível médio. 2. omnilateralidade. 3.

Alfabetização/letramento .

4. EPT. I. Silva, Liliane Martins Nunes . II. Instituto Federal do Rio de  
Janeiro. III. Título.



# FICHA TÉCNICA

**Título:** Oficina de Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral.

**Autora:** Liliane Martins Nunes da Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes

**Projeto Gráfico:** Liliane Martins Nunes da Silva

**Area do Conhecimento:** Ensino

**Origem do Produto:** Oficina Pedagógica elaborada a partir da dissertação, "Omnilateralidade na formação profissional do docente em nível médio, modalidade normal: uma proposta didática para o futuro professor alfabetizador", desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, no campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro – RJ.

**Participantes:** Estudante do 3º ano do Curso de formação de professores nível médio.

**Categoria do produto:** Oficina Pedagógica.

**Finalidade:** Contribuir na formação omnilateral de Professores de Nível Médio em práticas alfabetizadoras a partir da intencionalidade pedagógica reflexiva e crítica do trabalho docente como princípio educativo e da construção de uma práxis emancipatória e autônoma.

**Divulgação:** Digital

**Idioma:** Português

**Local:** Mesquita, Rio de Janeiro, Brasil

**Ano:** 2023





Oficina de Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Bilateral

# SUMÁRIO

CONCEPÇÃO DA OFICINA ..... P.  
Apresentação da oficina ..... P.  
Aplicação da oficina ..... P.

1º Momento

Nuvem de palavras (Alfabetização/Letramento).  
Vídeo: “Minha pobreza é essa aqui”.  
Dinâmica dos “Memes” para reflexão teórica em alfabetização/letramento (pensar a leitura e escrita).

2º Momento

Trabalho alfabetizador: Para além da decodificação (formação integral).  
Teste (Coerência, emoção, motivação).  
Desafio: Leitura e compreensão de texto

3º Momento

Mitos sobre a prática do professor alfabetizador

- Apresentar os mitos nos slides



- 4º Momento
- Estudo de caso (Pensar prática de leitura e escrita).
- 5º Momento
- Criação de intervenção, proposta de possibilidades estratégicas para os estudos de caso (compartilhadas no padlet).
- 6º Momento
- Oficina de produção de texto: “Se criança governasse o mundo”. Separação em grupos. (Receita culinária; Receita médica; Jornal; Convite; Carta).
- Apresentação dos grupos.
- Avaliação da oficina
- Roda de conversa – avaliação da oficina pela turma.
- Encerramento
- Considerações finais
- Materiais complementares

# APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou Liliane Martins: Mestranda, professora, mãe, esposa, filha e mulher...



## ATUAÇÃO:

Mestranda PROFEPT



Formadora de Professores Alfabetizadores



Produtora de Recomposição de Aprendizagem



Expectativa/ Realidade



Professora Rede Municipal do Rio de Janeiro há 21 anos



Produtora de Material Pedagógico



Elaboração e Aplicação de Avaliação





## CONCEPÇÃO DA OFICINA

### Construção da identidade profissional

Segundo Santos (2005) a identidade profissional possui um código interno construído através da interação social dos atores envolvidos, o que tem sua reverberação também pela experiência e troca entre outros profissionais.



### Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP)

O está situado na Baixada Fluminense, no Centro do município de Nova Iguaçu/RJ. O Instituto foi fundado em 1972, a partir da fusão do Grupo Escolar Rangel Pestana (construído em 1944) com o Instituto de Educação de Nova Iguaçu (construído em 1964).



A oficina pedagógica proposta é voltada para formação do futuro profissional de práticas alfabetizadoras. Caracteriza-se como uma ponte para estimular a capacidade reflexiva e prática através de propostas interativas que unam conceitos de alfabetização/letramento à prática cotidiana e sociais dos anos iniciais do ensino fundamental . A oficina pedagógica foi inspirada no conceito de educação e trabalho como ponto de partida e chegada de uma relação dialética e crítica (ANTUNES, 1995; FRIGOTTO, 2012), o que define esse produto educacional como um conjunto de propostas graduais, estruturadas e articuladas para a construção de um pensamento crítico de formação integral.

A troca formativa enquanto recurso alinha as necessidades dos futuros profissionais em compreender os aspectos teóricos em relação aos aspectos técnicos permitindo que ambos sejam parte basilar do processo de **construção da identidade profissional** .

A oficina pedagógica foi organizada juntamente com a coordenadora e professora da disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento do **Instituto de Educação Rangel Pestana**, uma Instituição que há décadas vem formando professores.

Na perspectiva colaborativa segundo a concepção de saberes docentes necessários à formação de professores (TARDIF, 2012), a oficina busca a apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma participativa e reflexiva num ciclo que consiste além do saber fazer, saber ser, sentir, pensar para agir criticamente, fundamentada na perspectiva sociointeracionista.

# OFICINA APRESENTAÇÃO



Oficina Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral.

## Formação Docente em Nível Médio

O Ensino profissionalizante de professores em nível médio tem formado e colocado no mundo do trabalho muitos profissionais de educação. O campo de atuação desses profissionais diz respeito a Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino fundamental.

Diante do campo de atuação desses profissionais é indispensável pensar seu papel e intencionalidade frente a formação de outros indivíduos. O saber fazer e ser professor perpassa pelo entendimento do trabalho como princípio educativo em uma perspectiva de formação humana omnilateral.

### O QUE É FORMAÇÃO OMNILATERAL?

A formação omnilateral emerge do conceito pleno do ser humano em ser e fazer como algo indissociável e disruptivo. (FRIGOTTO, 2012).

## Fundamentos

Projeto Educativo



### PRESSUPOSTO TEÓRICO DA OFICINA

O intuito da oficina não é tratar o conceito de omnilateralidade, nem do trabalho enquanto princípio educativo, mas através desses conceitos desenvolver e propor momentos formativos a luz dessas fundamentações. Contemplando a formação profissional docente enquanto formação humana em sua integralidade. Sendo assim, uma educação omnilateral requer uma educação no seu sentido mais amplo e integrador, tendo como concepção de que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo que os trabalhadores realizam sua formação técnica e profissional (FRIGOTTO, 2012).







## APRESENTAÇÃO DA OFICINA

### OBJETIVO DA OFICINA

A oficina surge como estratégia de contribuição para reflexão de uma formação docente que contemple teoria e prática, cognição e emoção, ou seja, a formação em seu viés omnilateral para Práticas de Alfabetização e Letramento .

O formato da oficina foi estruturado de acordo com a proposta de metodologia histórico-crítica (SAVIANI, 2012). Essa abordagem se mostra como uma possibilidade efetiva de mudança na centralidade do processo formativo, entendendo o aluno como o sujeito que melhor pode conduzir a construção de seu conhecimento, pautada na teoria construtivista de aprendizagem o (PIAGET, 1982).

### MOMENTOS FORMATIVOS

A oficina foi dividida em 6 momentos, com vista a trazer maior entendimento, interação e reflexão dos conceitos e práticas trabalhados acerca da leitura e escrita nos anos iniciais. Procuramos investir nas proposições críticas de saber elaborar o pensamento para possibilitar modos de intervenção na realidade, de forma que permita uma ruptura com a estrutura elitista e excludente tão difundida como único caminho possível para prática docente em alfabetização.

Cada momento da oficina contempla as atividades baseadas em conceitos de formação omnilateral para o professor alfabetizador/agente de letramento (KLEIMAN, 2006). A modalidade para apresentação da oficina ocorreu em formato presencial, no entanto poderá ser replicada em formato remoto.

Para maior reflexão dos temas abordados, detivemos nossa oficina com uma turma do 3º ano do ensino Médio, modalidade Normal, visto que temos como intuito analisar a compreensão da formação integral e da construção dos conceitos técnicos e práticos da alfabetização para os futuros alfabetizadores. O posicionamento que se teve foi proporcionar momentos reflexivos, mostrando que o saber e não saber são simultâneos e complementares, que se constroem possibilidades de ação e transformação na prática consciente e reflexiva das fundamentações teóricas que a balizam.



Quadro 1 - Panorama Geral do Percurso Metodológico da Pesquisa.

<b>Abordagem da Pesquisa</b>	Pesquisa Qualitativa Intervencionista
<b>Produto educacional</b>	Oficina Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral (por meio de Metodologia histórico crítica).
<b>Campo de Pesquisa</b>	Instituto de Educação Rangel Pestana – Nova Iguaçu, RJ.
<b>Período de Abordagem da Pesquisa no Instituto de Educação Rangel Pestana</b>	Início Fevereiro de 2023 Término Agosto de 2023
<b>Participantes da Pesquisa</b>	Estudantes de uma turma do 3º ano de formação de professores, nível médio.
<b>Instrumentos de GERAÇÃO de Dados</b>	1) Conversa inicial informal com Coordenadora Pedagógica e professora de Práticas de Alfabetização e Letramento. 2) Roda de conversa: avaliação da oficina pela turma.

Fonte: Pesquisadora, 2023.





Quadro 2- Percurso da oficina

<b>Local:</b>	Sala do Instituto de Educação Rangel Pestana.
<b>Turno:</b>	Manhã.
<b>Duração da oficina:</b>	4 horas.
<b>Participantes da pesquisa:</b>	Uma turma de 3º ano da turma de formação de professores.
<b>Levantamento bibliográfico:</b>	Formação integral do futuro professor/a alfabetizador/a Alfabetização e letramento como tema gerador
<b>ANÁLISE INICIAL:</b>	Examinar o currículo da formação de professores da rede Estadual do Rio de Janeiro no que tange as disciplinas voltadas para alfabetização; conhecer a ementa da disciplina de práticas em alfabetização da escola parceira.
<b>Organização da oficina:</b>	Reunião para o planejamento da oficina Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral com a coordenadora e professora da disciplina Práticas de Alfabetização e Letramento; Agendamento de data, local e horário para realização da oficina; Preparação dos recursos, materiais e suportes para realização da oficina.
<b>Aplicação da oficina:</b>	Em um único dia

Fonte: Pesquisadora, 2023.





## PAUTA DA OFICINA

<b>OFICINA:</b>	Práticas de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Omnilateral.
<b>Participantes da pesquisa:</b>	uma turma do 3º ano do ensino médio da escola parceira – Formação de Professores.
<b>Modalidade:</b>	Presencial
<b>Formadora:</b>	Pesquisadora.
<b>Quantitativo de participantes sugerido:</b>	28 alunos.
<b>Duração:</b>	04 horas (Aplicação em um único dia).
<b>Recursos</b>	01 sala de aula (com mesas para trabalho em grupo); - Quadro branco, pincéis e apagador; Papel A4; - Canetas coloridas; blocos adesivos de nota, canetas coloridas; - Bloco de Papel; outros materiais que a pesquisadora providenciará de acordo com as demandas reprodutor de multimídia, datashow, caixa de som, computador e microfone. lista de presença, etc.
<b>Abertura:</b>	Acolhimento e leitura de Texto literário. <b>Duração:</b> 20 min
<b>1º momento:</b>	Nuvem de palavras (Alfabetização/Letramento). Vídeo: “Minha pobreza é essa aqui”. Dinâmica dos “Memes” para reflexão teórica em alfabetização/letramento (pensar a leitura e escrita). <b>Duração:</b> 25 min
<b>2º momento:</b>	Trabalho alfabetizador: Para além da decodificação (formação integral). Teste (Coerência, emoção, motivação). Desafio: Leitura e compreensão de texto. <b>Duração:</b> 15 min
<b>3º momento:</b>	Mitos sobre a prática do professor alfabetizador - Apresentar os mitos nos slides (fundamentação teórica para cada mito). <b>Duração:</b> 25 min
<b>4º momento:</b>	Estudo de caso (Pensar prática de leitura e escrita), separação em 4 grupos de 7 integrantes. <b>Duração:</b> 30 min
<b>5º momento:</b>	Criação de intervenção pelos/as alunos/as, proposta de possibilidades estratégicas para os estudos de caso (compartilhadas no padlet). <b>Duração:</b> 20 min
<b>6º momento:</b>	Oficina de produção de texto: “Se criança governasse o mundo”. Separação em grupos. (Receita culinária; Receita médica; Jornal; Convite; Carta). Apresentação dos grupos. <b>Duração:</b> 45 min
<b>Avaliação</b>	Roda de conversa – avaliação da oficina pela turma. <b>Duração:</b> 30 min

# ACOLHIMENTO

## Leitura Compartilhada

Educação

Alfabetização/Letramento

Trabalho

**Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-á-bá**

Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições dos sábios, ensaios e tratados de poetas. Levaria a passear por parques e jardins, recolher flores e frutos, falar sobre suas maravilhosas aromas e perfumes, levar a buscar, pois que ela visse, as fontes de arte, jardins de outras partes do mundo.

Al, tentado pela beleza dos jardins, ele me pediu para ensinar-lhe as lições dos sábios, ensaios e tratados de poetas.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pausas. Convocaria juntos as melódias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.

Al, encantado com a beleza da música, ele mesmo me pediu que lhe ensinasse o mistério daquela beleza: como se fosse sobre cinco linhas. Porque as belíssimas notas e as cinco linhas são apenas instrumentos para a produção de beleza musical.

**A EXPERIÊNCIA DA BELEZA TEM DE VIR ANTES!**

Al, então, com inveja dos meus poderes mágicos, ele queria que eu lhe ensinasse o segredo que transformava letras e sílabas em histórias. É assim.

**Rubens Alves**

A abertura é o momento de acolher o grupo que está chegando para um encontro diferente do seu habitual, com um mediador que não faz parte do seu espaço formador. Nesse momento procuramos apresentar toda a oficina, cumprimentá-los e perceber como estão e o que esperam desse encontro.

Para criar um relacionamento mais próximo entre os estudantes do 3º ano, a formadora e o objetivo da oficina promovemos uma recepção simples e atenciosa, tornando os/as alunos/as mais próximos e inseridos no processo formativo. Uma ação fundamental para humanização desse processo inicial foi a realização da leitura do texto de sensibilização "Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-à-bá" de Rubens Alves (2011), onde destacamos os aspectos abordados na formação a fim de despertar a reflexão e análise da alfabetização/letramento, como também, os aspectos emocionais e de sensibilidade humana,



# 1º MOMENTO

## ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO



Nesse momento introdutório buscamos conhecer o conceito de Alfabetização e Letramento compartilhado pelo grupo de estudantes que estavam presentes na formação. Separamos o 1º momento em três atividades: **Nuvem de palavras, vídeo e dinâmica dos Memes.**

Foram momentos pensados para averiguar o conhecimento dos estudantes para iniciar nossa reflexão. Em seguida apresentamos a importância de se pensar nesse fazer profissional, suas nuances e impacto social, consolidando com uma reflexão a respeito dos termos através de uma fundamentação e conceituação de sujeito, mundo e aprendizagem.

**Objetivo:** Identificar e explorar o repertório de conhecimento sobre os conceitos e fundamentos das práticas em alfabetização e letramento.

**Recursos necessários:** Internet, link preparado no Mentimeter, vídeo do youtube.

**Orientação:** Criar um ambiente interativo e crítico, onde exista interação entre as três etapas apresentadas.

**Atividade:** Nuvem de palavras, vídeo e dinâmica dos Memes.

**Duração:** 25 min.

**Observação:** Partimos de um princípio ativo do sujeito em seu processo de aprendizagem, por isso, o tempo e ordem das etapas podem ser alteradas e ressignificadas.



## NUVEM DE PALAVRAS



**Objetivo da atividade:** criar um momento lúdico em que os formandos possam compartilhar e refletir sobre a amplitude e complexidade existente no ato alfabetizador.

A proposta da nuvem de palavras segue o princípio de uma representação visual de valor das palavras ou frases, no qual a quantidade de vezes que repete a mesma palavra ao invés de aparecer repetidas vezes, aparecerá uma única vez com tamanho aumentado.



Cada estudante ao clicar no link ou realizar a leitura do QRCode pelo próprio aparelho celular teve acesso a uma página que pedia para responder em três espaços a pergunta: Como definiria alfabetização e letramento?

A partir da configuração que se desenhou a nuvem de palavras, demos início ao debate sobre como pensar a atuação do professor sobre as práticas de alfabetização/letramento.

Cabe ressaltar que todos os estudantes foram incentivados a se envolver na elaboração da construção da atividade proposta, a fim de

que se sentissem parte do processo, despertando interesse pela opinião dos colegas e alcançasse maior entendimento dos conceitos por meio da discussão em grupo e das relações entre as palavras indicadas.

Nesse sentido, cada estudante foi estimulado a refletir e a se expressar sobre o tema central que norteou toda a oficina (Alfabetização/Letramento).

Link para preencher: <https://www.menti.com/almo5xge3oaa>



# Assista o Vídeo

## PRÁTICA SOCIAL



### Vídeo como ferramenta pedagógica

Apresentamos nesse momento o uso do vídeo em momento formativo como um valioso recurso didático e importante método de Ensino.

Segundo Moran(2009), o vídeo pode ser um instrumento de trabalho que cria, informa, induz a reflexão e proporciona vivências culturais aos alunos auxiliando no processo de ensino aprendizagem.

Procuramos levar em consideração as diversas linguagens trabalhadas nessa ferramenta digital que para Moran (2023, p27): "Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas, daí sua força".



Para o engajamento do tema trouxemos um vídeo reflexivo que abrange a necessidade de saber ler e escrever em uma sociedade letrada. Link e QR Code do vídeo no youtube.

[https://youtu.be/Fb\\_Z-Ty1Eh4](https://youtu.be/Fb_Z-Ty1Eh4)



### Para que serve a leitura e a escrita?

A leitura e a escrita são práticas sociais utilizadas com diversos propósitos comunicativos, pois tomam-se uma condição fundamental para integração na vida social e no seu desenvolvimento e significado de mundo. (SOARES, 2020)

### Quem deve aprender?

Apesar da clareza de que aprender a ler e escrever é um direito de todos, ainda temos que avançar muito no entendimento e no debate de construção da alfabetização/letramento para os diferentes segmentos sociais. (SOARES, 2020)

### Que diferença isso faz?

A diferença insere-se no processo do uso que se faz da língua. A capacidade de interagir, refletir e utilizar a língua para fazer uso na vida. (SOARES, 2020).

# Dinâmica Memes



Para a apresentação de conceitos a serem construídos, desenvolvemos uma dinâmica que serviu como uma sondagem e levantamento das concepções prévias a partir do seguinte questionamento: Qual é a minha concepção de formação humana e integral? Qual a concepção de sujeito e de aprendizagem?

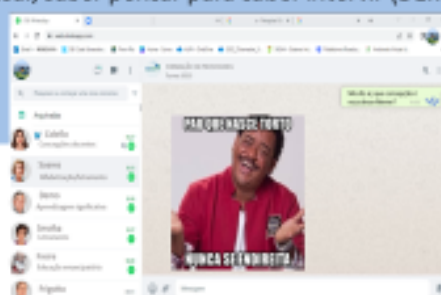
Partimos da análise de memes para refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização/letramento. Os memes foram escolhidos para essa etapa por se tratar de uma linguagem multimodal efetiva na construção de sentidos, além de uma prática rica em significantes e significados.

Essa dinâmica é uma oportunidade de pensar novas maneiras de se comunicar e usar a linguagem de forma mais dinâmica e interativa, fazendo uso de instrumentos que estão presentes de modo acentuado nas redes sociais.

Os memes estenderam a oficina um caráter lúdico e crítico, visto que nesse tipo de modalidade textual são criações dos próprios usuários de redes sociais que, segundo Guerreiro e Soares (2016), geralmente utilizam esse tipo de texto para efeito crítico tendo um significado humorístico e irônico. Sendo esta modalidade uma ferramenta que lança mão de vários aspectos, cognitivos, sociais, emocionais, histórico, entre outros, a criação dos memes procurou ser um momento de desenvolvimento da integralidade dos alunos.

É importante salientar que utilizamos “memes” com imagens e textos norteadores, durante a apresentação, para que os estudantes expressassem suas opiniões, experiências e compreensão sobre os conceitos abordados.

Para o segundo momento desenvolvemos a ideia do trabalho alfabetizador através de desafios que trazem reflexão sobre a práxis docente a importância do saber fazer e pensar, saber pensar para saber intervir (DEMO, 2005).







## VOZES DA ALFABETIZAÇÃO

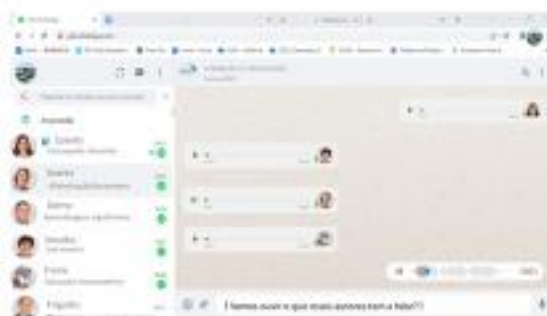
### De que forma podemos interagir com os especialistas no assunto?

Simulando uma conversa no WhatsApp, apresentamos a concepção de alguns autores sobre alfabetização/letramento.

O objetivo é mostrar que podemos conversar com os conceitos e ideias apresentadas por esses autores sobre alfabetização/letramento levando em consideração a prática e o contexto dos processos educativos.

Pensar em práticas docentes voltadas para alfabetização e letramento é preciso antes considerar o seu sentido principal de atender as necessidades educativas da população.

Segundo Soares (2018), pensar no ensino de alfabetização é pensar no ensino de práticas sociais construídas cotidianamente, de modo que a difusão dos conceitos no campo da alfabetização, leitura e escrita se entrecruzam, em uma relação dialética, e vão se complementando. Conceber os processos discentes de alfabetização é considerá-lo em seu aspecto mais amplo e abrangente de sua complexidade cognitiva, social, cultural e individual.





## FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

**A prática pedagógica representa apenas a ponta do iceberg educacional.**  
**A concepção e viés ideológico conduz o processo em fundamentação e desenvolvimento humano.**

Nesse aspecto é necessário assumir uma posição crítica e realista da situação das políticas educativas para formação profissional para enfrentar as fragmentações e transformar a sociedade, interferindo sobre ela de modo que possamos participar do avanço, progressão, mudança, integralidade e equidade.

Para isso, é preciso redefinir algumas evidentes características que deve conter: uma postura dialética e problematizadora, espírito crítico, construtivo e dinâmico. Ou seja, é de suma importância que tanto o governo quanto a sociedade e a escola assumam um compromisso político. Porque político não é somente aquilo que pronunciamos, mas também a forma como nos calamos.

É nesse quadro instaurado que as premissas de luta e desafio fundamental se configuram que revelam para os cidadãos uma concepção controladora em defesa de uma visão holística do ser humano, concretizada no âmbito da coletividade. O que consequentemente está pautado em vieses filosóficos que devem ser conscientemente assumidos, permeando e assegurando uma condição mais justa e igualitária. Essa postura de questionamento que se faz ou deveria estar presente na formação docente para que o educador possa ter ferramentas para a promoção da cidadania fundamentada em valores éticos e democráticos.



## 2º MOMENTO

### PARA ALÉM DA CODIFICAÇÃO



### Teste

O Teste se refere a um desafio que envolve aspectos de pensar a formação docente em seu aspecto omnilateral, envolvendo reflexão acerca de vários aspectos inerentes ao ato educativo (Coerência, emoção, motivação). Nesse momento, apresentamos questões que façam os formandos pensarem em três momentos de aprendizagem que envolveram esses aspectos.

### Desafio

Apresentamos o desafio de ler um texto em que as letras estão fora de ordem dentro das palavras. Com isso, podemos perceber que a leitura vai muito além de apenas decodificar e codificar o sistema alfabético. Aliamos a reflexão sobre leitura e compreensão de texto para alunos em fase de alfabetização.



#### OBJETIVO

Refletir sobre a importância de saber pensar e saber fazer na prática docente frente ao processo de Ensino-aprendizagem em alfabetização/letramento.

**Duração:** 15 min.

**Observações:** Assumimos assim a exploração da coerência, emoção e envolvimento como aspectos necessários para aprendizagem a luz da formação integral e estes foram analisados em continuidade aos textos apresentados anteriormente, com o objetivo de gerar maior integração entre o cognitivo, social, cultural e emocional.

#### RECURSOS

Datashow

#### ORIENTAÇÕES

Apresentamos a reflexão contidas nos slides uma por uma, sem que os estudantes percebam que seriam apresentados outros slides. Foi deixado um certo tempo para os estudantes realizassem a leitura de cada slide.





**O teste consiste em uma dinâmica de apresentar separadamente três tipos de leitura. A reflexão trazida a partir do teste diz respeito ao sentido, contexto e uso que a leitura deve ter para produzir aprendizagem significativa.**

## TESTE

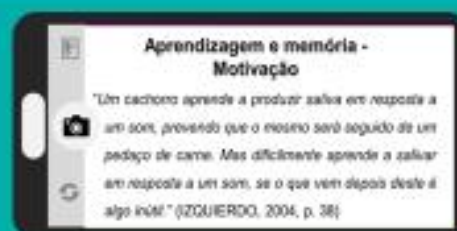
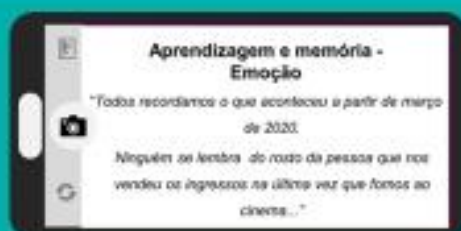


- Pseudo palavras: CARIL – TRUPUR – RITUCE – NIMARE – GRIPOTU – CECIGA – JONICE – MURULA – PROVIDE – RUTRER.
- Palavras: GRAVATA – LANTERNA – PRAGA – MANGA – MURO – VALA – CALÇA – MACACO – GRAMA – CHUVA
- Frase: ALUNO – LEVADO – DERRUBOU – TINTA – NA – CALÇA – BRANCA – DE – SEU – PROFESSOR



**Hoje em dia, as chamadas competências emocionais, chamam atenção maior para aspectos essenciais da aprendizagem considerando o ser integral em seu aspecto omnilateral.**

## DESAFIO



- **Aprendizagem e emoção:** Somos capazes de lembrar o que aconteceu em 2020 sem muito esforço, entretanto, temos dificuldade de lembrar de coisas mais recentes.
- **Aprendizagem e motivação:** O sentido e o significado do que está sendo ensinado provocam impacto e mostram algum tipo de retorno, o que traz motivação para se aprender mais e melhor.



# 3º Momento

## MITO

O terceiro momento da oficina explorou alguns mitos sobre a prática do professor alfabetizador. Esse momento partiu de uma apresentação de alguns mitos muitas vezes disseminados informalmente pelo que se ouve ou se acredita ser necessário para o trabalho docente. Tais crenças muitas vezes dificultam a atuação docente com alunos em fase de apropriação do sistema notacional da língua portuguesa.

Optamos por trabalhar determinados paradigmas como mitos que são naturalizados e reproduzidos como verdades absolutas.

**Objetivo:** Compreender de diferentes modos de organização da prática pedagógica promovendo o estudo dos conceitos de alfabetização e letramento por meio da análise de conhecimentos difundidos naturalmente.

**Recursos necessários:** Cartões com mitos.

**Orientações:** Criar um ambiente interativo e crítico, onde exista reflexão e entendimento sobre as práticas em alfabetização/letramento.

A intenção com essa proposta foi apresentar de forma descontraída alguns conceitos fundamentais para uma formação voltada para integralidade do sujeito, considerando todas as nuances da prática e da postura e atuação do profissional docente frente o seu fazer pedagógico.

O que foi proposto a partir de cada mito, além da manifestação, expressão e reflexão dos alunos, foi a discussão e compreensão dos principais conceitos inerentes a prática em alfabetização/letramento em consonância com os conteúdos estudadas na disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento da escola parceira..

**Atividade:** Mitos sobre práticas alfabetizadoras.

**Duração:** 25 min.

**Observações:** Para a construção dos saberes que embasaram essa oficina, optamos por partir de práticas sociais e refletir sobre elas diante do que diz respeito a formação humana omnilateral.

# 3º Momento

## MITO

### **“Qualquer pessoa entende de alfabetização.”**

- Formado em docência com qualificação para atuar na Educação Básica.
- Este profissional precisa estar qualificado em relação ao domínio dos conceitos e teorias de aprendizagens no processo de construção da leitura e escrita.

### **“Em alfabetização qualquer método serve”**

- Para quem não sabe onde vai qualquer caminho serve.
- De acordo com a nossa visão de mundo, de sujeito e de aprendizagem devemos seguir a linha que melhor sirva aos ideais de sociedade mais justa e desenvolvimento humano.

### **“Alfabetização se resume a níveis psicogenéticos.”**

- Devemos reconhecer a importância desse estudo para a prática alfabetizadora, mas não podemos resumir a alfabetização em estratégias de hipóteses da escrita.

### **“As crianças só devem escrever depois que dominarem o sistema alfabético”**

- A escrita, assim como, a leitura devem estar presentes desde o início do processo de ensino da língua.
- A criança deve ter acesso e estímulo para conhecer a língua em seu uso e manuseá-la para que possa aprender fazendo.

### **“Uma alfabetização que parte de textos não ensina consciência fonológica”.**

- É importante conhecermos como funciona a nossa língua portuguesa. Ela parte de um sistema notacional composto por unidades menores que são as letras.
- Ensinar a consciência fonológica é indispensável, mas não deve se sobrepor ao sentido e uso da linguagem.

### **“É Só copiar o planejamento de um professor alfabetizador experiente que vai dar certo para minha turma”.**

Precisamos trocar com outros profissionais e aprender com suas experiências, no entanto, a cópia do planejamento de outra pessoa, não garante aprendizado. O contexto, a finalidade, proposição e especificidade de cada turma devem ser levadas em consideração na hora do planejamento.

- Observação: Diálogo fundamentado em autores como: Soares (2020), Smolka (2012) e Colello (2011).

# ESTUDO DE CASO

## 4º MOMENTO

Reflexão

Teoria

Prática

O quarto momento da oficina realizou o alinhamento das propostas de estudo de uma vertente omnilateral da formação profissional com a conscientização de uma prática profissional formativa e formadora convergente com a concepção de sociedade emancipatória e democrática.

De acordo com a metodologia histórico-crítica (SAVIANI, 2012) a interpretação da realidade é algo crucial e vital para o processo educativo em sua construção da práxis e do estado de ser e estar no mundo. Conseqüentemente a isso, trouxemos o estudo de casos para a concretização da análise do vivido. SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

Desse modo, propomos através da problematização de um contexto alfabetizador, uma análise e mediação dos fundamentos teóricos e dos subsídios práticos frente a uma necessidade concreta.

Para isso, desenvolvemos uma parte prática por meio de estudo de casos (provenientes de relatos de professores de turmas de alfabetização) por diferentes possibilidades de mediação.



Segundo Graham (2010), através do estudo de casos é possível abranger de modo singular as variadas questões relacionadas a realidade, o funcionamento do processo, contexto, a sua politicidade e o seu ambiente, o que nos fornece uma base potencializadora para o trabalho com protagonismo e autonomia.

**Objetivo:** Explorar situações problemas que apresentem contextos de práticas em alfabetização/letramento para reflexão de situações do cotidiano.

**Recursos necessários:** Situações problemas em folhas de A4.

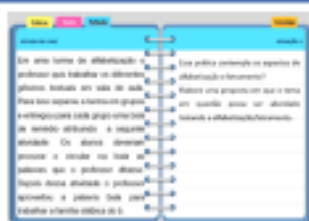
**Orientações:** Criar um ambiente reflexivo e de análise da situação apresentada.

**Atividade:** Estudo de casos.

**Duração:** 20 min.

**Observações:** Este momento é ensejo para o alinhamento das propostas de estudo de uma vertente omnilateral da formação profissional com a conscientização de uma prática profissional formativa e formadora convergente com a concepção de sociedade emancipatória e democrática.

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO



**Propiciar um momento para a apresentação de situações-problemas, corroborando para uma análise crítica e reflexiva de modo a auferir benefícios significativos para a aprendizagem.**

## ESTUDO DE CASOS

Abranger de modo singular as variadas questões relacionadas a realidade, processo, contexto, politicidade e ambiente.



### Caso 1.

Em uma turma de alfabetização o professor quis trabalhar os diferentes gêneros textuais em sala de aula. Para isso separou a turma em grupos e entregou para cada grupo uma bula de remédio atribuindo a seguinte atividade: Os alunos deveriam procurar e circular na bula as palavras que o professor ditasse. Depois dessa atividade o professor aproveitou a palavra bula para trabalhar a família silábica do b.



- Essa prática contempla os aspectos de alfabetização e letramento?
- Elabore uma proposta em que a bula possa ser abordado tratando a alfabetização/letramento.





**Para isso, desenvolvemos atividades de estudo de casos (segundo relatos de professores de turmas de alfabetização) e diferentes possibilidades de mediação.**

## ESTUDO DE CASOS



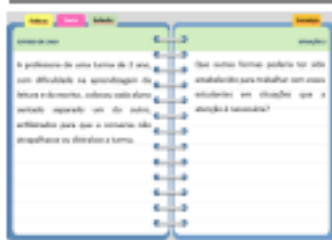
### Caso 2.

Ao trabalhar a história da chapeuzinho vermelho, a professora pediu que os alunos escrevessem o final da história e deu uma folha em branco, permitindo que fizessem um desenho no final. Os alunos que não sabiam escrever o final da história apenas desenharam.



Que outra proposta poderia ser apresentado de escrita para esse grupo?

poderia ter sido apresentada para a produção de escrita?



Cada estudo de caso proposto envolveu uma situação empírica do cotidiano de uma turma de alfabetização/letramento dentro do seu contexto de realidade e se propôs, para tanto, possibilitar, no campo crítico e reflexivo, uma condição de analisar, levantar hipóteses, e construir uma resposta possível sobre a questão social delimitada no caso estudado.

## ESTUDO DE CASOS



### ■ Caso 3.

A professora de uma turma de 2 ano, com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, colocou cada aluno sentado separado um do outro, enfileirados para que a conversa não atrapalhasse ou distraísse a turma.



☞ Que outras formas poderia ter sido estabelecido para trabalhar com esses estudantes em situações que a atenção é necessária?



Agregado a isso tivemos a reflexão dos estudos de casos com a interação de textos de Soares (2012) e Smolka (2012) como base, propiciando o saber pensar o processo educativo através do planejamento da ação didática e de instrumentos adequados que favoreçam a integração entre teoria e prática.

## ESTUDO DE CASOS



### Caso 4.

A professora de uma turma de 1º ano mostra uma lista de nome de animais iniciados com c: camelo, canguru, castor, cavalo, cobra. Após ler os cinco nomes de animais, pede que os alunos circule a palavra - canguru.

Uma das crianças circulou a palavra camelo. A professora perguntou o porquê ele acha que aquela palavra é canguru, ele respondeu que iniciava com c.

- Que outras perguntas, problematização e atividades poderiam ser feitas para o desenvolvimento e reflexão do estudo da língua?



### Possibilidade de Intervenção



A proposta foi a criação de uma intervenção/mediação seguido de uma análise se cada proposta se encaixava com a concepção de mundo, de sujeito e de aprendizagem que cada um acreditava. De modo cuidadoso e coletivo com as professoras colaboradoras, a intervenção pôde atingir os objetivos elencados na pesquisa pela inserção das metodologias ativas que preconizam a problematização da realidade; o trabalho em equipe; as tecnologias da informação e comunicação e o professor como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

<https://padlet.com/lilianemartins/interven-o-estudo-de-caso-wuen47gl8mcva9q8>

### Para refletir...

A turma foi dividida em 4 grupos de 7 integrantes, onde foram apresentadas situações reais diferenciadas envolvendo os eixos da linguagem: oralidade, leitura e escrita.

As situações devem ser criadas de acordo com o contexto e necessidade a serem analisadas.

A reflexão da prática é primordial para se pensar conceitos e teorias que promovam técnicas e planejamentos coerentes com a concepção de educação e trabalho que pleiteamos. No nosso caso, uma concepção de formação omnilateral.





### Para ampliar o debate...

- Deixe que os grupos troquem entre si as situações problemas.
- Que se coloquem nas situações descritas.
- Que percebam qual instrumento e fundamentação teórica fariam uso diante de situações parecidas.
- Do que sentiriam falta diante de algo parecido?
- Que tipo de planejamento seria necessário?
- Qual conhecimento prévio é necessário para situações como essa?



# Quadro de Estudo

## PADLET

### Padlet



Padlet é uma ferramenta disponível em formato digital que permite criar quadros virtuais para organizar estudos e outras necessidades afins. A intenção foi utilizar essas ferramentas educativas como veículos de reflexão sobre a concepção de formação humana e integral que cada participante acredita por meio de estratégias interativas e dinâmicas de se pensar a prática docente nos anos iniciais.

#### **Título: Intervenção – Estudo de Caso**

É importante que quem tenha ficado com o estudo do caso 1, coloque suas possibilidades de ações descritas no espaço reservado para o grupo 1 e assim também, possa ser feito com os demais grupos.

Este espaço será utilizado para cada grupo comentar suas impressões e possibilidades de ação a respeito da situação proposta. É um momento em que pode ver e refletir sobre as proposições dos outros grupos.

Preparação:

Criação de um Mural no Padlet Disponibilização do link e QRCode do mural.





Para o sexto momento de formação foi oferecido uma atividade que intitulamos como "Mão na massa" em forma de oficina de produção de texto. Esse momento da oficina uniu os eixos de trabalho de uma prática alfabetizadora que consiste em oralidade, leitura e escrita. Esses aspectos são essenciais para se pensar no fazer docente em alfabetização/letramento.

Sendo assim, realizamos a leitura de um texto literário "Se criança governasse o mundo" (XAVIER, 2019) que mostra a perspectiva infantil acerca de como gostaria que as coisas do seu mundo funcionasse, através da explanação de vários gêneros textuais. Aproveitando a variedade de gêneros textuais apresentados e a necessidade de se pensar a produção de texto desde os anos iniciais, desenvolvemos propostas de produção de texto de acordo com as apresentadas no livro. Os grupos ficaram com as seguintes propostas de produção: receita culinária, receita médica, jornal, convite e carta.

Segundo Smolka (2012), a produção escrita deve partir de situações existente no cotidiano como um processo discursivo e dialético que potencializa a função transformadora da linguagem da sociedade.

A interação e realização dessa atividade foi bastante relevante para tudo o que havia sido apresentado durante a oficina. Os grupos se debruçaram sobre a atividade e posteriormente refletiram sobre as interações e concepções utilizadas para sua realização.



**Objetivo:** Desenvolver produções de escritas a partir de diferentes gêneros textuais partindo de um texto motivador.

**Recursos necessários:** Livro: "Se as crianças governassem o mundo" (XAVIER, 2019), folha com a proposta de produção e folha para realização da atividade, com caneta e lápis disponível.

**Orientações:** Separar os formandos em grupo, entregar os suportes necessários para realização da atividade e pedir para refletirem sobre a parte da história que serviu de inspiração para a produção textual.

**Atividade:** Mão na massa: Produção textual.

**Duração:** 45 min.



# Mão na massa

## RECEITA - CULINÁRIA

Fome? Não haveria. Comida? Seria feita sem fogo: salada de grama, farofa de areia, bife de cacó de telha e suco de mentirinha.



### Proposta de produção textual

Você foi convidado para almoçar na casa do seu amigo e degustou um menu delicioso. A comida estava tão boa, que você pediu que sua mãe fizesse um dos pratos para comê-lo hoje depois da escola. Para isso, você precisou ligar para seu amigo pra pegar a receita e deixá-la por escrito para que sua mãe pudesse seguir o passo a passo.

Escolha um dos pratos do menu servido na casa do seu amigo para sua mãe cozinhar e escreva a receita com os ingredientes e o modo de fazer.



### ESTRUTURA DE UMA RECEITA CULINÁRIA:

- TÍTULO DA RECEITA.
- INGREDIENTES (Lista de materiais que serão utilizados na receita).
- MODO DE FAZER (Explicação passo a passo de como preparar).
- TEMPO DE PREPARO.
- PORÇÃO (Serve quantas pessoas).



# Mão na massa

## RECEITA - MÉDICA

A saúde tem prioridade:  
— Uma colher de água pura  
antes das refeições.  
— Duas gotinhas de mel depois  
de fazer a lição.  
— Bala e pirulito, só se estiver  
muito aflito!



### Proposta de produção textual

O livro mostra uma simples receita para cuidar da saúde, onde os ingredientes são apenas coisas que criança gosta.

Agora, você deverá criar uma receita com ingredientes que irão acabar com a violência no mundo. Use a criatividade e não se esqueça dos itens básicos de uma receita: Nome dos remédios, para que servem, posologia, tempo de administração, etc.



### ESTRUTURA DE UMA RECEITA MÉDICA:

- Nome do paciente.
- Data.
- Nome do remédio a ser utilizado.
- Posologia e forma de apresentação.
- Tempo de uso.
- Indicação.





# Mão na massa

## JORNAL

A TV e a rádio contariam histórias e se dariam boas notícias:  
- Hoje tem espetáculo  
- Desinventaram a injecção  
- Tempestade de sorvete prevista pra hoje à tarde!



### Proposta de produção textual

O jornal de hoje do mundo das crianças veio repleto de chamadas interessantes na primeira página! Notícias fresquinhas que podem ser lidas com mais detalhes nas páginas que recheiam o jornal.

Escolha uma das chamadas e escreva a notícia completa dando todos os detalhes do acontecimento.

### A Voz Infantil

Para ler e escrever com segurança, consulte o dicionário.

<b>Folclore vivo</b> Confira este trabalho de alunos e suas famílias em uma exposição na escola.	<b>GOL CONTRA</b> <b>Janela quebrada por um menino pode dar o que escrever...</b> Menino de 11 anos cobra o dono e gol que marcou a vitória da equipe.	<b>Ciência e tecnologia</b> O que acontece quando você usa papel reciclado? Conheça a tecnologia de reciclagem.
<b>Magusto-crocante</b> A fabricação de Magusto é uma tradição que vem sendo ensinada às crianças por meio de oficinas em escolas.	<b>TEC-NEWS</b> <b>Escola ganha patrocínio para desenvolver projeto inovador</b> A escola que mais foi avaliada no 1º semestre recebeu o patrocínio da empresa Jato e desenvolveu um projeto inovador para desenvolver projetos inovadores.	<b>Associação com música</b> Trabalhos feitos de alunos e professores em uma oficina de música em uma escola.
<b>Caldeirão 1 Real</b> Um grupo de alunos da escola desenvolveu um projeto de arrecadação de alimentos para ajudar a comunidade.	<b>Quando na festa</b> Crianças e adultos se divertiram muito em uma festa realizada na escola.	<b>Alguns jogos em escola: porque não ensinar?</b> Um grupo de alunos e professores desenvolveu um projeto de jogos educativos em uma escola.
<b>Ministério à vista</b> Um grupo de alunos da escola desenvolveu um projeto de conscientização sobre o trabalho do Ministério Público.	<b>OSTEOLIAS EM SÉRIE</b> <b>Clube de piratas congestionou o trânsito na Av.</b>	<b>Cartão do ler</b> Um grupo de alunos desenvolveu um projeto de leitura em uma escola.

### ESTRUTURA DE UMA NOTÍCIA:

- Título: Chamada ou manchete para o conteúdo.
- Subtítulo: Acrescenta informações complementares ao título.
- Lide: Apresentação do conteúdo.
- Corpo do texto: Detalha as informações apresentadas ao início do texto. Ele descreve e narra com objetividade os fatos apresentados.
- Visual gráfico: Formato, imagens e outros.



# Mão na massa

## CONVITE

O jornal "DE VEZ EM QUANDO" publicaria recados, retratos, curiosidades, convites, jogos, perguntas e ideias, muitas ideias. Jamais feito à mão: tinta, cola, tesoura, papel e, naturalmente, papel.



### Proposta de produção textual

"Cachorro-quente na merenda da escola?"

"Banho uma vez na semana apenas?"

"Brigadeiro saindo pela torneira?"



Na próxima semana acontecerá o primeiro debate entre os candidatos à próxima eleição para governador do mundo. Mas, estamos com um problema... A gráfica que ficou de elaborar os convites fechou! Você poderia nos ajudar confeccionando-os a fim de convidar as pessoas para participar da plateia do debate? Assim você poderá ficar com um dos convites e saber melhor da proposta de todos os candidatos participando ativamente com suas perguntas.

### ESTRUTURA DE UM CONVITE:

- Nome da pessoa que está sendo convidada.
- Data, horário e local do evento.
- Tipo de comemoração.
- Nome da pessoa que está enviando o convite.





# Mão na massa

## CARTA

O correio chegaria rápido e as respostas, mais ainda.



### Proposta de produção textual

Responda a carta do Joãozinho dizendo se aceita ou não sua proposta e enviando suas ideias. Caso não aceite, explique os motivos para sua recusa.

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2016

Olá, amigo!

Como você está? Eu ando um pouco preocupado, sabe? Preocupado com o futuro do mundo... Estava até pensando em me candidatar para governá-lo. O que você acha de ser meu vice? Aceita? Você acha que poderíamos conseguir? Já estou cheio de ideias!! Me responda se aceita e me fale sobre as suas ideias.

Aguardo ansioso a sua resposta.  
Um abraço,  
Joãozinho

### ESTRUTURA DE UMA CARTA:

- Local.
- Data.
- Vocativo.
- Desenvolvimento do texto.
- Despedida.
- Assinatura.





# RODA DE CONVERSA

## AVALIAÇÃO DA OFICINA



### Roda de Conversa

O momento da avaliação da oficina ocorreu por meio de uma roda de conversa, onde buscamos compreender como ocorreu o entendimento dos saberes, questionamentos e contribuições dos/as participantes segundo os critérios: comunicação, objetivos da oficina e promoção da aprendizagem sobre a importância da formação integral na formação docente.

O momento da avaliação da oficina representa uma prática reflexiva do processo de formação, momento que favorece a trajetória formativa a serviço da aprendizagem integral, a partir de uma estratégia democrática e colaborativa do diálogo para a formação integral dos/as participantes.

Durante esse momento foram feitas algumas perguntas para direcionar a conversa e contemplar os aspectos positivos e negativos do processo formativo. Tivemos o cuidado de não apresentar perguntas elaboradas tão formalmente para que todos se sentissem compelidos a participar de uma conversa e não de indagações que possuíssem respostas certas ou erradas.

Ao mesmo tempo, concordamos com Cecilia Warschauer (2017) quando afirma que a roda de conversa é um instrumento pedagógico rico para promover o diálogo e a compreensão acerca da realidade experienciada.

Esse momento pedagógico construído através do diálogo propicia uma importante ferramenta avaliativa de contemplar os aspectos vividos no seu teor formativo e contínuo. Sendo essa, uma ferramenta avaliativa que parte de um instrumento pedagógico de aprendizagem dialética.

Com a função de promover esse diálogo o momento final da oficina trouxe para esse ensejo os assuntos da pauta tratados na oficina de maneira menos formal e determinada.

Diante das colocações feitas pelos integrantes dos grupos, realizamos uma mediação respeitosa ao mesmo tempo em que os pontos-chaves eram articulados para análise da oficina enquanto produto educativo e formador.

Em alguns momentos, foram necessárias intervenções para que não se perdesse o propósito de avaliação da oficina ao invés de avaliar as políticas públicas de formação profissional no país, mostrando suas aproximações e divergências com os aspectos tratados na análise da oficina apresentada.



A oficina pedagógica é um espaço de construção do conhecimento numa triade de ação-reflexão-ação. Pois segundo Cuberes (apud MORAN, 2015, p. 2), "oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica". Nessa premissa, podemos destacar que a base da sociedade do conhecimento está relacionada com as competências cognitivas, emocionais, pessoais e sociais, ou seja, na integralidade do sujeito e na sua relação com o mundo e o aprendizado, que não são adquiridas de forma passiva e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão integradora.

Com o assentimento de todos os participantes a oficina será registrada em alguns momentos. O registro ocorrerá através de fotos tiradas durante a oficina e no momento do trabalho em grupo. A outra forma de registro será feita no momento avaliativo do encontro, gravando através do celular a roda de conversa para que nenhuma fala se perca.

O aporte fundamental para formação profissional docente constitui olhar reflexivamente para sua prática de forma permanente e crítica o que refletirá na apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e em construção a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo o cotidiano escolar e os saberes docente.





## MATERIAL COMPLEMENTAR

No final da oficina ficou disponível o material complementar utilizado.

Video: "Minha Pobreza e Riqueza é essa daqui"



Video: "Ler devia ser proibido"



Material Apresentado na Oficina



Versão digital do Livro.



Cópia da Apresentação em Power point:





# Considerações finais

## OFICINA

De modo cuidadoso e coletivo com as participantes, procuramos atingir os objetivos elencados na pesquisa pela inserção da metodologia histórico-crítica que preconiza a problematização da realidade; o trabalho em equipe; as tecnologias da informação e comunicação e o professor como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

A oficina trouxe elementos centrais da formação profissional docente em nível Médio para a atuação em práticas alfabetizadoras.

É importante ressaltar que estivemos sempre em contato com a coordenação da escola para criação do formato, conceitos e estratégias utilizadas para aplicação da oficina. Os conceitos abordados na oficina buscou, juntamente com os interesses da omnilateralidade, contribuir com a professora da disciplina de práticas de alfabetização e letramento nos aspectos a serem trabalhados em seu componente curricular.

Cabe ainda destacar que, durante a aplicação da oficina a professora da disciplina de práticas de alfabetização e letramento esteve presente em todo o processo estimulando e contribuindo para uma boa interação e familiaridade dos estudantes com o momento de formação.

O tema foi escolhido não só por ser uma área de abrangência em formação profissional em nível Médio, mas pelo distanciamento entre o discurso e prática emancipatória em alfabetização como apontado em estudos em Smolka (2012) e Cagliari (2010). Como destacados nos estudos, ainda há uma distância entre o que se diz e o que se faz para um ensino menos alienante e adestrador desde os anos iniciais de ensino. Muito disso, em função de fatores diversificados como: lacunas na formação, questões políticas, conceituais, sociais, culturais e econômicas.



- COLELLO, Sivilia M. Gasparian **Textos em contextos: Reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEMO, Pedro. **Ser Professor é Cuidar que o Aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saber necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudanças**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. IN: GENTILLI, P e Silva, Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas. Petrópolis Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, IsabelBrasil ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. **Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. In: Colóquio produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, 2010. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.
- GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 28 out 2022.
- KLEIMAN. Ângela. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, ManoelLuizGonçalves BOCH, Françoise. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.p. 75-91
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Editora Papirus, p.11-16. 2009.
- SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional **Interações**, nº 8, p. 123-144, 2005. Disponível em < [www.interacoesismt.com/](http://www.interacoesismt.com/)> Acesso em 12 jul. 2023.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180. jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503412>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.



SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização** - a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

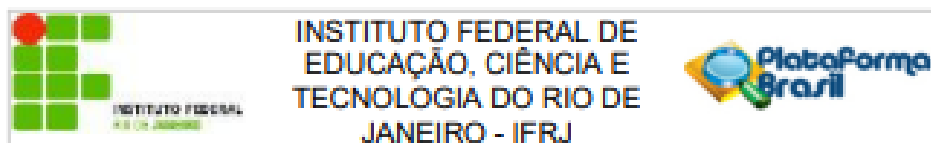
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## APÊNDICE D - Documento de parecer consubstanciado do CEP (aprovado)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO OMNILATERAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE NORMAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FUTURO PROFESSOR ALFABETIZADOR

**Pesquisador:** LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 67249122.4.0000.5268

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.199.582

#### Apresentação do Projeto:

Resposta a pendência Número do Parecer: 6.178.702 de 12 de Julho de 2023.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, os objetivos são:

Objetivo primário: Contribuir para a formação em nível médio normal do instituto de Educação Rangel Pestana por meio de uma ação formativa que relacione alfabetização às práticas sociais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador, os riscos são:

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são: Tomar o tempo do participante da pesquisa ao responder ao questionário; Invasão de privacidade .

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que irá ser desenvolvida em parceria com o Instituto de Educação Rangel Pestana de Niterói e os resultados irão compor uma dissertação de mestrado profissional do IFRJ, vinculada ao IFRJ/Campus Mesquita

**Endereço:** Rua Buenos Aires, 258, 6 andar sala 601  
**Bairro:** Centro **CEP:** 20.061-002  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3233-8034 **E-mail:** cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO DE  
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 6.196.982

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide Conclusão

**Recomendações:**

Vide Conclusão

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na carta resposta as pendência, a pesquisadora esclarece que:

Pendência 1: Segundo o cronograma, o pesquisador já iniciou a pesquisa (01/06/2023 a 01/07/2023). Nesse sentido, o CEP não pode se responsabilizar pela avaliação ética do mesmo. Caso o pesquisador, tenha cometido um equívoco, por favor, rever o cronograma e reenviar o projeto, para posterior avaliação. O mais agravante, que existe um cronograma (diferente do que foi anexado), dentro do projeto (Quadro 1), no qual a coleta de dados começou em agosto/2022 e terminou em abril/2023.

Resposta à pendência 1: As datas apresentadas no cronograma sofreram alteração devido as mudanças exigidas na qualificação. Por esse motivo, alteramos o cronograma na plataforma e apresentamos novos arquivos na parte dos anexos. Para atender os aspectos mencionados nessa pendência anexamos outro documento de projeto contendo o cronograma atualizado e o questionário da pesquisa no novo modelo sugerido pela banca de qualificação (dentro do projeto).

ATENDIDO

O quadro 1 mencionado na pendência também foi alterado. Documentos anexados como: em cronograma: cronograma\_2\_2; projeto detalhado:projeto\_cep\_illiane\_corrigido.

ATENDIDO

Pendência 2: Na folha de rosto, consta que a temática do projeto envolve Genética Humana:(Trata-se de pesquisa envolvendo Genética Humana que não necessita de análise ética por parte da CONEP.), o que não condiz com a descrição do projeto. Por favor, rever.

Resposta à pendência 2: Esta marcação da temática equivocada foi corrigida. Apresentamos uma nova folha de rosto corrigida.

Documento anexado em folha de rosto, nomeado como: FOLHA\_DE\_ROSTO\_CORRIGIDA.

ATENDIDO

Endereço: Rua Buenos Aires, 258, 6º andar sala 601  
Bairro: Centro CEP: 20.061-002  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3233-8034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



Continuação do Parecer: 6.196.680

Pendência 3: Anexar CV lattes de todos os participantes da pesquisa.

Resposta à pendência 3: De acordo com o solicitado, foi realizado os anexos dos arquivos do currículo lattes do pesquisador responsável, assim como, da professora orientadora da pesquisa.

ATENDIDO

Documento anexado em "Outros" nomeados como: CV\_lattes\_Marta e CV\_lattes\_Liliane

ATENDIDO

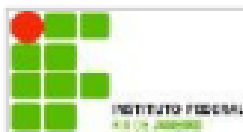
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFRJ, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que seja devidamente apreciadas no CEP, conforma Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d. A observância dos prazos de envio dos relatórios parciais ou finais é estritamente de responsabilidade do pesquisador. A não obediência aos prazos estipulados poderá implicar a **NÃO APROVAÇÃO** dos relatórios

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_215628_6_E1.pdf	14/07/2023 22:50:55		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Liliane.pdf	14/07/2023 22:49:46	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP_Liliane_corrigido.pdf	14/07/2023 22:45:11	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_corrigida.pdf	14/07/2023 22:17:40	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_2_2.pdf	14/07/2023 11:19:29	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	CV_lattes_Marta.pdf	14/07/2023 01:06:42	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	CV_lattes_Liliane.pdf	14/07/2023 01:06:02	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601  
 Bairro: Centro CEP: 20.061-002  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)3233-8034 E-mail: cep@ifrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO DE  
JANEIRO - IFRJ



Continuação do Parecer: 6.166.982

Outros	emenda_questionario.pdf	05/06/2023 18:22:09	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	emenda_23_outros.pdf	05/06/2023 18:16:51	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_liliane_csp.pdf	27/03/2023 13:18:48	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	uso_imagem_responsavel_22.pdf	17/03/2023 18:07:43	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	uso_imagem_22.pdf	17/03/2023 16:03:23	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_de_orientacao_ assinadoili.pdf	29/11/2022 14:20:51	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_rangel_pestana.pdf	16/11/2022 21:52:00	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle_termo_livre_esclarecido_responsav el_1.pdf	04/11/2022 14:02:29	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle_registro_consentimento_livre_esclar ecido_21.pdf	04/11/2022 14:02:13	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rcle_registro_assentimento_livre_esclar ecido_21.pdf	04/11/2022 14:02:00	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Orçamento	outrosorcamentodeclaracaodecustos.pdf	04/11/2022 14:00:03	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_da_relatorios.pdf	04/11/2022 13:59:45	LILIANE MARTINS NUNES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Julho de 2023

Assinado por:  
Angela M Bittencourt  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Buenos Aires, 256, 6 andar sala 601  
Bairro: Centro CEP: 20.061-002  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3233-8034 E-mail: csp@ifrj.edu.br