

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Helena Ludwig

**CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS.
2019

Maria Helena Ludwig

**CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS

2019

Maria Helena Ludwig

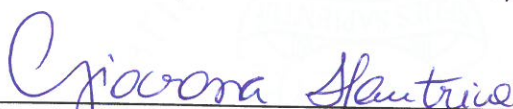
**CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovada em 17 de dezembro de 2019:



Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Giovana Medianeira Fracari Hautrive, Prof^a. Dr^a. (UFSM)



Tasia Fernanda Wisch, Prof^a. Ms^a. (UFRGS)

Santa Maria, RS
2019

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire, 1996

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Esta é a palavra que melhor define mais esta etapa vencida em minha trajetória pessoal e profissional, pois a escrita deste trabalho não apenas ampliou meus conhecimentos e saberes na direção do ser professora pedagoga, mas me modificou como ser humano. No delinear da pesquisa e nos encontros com as reflexões dos autores, fui me sentindo mais capaz de olhar para o outro, de compreender como é ser professor alfabetizador em contextos emergentes, e reconhecer nos dilemas da docência, as marcas sociais, políticas e históricas, que perpassam a trajetória dos profissionais que se dedicam à educação em nosso país.

Neste caminho, aconteceu também um despertar do humano, de buscar melhorar a mim mesma, de compreender e acolher meus limites e descobrir que somos seres capazes de ir além do que muitas vezes pensamos. Além disso, uma das maiores lições, é que um lindo caminho, repleto dessas descobertas e de uma aprendizagem significativa, não se faz sozinho, mas depende de todas as experiências e vivências compartilhadas com o outro. Portanto, dedico este espaço para agradecer, com muita alegria, à todas as pessoas que fazem parte da minha história, escrita e reescrita todos os dias, delineada pelos passos que escolhi e pelas pessoas que encontrei.

- * Gratidão à Deus, que se revela nas pequenas coisas do dia a dia, fortalecendo e iluminando meu caminho.

- * À minha família, por ser fonte de apoio e amor, sempre torcendo pelo meu sucesso e me ajudando a trilhar cada passo para alcançar meus sonhos.

- * Ao meu namorado e companheiro, por ser meu porto seguro a cada dia, por estar presente em todos os momentos difíceis e celebrar comigo as pequenas conquistas.

- * Aos meus amigos, pela parceria, torcida e por compreenderem a ausência durante os períodos mais intensos de trabalho.

- * Ao grupo de pesquisa, pelo acolhimento e aprendizados compartilhados.

- * À minha orientadora, pela oportunidade de aprender e por compartilhar este trabalho, pela paciência, carinho e confiança.

- * À banca, por aceitar fazer parte e contribuir com este trabalho.

* À minha terapeuta, por me escutar e aconselhar, dando suporte espiritual, emocional e mental, diante dos desafios da caminhada.

* A todas as professoras e professores que ao longo da minha trajetória despertaram a vontade de seguir e de descobrir quão desafiadora e apaixonante é a profissão de ser professor.

* A todas as professoras e professores alfabetizadores e gestores da rede municipal de ensino de Santa Maria, que aceitaram participar desta pesquisa, pois sem suas considerações, permeadas pelo contexto que experienciam, este trabalho não teria sido possível.

Enfim, agradeço pela oportunidade de compartilhar caminhos, de pensar, dialogar, questionar, compreender, ampliar horizontes e vislumbrar novas possibilidades. Compartilhar é isso, é uma troca sem cobrança de retorno imediato, é poder multiplicar aprendizados, é um potencial da humanidade. Assim, nos conhecemos, [re]descobrimos, revelamos, nos modificamos, transcendemos e evoluímos, e, por isso, minha eterna gratidão à todas as pessoas que compartilharam comigo das suas vivências e experiências, pessoais e formativas.

RESUMO

CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

AUTORA: Maria Helena Ludwig

ORIENTADORA: Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Esta monografia foi desenvolvida no curso de especialização em Gestão Educacional da UFSM, na linha de pesquisa 2, que visa aprofundar os conhecimentos acerca da “Gestão Pedagógica e Contextos Educativos”. Além disso, o estudo parte das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), do projeto “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”, do qual a pesquisadora faz parte. Neste trabalho, temos por objetivo reconhecer quais os contextos emergentes que estão presentes no ciclo de alfabetização, identificando-os por meio dos elementos expressos por professoras e gestoras que atuam neste espaço. Objetivamos ainda, identificar a implicação destes contextos na organização do trabalho pedagógico, a partir de um estudo quali-quantitativo, realizado em uma realidade municipal de ensino. Para tanto, utilizamos o método misto em pesquisa educacional, que nos permitiu realizar, em um primeiro momento, um levantamento desses contextos, por meio da utilização de questionários; e, em sequência, aprofundar a discussão dos achados deste mesmo instrumento, a partir da abordagem sociocultural, elencando a Formação docente, a Ação Pedagógica e os Dilemas da docência, como dimensões categoriais da pesquisa. Desse modo, apresentamos uma discussão acerca dos contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização, sendo que contamos com aporte teórico dos estudos de Bolzan (2002, 2009, 2016), Marcelo Garcia (1999, 2009), Libâneo (2001, 2004, 2005), entre outros, que contribuem para os diversos aspectos abordados no delinear deste trabalho. Confirmamos por fim, que os contextos de inclusão, tecnologia e políticas e programas de governo, previamente elencados, são considerados como contextos emergentes no ciclo de alfabetização. Para além disso, foi possível evidenciar outros elementos que constituem desafios para as professoras e gestoras que participaram, como a falta de participação das famílias, a falta de recursos, o temor pela tecnologia, a necessidade de formação, a descontextualização das políticas, a política de progressão nos três primeiros anos da educação básica. Desse modo, os contextos emergentes elencados e os novos contextos trazidos pelos sujeitos, constituem-se na trama social, promovendo inovação e apresentando diversos desafios a serem refletidos, para mobilizar as dinâmicas de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Contextos emergentes; Ciclo de alfabetização; Formação docente; Ação pedagógica.

ABSTRACT

EMERGING CONTEXTS PRESENT IN THE LITERACY CYCLE IN THE SANTA MARIA MUNICIPAL SCHOOL NETWORK

AUTHOR: Maria Helena Ludwig
ADVISER: Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

This monograph was developed in the specialization course in Educational Management at UFSM, in research line 2, which aims to deepen the knowledge about "Pedagogical Management and Educational Contexts". In addition, the study builds on research carried out by the Research Group Teacher Training and Educational Practices: Basic and Higher Education (GPFOPE), from the project "Teaching and Training Processes: students and teachers in emerging contexts", of which the researcher takes part in. In this paper, we aim to recognize and ratify which emerging contexts are present in the literacy cycle, identifying them through the elements expressed by teachers and managers who work in this space. We also objectivated identifying the implication of these contexts in the organization of pedagogical work, based on a qualitative and quantitative study, carried out in a municipal teaching reality. For this, we used the mixed method in educational research, which allowed us first to survey using questionnaires and then to discuss the findings of this instrument, based on the sociocultural approach, listing the teacher formation, the pedagogical action and the teaching dilemmas, as categorical dimensions of the research. Thus, we present a discussion about the emerging contexts present in the literacy cycle, with the theoretical support of Bolzan (2002, 2009, 2016), Marcelo Garcia (1999, 2009), Libâneo (2001, 2004, 2005), among others, which contribute to the various aspects addressed in the outline of this paper. Finally, we confirm that inclusive contexts, technology, and government policies and programs previously listed are considered as emerging contexts in the literacy cycle. In addition, it was possible to highlight other elements that constitute challenges for the teachers and managers who participated in this research, such as the lack of family participation, the lack of resources, the fear of technology, the need for training, the decontextualization of policies, and the politics of progression in the first three years of the first stage of basic education. Thus, the emerging contexts listed and the new contexts brought by the subjects constitute the social fabric, promoting innovation and presenting several challenges to be reflected, to mobilize the dynamics of teaching and learning in the literacy cycle.

Keywords: Emerging contexts; Literacy cycle; Teacher training; Pedagogical action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos emergentes e elementos constitutivos do ser professor no ciclo de alfabetização	49
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Jornada de trabalho e outras atividades remuneradas	40
Quadro 2 – Organização das dimensões categoriais	48
Quadro 3 – Alguns dos aspectos descritos pelas professoras quanto a produção de inovação nos espaços que atuam.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Perfil inicial dos sujeitos	35
Tabela 2 – Taxa de Reprovação no Brasil, comparativo dos períodos de 2015 a 2017	88
Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática na edição de 2014 do relatório do SAEB em comparativo com a edição de 2016	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial	36
Gráfico 2 – Titulação máxima	38
Gráfico 3 – Possuem segunda graduação	39
Gráfico 4 – Regime de trabalho na escola	39
Gráfico 5 – Realiza outra atividade remunerada	40
Gráfico 6 – Espaço de atuação	42
Gráfico 7 – Percentuais da inclusão compreendida como um contexto emergente.....	43
Gráfico 8 – A implicação da inclusão no trabalho pedagógico.....	44
Gráfico 9 – Percentuais da tecnologia compreendida como um contexto emergente	44
Gráfico 10 – A implicação da tecnologia no trabalho pedagógico	45
Gráfico 11 – Percentuais das políticas e programas de governo compreendidos como contextos emergentes	45
Gráfico 12 – A implicação dos programas e políticas de governo no trabalho pedagógico	46
Gráfico 13 – Percentuais acerca da inovação diante dos contextos emergentes elencados	47
Gráfico 14 – Dados acerca do acesso à internet e computadores, conforme as regiões do Brasil	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

GPFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas:
Educação Básica e Superior

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROMLA – Programa Municipal de Letramento e Alfabetização

PRAEM – Programa de Atendimento Especializado Municipal

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

PPP – Projeto Político Pedagógico

TIC's – Tecnologias da informação e da comunicação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	INSERÇÃO TEMÁTICA	20
3	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	26
3.1	TEMÁTICA.....	26
3.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
3.3	OBJETIVOS.....	26
3.3.1	Objetivo Geral.....	26
3.3.2	Objetivos Específicos.....	26
3.4	DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	30
3.5.1	Processo de organização e interpretação dos achados	33
3.6	O PERFIL DOS SUJEITOS	34
4	INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: OS CONTEXTOS EMERGENTES E AS DIMENSÕES CATEGORIAIS	43
4.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E OS CONTEXTOS EMERGENTES	50
4.2	A AÇÃO PEDAGÓGICA E OS CONTEXTOS EMERGENTES	59
4.3	DILEMAS DA DOCÊNCIA E OUTROS CONTEXTOS EMERGENTES ...	73
4.4	CONTEXTOS EMERGENTES E CAMINHOS DE INOVAÇÃO	92
5	REFLEXÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICES	108
	APÊNDICE A – PÁGINA 1 DO QUESTIONÁRIO	108
	APÊNDICE B – PÁGINA 2 DO QUESTIONÁRIO	109
	ANEXOS	110
	ANEXO 1 - Cronograma.....	110
	ANEXO 2 - Quadro de organização das produções de 2008 à 2018	111

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa parte da busca pela compreensão acerca dos desafios que a escola tem vivenciado no ciclo de alfabetização, uma vez que, esta etapa é parte da minha trajetória pessoal que, ainda criança, me fez escolher a área de atuação profissional, pela paixão em conhecer as letras e o mundo da leitura e da escrita. Como estudante de graduação em Pedagogia, sempre me senti instigada a buscar conhecimentos que pudessem me ajudar a compreender o processo de alfabetização e os desafios que fazem parte desta etapa e das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, no ano de 2015, por intermédio da professora Ana Carla Powaczuk que ministrava as disciplinas de "Processos da leitura e da escrita I e II", me encontrei com o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), e passei a trabalhar como voluntária nas pesquisas do grupo, em especial aquelas que se voltavam à alfabetização. Os estudos desenvolvidos nos projetos sobre cultura escrita¹, bem como sobre aprendizagem da docência² favoreceram muitas reflexões sobre o contexto do ciclo de alfabetização e aos poucos foram instigando e delineando a construção desta pesquisa.

No atual projeto de pesquisa desenvolvido pelo GPFOPE, intitulado "Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes" (Bolzan, 2016-2020), buscamos compreender quais os contextos emergentes³ vivenciados/compreendidos por professores/formadores e estudantes/professores nos diversos níveis de ensino. Assim, ao pensar este projeto, parti da minha vinculação com o grupo e das provocações que as pesquisas propiciaram, voltando o olhar para a educação básica, de modo a me questionar e elencar a seguinte problemática: "Quais são os contextos considerados como emergentes por professoras e gestoras atuantes na etapa do ciclo de alfabetização?".

¹ Projetos: Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção (2012-2016); Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever (2017-2020).

² Projeto: Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior (BOLZAN, 2012-2016).

³ O termo "contextos emergentes" é compreendido neste trabalho, a partir dos estudos de Bolzan (2016 - 2020), como desafios e possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos escolar e acadêmicos e mobilizam novas configurações destes espaços, para que possam dar conta e atender as necessidades advindas com a contemporaneidade. A autora destaca os espaços de gestão, as cotas, as tecnologias assistivas, os processos de inovação, com foco para os movimentos de aprendizagem da docência no ensino superior, diante desses e outros contextos que emergem na universidade.

A partir do problema elencado, apresentamos a seguinte temática: “Contextos emergentes no ciclo de alfabetização: um estudo na rede municipal de Santa Maria”, bem como, elencamos o objetivo geral de reconhecer e ratificar quais os contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização, e os objetivos específicos de identificar quais os contextos são considerados emergentes pelas professoras e gestoras do ciclo de alfabetização e a implicação dos contextos emergentes elencados, na organização do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino.

Essa temática me provoca a voltar anos atrás, pois quando pequena, a alfabetização foi um período de gostosas descobertas, dos sons, das letras virando palavras e das palavras se unindo e criando histórias. As professoras das intituladas primeiras "séries", das quais tenho boas lembranças, bem como o apoio e estímulo familiar, me auxiliaram nessa descoberta de alfabetizar-se e na opção por estudar para ser professora, como eu costumava dizer ainda criança.

A questão que me inquietava, é que não era assim para todos. Nem todos os colegas demonstravam esse encantamento por aprender a ler e escrever, e as professoras nem sempre conseguiam "inserir-los" na tentativa de alfabetizar. Lembro bem que os colegas conhecidos como "desmotivados" ou "desordeiros", eram geralmente os que se sentavam no fundo da sala e já haviam repetido por vezes aquela série. Além disso, lembro de, algumas vezes, ouvir as professoras comentarem sobre a impossibilidade de usar a biblioteca, sobre não ter aula por conta de uma paralisação, sobre ser difícil conversar com certos pais, entre outros dilemas que na época poderiam ser seus "contextos emergentes".

Anos depois, no curso de magistério, a experimentação de pensar a escola, seu funcionamento, os dilemas que se interpõe, começaram a fazer parte da minha trajetória formativa e na atuação em sala de aula, inferindo desafios à minha prática. No ano de 2012, ingressando no curso de pedagogia, passo a buscar compreender melhor os processos de alfabetização por meio das discussões nas aulas, das leituras, e logo mais, nos encontros com o grupo de pesquisa.

Nesse contexto, o estágio final do curso, em uma turma de 3º ano, foi uma vivência que me levou a escolha do ciclo de alfabetização como etapa a ser estudada neste trabalho, uma vez que, por meio desta experiência, vivenciei alguns dos desafios que perpassam a atuação pedagógica em sala de aula. Desse modo, passei a refletir acerca dos desafios, demandas, questões emergentes vivenciadas no contexto escolar, que logo, seriam também parte da minha trajetória profissional.

À medida que os contextos emergentes são estudados e compreendidos, podem nos levar a pensar caminhos de inovação, diante da realidade e do constante movimento de transformações que vivemos hoje. Essa necessidade em pensar caminhos de inovação, vincula-se ao pressuposto de que a escola é parte da sociedade e que precisa compreender e vivenciar as mudanças e atualizações necessárias para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Ao nos reportamos especificamente ao ciclo de alfabetização, inferimos a importância de considerarmos as novas demandas sociais, uma vez que é nesta etapa do ensino, que se dá início ao processo formal do ensino da leitura e da escrita e do contato com as diferentes experiências de leitura de mundo, que conforme Freire (1989) precedem a leitura das palavras e tornam a criança capaz de compreender a importância do conhecimento e das vivências escolares. Os processos de alfabetização, pautados em uma nova ótica, passam a ter foco em como os sujeitos aprendem e não mais, somente em como se ensina. Logo, o contexto dos estudantes e a realidade que vivenciam é um dispositivo de análise necessário para que o ensino seja eficiente e promova uma aprendizagem maior do que apenas o conhecimento dos livros, mas sim da vida, de como agir criticamente sobre ela, uma aprendizagem integral do que é ser humano nos dias atuais.

Portanto, aprender a ler e a escrever, vivência enfatizada na cultura escolar, deve considerar hoje, o acesso/uso das tecnologias da informação, uma vez que o contexto dos estudantes, diante da sociedade que vivem, irá exigir apropriação deste meio. As tecnologias constituem-se como um contexto que se faz emergente no processo de ensino e aprendizagem, bem como o respeito a diversidade, a inclusão, as inovações tecnológicas, a própria democratização do ensino e demais características advindas da contemporaneidade.

Os contextos educativos permeiam as práticas e ações vividas pelos professores e gestores, o que nos sugere compreender a influência da realidade no trabalho docente, vividos tanto no âmbito pedagógico quanto organizacional das instituições escolares. Desse modo, explicitamos que o desenvolvimento deste estudo se vincula a linha de pesquisa 2, que visa aprofundar os conhecimentos acerca da “Gestão Pedagógica e Contextos Educativos”, do Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Previamente, foi realizado um levantamento dos trabalhos existentes na direção da temática, afim de elencar os estudos que vêm sendo desenvolvidos e estabelecer a organização desta pesquisa. Para tanto, utilizamos as plataformas de busca do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do portal de periódicos da Capes. Evidenciamos que as pesquisas acerca dos contextos emergentes ainda são incipientes, sendo o foco voltado para o ensino superior, de modo que a temática proposta nesta pesquisa traz aspectos inovadores e possibilita a reflexão em futuras pesquisas acerca dos contextos emergentes no ciclo de alfabetização e na educação básica.

Em sequência, por considerar a inovação da temática, elegemos a pesquisa de caráter exploratório descritivo, afim de realizar um levantamento de quais são os contextos emergentes vivenciados por professores e gestores que atuam no ciclo de alfabetização, na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário único, contendo perguntas abertas e fechadas, respondido pelas escolas que aceitaram participar do estudo.

Os dados das questões objetivas foram organizados em tabelas e gráficos, evidenciando os percentuais dos contextos emergentes na realidade investigada. A partir dos achados descritivos, obtidos por meio do mesmo instrumento, foi possível ampliar a abordagem da pesquisa, organizada então em um caráter quali-quantitativo. Desse modo, as respostas das questões abertas, foram interpretadas a partir da perspectiva sociocultural, que permitiu o aprofundamento das discussões teóricas acerca dos contextos emergentes elencados.

A temática desta pesquisa se apresenta como um meio possível de problematizar as práticas educativas, pelo fato de evidenciar novos contextos presentes na realidade escolar, advindos com a contemporaneidade, uma vez que escola e sociedade são reflexas uma da outra. Essa compreensão, nos leva a problematizar os desafios e potencialidades expressos, por professores e gestores, no contexto escolar, quanto aos contextos da inclusão, da tecnologia, das políticas e programas de governo, entre outros aspectos revelados por esses sujeitos.

Nessa direção, novas questões vão permeando os processos formativos, a atuação docente e conferindo dilemas à vivência da docência no contexto do ciclo de alfabetização. Desse modo, os sujeitos envolvidos nesse contexto, exprimem de modo particular suas compreensões acerca dos contextos emergentes, que uma vez colocadas em via das relações conceituais, constituem um panorama social. De

acordo com Freitas (1998), cada sujeito fala de si a partir das experiências sociais que o constitui e estas características individuais também constituem o social.

Assim, a organização deste estudo, se constitui em apresentar os aspectos numéricos e percentuais do perfil da população investigada, do levantamento percentual dos contextos emergentes e de sua implicação na ação pedagógica. E, em seguida, compreende a discussão das dimensões que perpassam os contextos emergentes: a formação docente, a ação pedagógica, os dilemas da docência e os caminhos de inovação.

Por fim, apresentamos reflexões acerca dos elementos que permeiam e contribuem com as discussões desta pesquisa, culminando na direção de compreendermos os contextos emergentes e os processos de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização.

2 INSERÇÃO TEMÁTICA

Este capítulo se refere a etapa de realização do estado do conhecimento, com a finalidade de obter um levantamento das produções acerca dos contextos emergentes no ciclo de alfabetização. Consideramos possíveis aproximações com o tema de investigação, uma vez que a terminologia “contextos emergentes” é inovadora no campo da pesquisa em educação. A fim de realizar um mapeamento, utilizamos como plataforma de busca, o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Em um primeiro momento⁴, realizamos o levantamento dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, sendo este período ampliado para os últimos 10 anos, compreendendo trabalhos de 2008 a 2018. A ampliação do período da pesquisa, se deu pelo fato de que, ao realizar o levantamento das produções, dos últimos cinco anos, não obtivemos grandes resultados, motivando ampliar o período de investigação. A alteração não gerou novos resultados, de modo que foi possível perceber que existem poucas produções acerca da temática dos contextos emergentes e nenhuma especificamente acerca da temática em relação ao ciclo de alfabetização. Diante da necessidade de ampliar os caminhos deste estudo e da produção de colegas do GPFOPE, na direção da temática, realizamos por fim, alguns apontamentos acerca dos trabalhos realizados no ano de 2019.

A partir da delimitação do tema: “Contextos Emergentes presentes no Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria”, utilizamos os seguintes descritores: 1 - contextos emergentes no ciclo de alfabetização; 2 - contextos emergentes e - “ciclo de alfabetização”; 3 - “contextos emergentes” e “ciclo de alfabetização”; 4 - desafios no ciclo de alfabetização e “contextos emergentes”; 5 - desafios no ciclo de alfabetização e contextos emergentes. Como é possível perceber, fomos ampliando as formas de pesquisa, modificando a ordem das palavras, com aspas e sem aspas. Devido à dificuldade em encontrar resultados satisfatórios, utilizamos por fim, apenas a terminologia central da pesquisa: 6 - contextos emergentes; sem aspas e sem a especificidade do ciclo de alfabetização.

⁴ Realizado em abril de 2018, conforme cronograma estabelecido para este estudo (Anexo 1).

Assim, por meio do mapeamento de produções no BDTD (IBICT), obtivemos os seguintes resultados⁵: com a utilização do primeiro descritor, referindo a busca à “Todos os campos”, foram encontrados 141 resultados, mesmo sendo um grande número de trabalhos, não houve relação com a área da pesquisa e nenhum trazia o tema em discussão. Para tanto, foi modificado para o descritor 2, para o qual não foram encontrados resultados, bem como na tentativa do descritor 3.

Nos descritores 4 e 5, foi alterado o padrão, utilizando a busca com a palavra desafios. Para o descritor 4, não se obteve resultados, demonstrando que o termo “contextos emergentes”, quando exigido nos resultados, pela utilização das aspas, não revela produções e confere que não há estudos específicos referentes à terminologia. Já no descritor 5, foram encontradas 139 produções, porém se obteve o mesmo problema que no descritor 1, grande número de produções encontradas, mas não relevantes ao tema específico da pesquisa.

Logo, por meio do último descritor – contextos emergentes – obteve-se um total de 1224 produções, sendo necessário afunilar a busca, utilizando a área de conhecimento “Ciências Humanas: Educação”. Assim, encontramos 14 resultados, sendo que destes, elencamos 5 produções (quadro em anexo 2), pela possibilidade de aproximação com a temática, uma vez que foram analisados, em um primeiro momento, o problema de pesquisa/os objetivos; a metodologia; e, os principais resultados/contribuições da pesquisa.

Diante dos trabalhos selecionados, foi realizada a análise, em leitura corrida, dos capítulos, na direção de corroborar com a temática deste estudo. A obra 1 “Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS” (ERIG, 2016), refere-se ao tema contextos emergentes com foco nas ações afirmativas e nas vivências de estudantes do ensino superior. Vem ao encontro das reflexões acerca das mudanças no cenário contemporâneo, da necessidade do protagonismo dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem, e de que modo a sociedade se movimenta, afetando as políticas e o contexto educacional.

Nessa direção, o trabalho 1, problematiza ainda, as inovações no ensino superior, mesmo em um contexto de crise, que ressalta os movimentos do capitalismo

⁵ Os descritores citados no parágrafo anterior, seguem com a respectiva numeração, afim de não repetir todos os títulos.

e que acaba, muitas vezes, pondo em segundo plano a qualidade da educação (MOROSINI, 2016, apud ERIG, 2016). Essas e outras questões, que discorrem no texto deste primeiro trabalho, acerca das inovações no ensino superior, refletidas pelos contextos emergentes, possibilitam problematizar alguns aspectos da temática do estudo, que dizem respeito a diversidade, inclusão, e a influência da modernidade nas relações educacionais, substancializando as discussões do estudo e inferindo os processos de globalização.

No que diz respeito aos contextos emergentes, o trabalho 2 intitulado “A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS” (FONTOURA, 2018), apresenta a discussão da gestão do ensino superior nos Cursos de Tecnologia. Os autores refletem a necessidade da gestão se atualizar, frente a complexidade na qual a educação está imersa, em diferentes contextos e demandas sociais e, ainda, acerca de um novo perfil do alunado.

O trabalho 3, “A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura” (MANTOVANI, 2016), não se refere diretamente a nomenclatura “contextos emergentes”, porém apresenta aspectos referentes a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura. As autoras problematizam a necessidade de transformação dos processos de ensino e aprendizagem, pensadas no viés das transformações tecnológicas, com olhar para a atuação docente, comunicação/integração professor e alunos no desenvolvimento dos processos formativos.

No desenvolvimento do trabalho 4 “Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos” (FREITAS, 2014), as discussões aproximam-se da temática por problematizar a aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. O estudo focaliza os avanços tecnológicos e a vivência deles nos espaços de ensino, apontando para novas experiências de aprendizagem, e aproximando as discussões do campo da alfabetização, refletindo sua proximidade com as tecnologias.

Com viés na sociedade da informação, a obra 5, intitulada “A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez” (SOARES, 2016), diz respeito a autoridade docente frente a esse desafio tecnológico/comunicativo. Os autores discorrem acerca de aspectos da educação, crise e liquidez, problematizando

a distância que se estabelece entre a velocidade de informações e da diversificação do acesso dos estudantes à elas, com a formação e atualização das instituições de ensino, e por vezes, dos próprios professores, questionando sua “autoridade” no contexto de sala de aula.

Assim, tendo em vista a análise das 5 produções citadas, destacamos que são vinculadas a temática de contextos emergentes e práticas educacionais, porém a maior parte com foco no ensino superior, um com foco em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um respectivo à prática de ensino em área específica (matemática). Esse levantamento, demonstra, portanto, que no período compreendido de 2008 a 2018, não foram encontrados resultados de pesquisas/produções acerca dos contextos emergentes na educação básica ou especificamente no ciclo de alfabetização, indicando a relevância e inovação do tema de estudo no momento em que foi delineado.

A partir dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa (BOLZAN, 2016 - 2020), fomos ampliando as discussões e os caminhos de compreensão acerca dos contextos emergentes. As pesquisas de outras colegas, também estudantes da temática, produziram trabalhos relevantes na direção do estudo aqui desenvolvido. Portanto, realizamos um breve levantamento de suas produções e contribuições, evidenciando elementos relacionados aos contextos emergentes elencados neste trabalho e no que tange as aproximações das discussões acerca da educação básica.

Por ordem de defesa, apresentamos o trabalho monográfico “Concepções docente sobre o Ciclo de Alfabetização e sua repercussão no trabalho pedagógico”, desenvolvido por Rosa (2018). Esta produção, mesmo não tratando especificamente da terminologia “contextos emergentes”, traz alguns elementos acerca dos contextos de inclusão e tecnologia. A autora apresenta ainda a problemática acerca da participação das famílias, como uma das demandas evidenciadas por professoras do ciclo de alfabetização, com quem a autora desenvolve sua pesquisa, por meio do trabalho com narrativas.

Os estudos desenvolvidos por Dewes (2019), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Aprendizagem da Docência Universitária: A Gestão em Contextos Emergentes”, tem foco nos processos de gestão universitária e na aprendizagem da docência neste contexto. A autora problematiza vários elementos caracterizadores dos contextos emergentes, como o sistema de cotas, as tecnologias assistivas, entre

outros, referentes ao desenvolvimento profissional do professor/gestor, em uma universidade pública federal.

A dissertação “Vivências de Estagiários de Licenciaturas e Contextos Emergentes” de Trindade (2019), apresenta os contextos emergentes experienciados por estagiários que vivenciam o contexto da educação básica, bem como a sua compreensão da terminologia, como desafios que perpassam as práticas de ensino e aprendizagem. As narrativas dos sujeitos, organizadas e discutidas pela autora, trazem elementos como a inclusão, a tecnologia, entre outros contextos relativos a sua condição de estudantes de graduação em estágio final de curso, que problematizam aspectos da formação inicial nas licenciaturas.

Ainda aproximativo da temática desta pesquisa, mesmo sem enfatizar a terminologia dos contextos emergentes, temos os estudos monográficos de Braun (2019), na defesa do trabalho “O ensino fundamental de nove anos e a gestão pedagógica: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização”. O trabalho apresenta aspectos relevantes quanto a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Desafios como a inclusão, a tecnologia e a falta de participação das famílias na escolarização dos filhos, são aspectos evidenciados pela autora, a partir das narrativas das professoras de uma escola municipal.

Nesse sentido, os trabalhos de Rosa (2018), Dewes (2019), Trindade (2019), Braun (2019), entre outras produções relativas à pesquisa do grupo⁶, são obras que contribuem para o desenvolvimento da temática “Contextos emergentes” no campo da educação.

Ao considerarmos as exigências da contemporaneidade, inovações, tecnologias, inclusão, entre outras demandas, incitamos a necessidade de revelar aspectos da realidade, apontados a partir do contexto em que emergem. A realização dessa pesquisa, possibilitou evidenciar a complexidade das vivências educativas no ciclo de alfabetização, que se estabelecem diante dos contextos emergentes, a fim de refletir e problematizar novas formas de compreender e estabelecer os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, consideramos que, a terminologia “contextos emergentes”, utilizada nesse estudo, revela-se um conceito em contínua construção, uma vez que,

⁶ Trabalhos desenvolvidos pelas participantes, bolsistas e professoras que atuam no GPFOPE e desenvolvem a pesquisa Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes coordenada pela Professora e Doutora Doris Pires Vargas Bolzan (2016-2020).

desvelado no contexto educacional, potencializa a prática pedagógica e corrobora com um ensino refletido no contexto concreto da escola, que considera as necessidades e vivências dos estudantes e professores. Inseridos em um contexto social de mudanças contínuas, os atores da escola devem protagonizar a aprendizagem, para que, ao reconhecer a função social do ensino, possam se colocar, de forma crítica e cidadã, contribuindo para reflexões no presente e modificações no futuro.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 TEMÁTICA

Esta pesquisa foi delineada a partir do interesse em estudar a seguinte temática:

**CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA.**

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são os contextos considerados como emergentes por professoras e gestoras atuantes na etapa do ciclo de alfabetização?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo Geral

- Reconhecer os contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os contextos que são considerados emergentes pelas professoras e gestoras do ciclo de alfabetização.
- Identificar a implicação dos contextos emergentes elencados, na organização do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino.

3.4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

A constituição desta pesquisa, consideradas a temática e a definição dos objetivos, demandou buscar elementos constitutivos da própria realidade educacional, afim de pontuar os contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização do município de Santa Maria-RS. Observada a grande contingência de população a ser investigada, bem como o fato de que a temática definida apresenta inovação no campo da pesquisa, percebemos a necessidade de realizar um levantamento mais abrangente, sendo assim delineada a organização desta investigação.

Desse modo, a pesquisa caracterizou-se por um estudo quali-quantitativo, partindo das discussões de Gatti (2004), Flick (2004) e Creswell e Clark (2007) acerca dos métodos mistos nas investigações sociais, como as voltadas para a educação. A opção por utilizar a abordagem quali-quantitativa, ao invés de quanti-qualitativa, parte da explanação e acordo entre os autores acerca do enfoque conferido à pesquisa, sendo que as ações procedimentais, partiram de um viés quantitativo, mas os achados são interpretados e discutidos a partir da abordagem qualitativa.

Segundo Creswell e Clark (2007), a pesquisa quali-quantitativa, compreendida como abordagem por métodos mistos, pode apresentar diferentes tipologias, voltadas para as ciências sociais. Para esta pesquisa, se enquadrou o que os autores denominam do tipo “embutido”, no qual um conjunto de dados quantitativos apoiam a interpretação de outros dados qualitativos, ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente por um instrumento quantitativo de pesquisa.

Conforme os autores, a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização mais ampla do problema investigado (CRESWELL, CLARK, 2007). A integração, combinando dados quantitativos e análise qualitativa, pode se efetivar, mediante três formas: por convergência, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise dos dados; por conexão, no qual a análise de um tipo de dado demanda um segundo tipo de dado; e por acoplamento que, por sua vez, resulta da introdução de um tipo tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo.

Neste estudo, realizamos a análise por convergência, pois Flick (2004) salienta que essa opção de integrar os métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à

apenas uma opção. Dentre as contribuições da pesquisa quali-quantitativa, o autor destaca que esta metodologia reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Gatti (2004) considera que quantidade e qualidade não devem estar totalmente dissociadas na pesquisa. A autora afirma que, na medida em que por um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta, por outro lado, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Desse modo, a abordagem quali-quantitativa, segundo Gatti (2004), favorece ao pesquisador em educação, o levantamento de dados que possibilitem uma análise mais abrangente e enriquecedora, pois conforme a autora ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, visto que os achados

[...] que se traduzem por números e respostas quantificáveis podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com análises oriundas de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 4).

Nesse sentido, em um primeiro momento foi realizada a investigação quantitativa de caráter exploratório e descritivo, para a qual pautamo-nos nos estudos de Gil (1999), pontuando aspectos dos dados quantificáveis por meio da estatística descritiva, que pauta a frequência e/ou percentual de respostas. Segundo o autor, este tipo de análise proporciona uma visão “univariada”, sendo que os procedimentos possibilitam: “a) caracterizar o que é típico no grupo; b) indicar a variabilidade dos indivíduos no grupo; c) verificar como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis” (GIL, 1999, p.173).

Quanto ao caráter desta primeira parte do estudo, Gil (1999) evidencia a pesquisa exploratória como um meio de desenvolver e esclarecer conceitos e ideias,

tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Ao encontro de nosso estudo, o autor aponta que as pesquisas do tipo exploratória

são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 1999, p. 43)

Sendo assim, a pesquisa exploratória, propicia o desvelamento da temática, afim de elaborar tópicos mais claros, acerca dos contextos emergentes, da realidade pesquisada. Em conjunto a essa organização, a pesquisa de caráter descritivo, permite compreender os resultados obtidos, por meio da identificação de características aproximativas entre as escolas participantes, de modo a estabelecer relações entre as variáveis desta população investigada, conforme referido por Gil (1999). Colaboram neste sentido, os estudos de Günter (2006), acerca dos métodos mistos, ao afirmar que “uma amostra representativa asseguraria a possibilidade de uma generalização dos resultados. Relaciona-se a isto, a ênfase no processo indutivo, partindo de elementos individuais para chegar a hipóteses e generalizações” (GÜNTER, 2006, p.203).

Desse modo, em um segundo momento, aprofundamos a discussão, realizando a interpretação qualitativa dos achados. As respostas descritivas das professoras, foram olhadas a partir da perspectiva sociocultural⁷, com base nos estudos de Bolzan (2009), e apontamentos pertinentes de Freitas (1998, 2003).

A abordagem sociocultural, nos permite olhar para as respostas narradas, no viés social, cultural e histórico que perpassam as vivências no ciclo de alfabetização das professoras, de modo a gerar um conjunto de aspectos, conferindo as demandas e contextos emergentes que expressam. Segundo Bolzan (2002, p. 72), “essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta

⁷ Abordagem sociocultural, cunhada por Bolzan (2002), alicerçada nos estudos de Vygotski e Baktin.

atividade”, sendo possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes, revelando a subjetividade das relações sociais vividas.

Nesse sentido, Freitas (1998) corrobora descrevendo a narrativa como uma prática interpretativa da realidade dos sujeitos, na qual o indivíduo que lembra de uma experiência, mesmo que pessoal, parte de uma perspectiva social, seja pelo sentido atribuído ou pela dinâmica vivenciada. Essa perspectiva, marca a importância da vivência social dos sujeitos e das memórias como uma interlocução entre passado e futuro, tornando possível rever e modificar pensamentos e ações.

Além disso, a abordagem sociocultural, centra-se na valorização dos aspectos fundamentais de descrição, trazendo também as impressões pessoais do pesquisador e os delineamentos teóricos que perpassam seus estudos. De acordo com Freitas (2003, p. 6),

a abordagem sócio-histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer teórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Desse modo, as narrativas partem do individual para a compreensão de aspectos que são vividos no social, pois cada sujeito é parte de seu contexto e ao expressar opiniões sobre ele, também fala pelo contexto. A análise a partir da abordagem sociocultural nos permite, assim, o reconhecimento dos diferentes contextos que emergem na realidade do ciclo de alfabetização e o entrelaçamento entre essas vivências docentes no espaço escolar com os estudos teóricos abordados nesta investigação.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em conformidade com a organização metodológica pautada nesta pesquisa, foi estabelecido o questionário como instrumento para realizar o levantamento dos achados, uma vez que este permite, conforme Gil (1999, p.128), "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.". Além disso, conforme o autor, essa técnica de investigação utiliza-se de um conjunto

de questões objetivas e descritivas, que propiciam ampliar os resultados da investigação.

Marconi e Lakatos (2003), corroboram acerca das vantagens do uso questionário, pois este instrumento favorece uma maior quantificação e objetividade acerca de um grande contingente de respostas. Conforme os autores, o uso do questionário possibilita uma pesquisa de maior abrangência, tempo de resposta flexível para os sujeitos participantes, sem interferência direta do pesquisador e logo a não distorção dos fatos. Nesta perspectiva, optamos pelo uso do questionário no desenvolvimento do estudo, devido a multiplicidade de interpretações que os contextos emergentes poderiam revelar.

Ainda acerca da pesquisa quali-quantitativa atrelada ao processo de investigação, Günter (2006, p.202) aponta que

ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas idéias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos.

Desse modo, o mosaico a que se refere Günter (2006), parte da interpretação do pesquisador acerca das partes constitutivas de uma pesquisa. Essa diversidade das peças, se dá na tentativa de compreender determinados fenômenos sociais, a partir de aspectos e experiências individuais. Para tanto, ao delinear os inicialmente esta pesquisa, construímos um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, que possibilitariam criar um panorama acerca do que muitos sujeitos percebem e compreendem e, ao mesmo tempo, dar vez a narrativa como algo imprescindível na discussão acerca do que vêm emergindo no contexto de uma determinada realidade.

Neste sentido, foram constituídos dois blocos de questões. O primeiro bloco abordando questões acerca do perfil dos sujeitos, na intenção de conhecer a população investigada. E, o segundo bloco, abordando especificamente a temática da pesquisa. Para além do quantitativo de professores e dos percentuais quanto aos elementos mapeados, o que almejamos foi conhecer, minimamente, quem são os professores que atuam no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino. Desse

modo, a interpretação realizada posteriormente, teve significados atribuídos diante deste perfil.

Para verificar a adequação do instrumento e procedimentos, foi realizado um estudo piloto, em uma escola da rede pública municipal, que por participar deste teste, não foi inserida nas demais etapas do estudo. Por meio deste teste, foi possível perceber aspectos que deixavam dúvidas e dificultavam o entendimento das professoras, assim foram feitas as adequações necessárias nas questões abordadas no questionário.

Iniciando o processo de investigação, realizamos contato telefônico com as escolas para verificar o aceite em participar da pesquisa. Logo, com a resposta positiva, neste mesmo contato, foi agendada uma visita. A visita, foi o segundo momento da pesquisa, na qual foi realizada a ida à escola, para explanação do instrumento e a entrega do mesmo, aos sujeitos que aceitassem participar (a fim de fazer os devidos esclarecimentos sobre o estudo, e convidar os professores e gestores a participarem voluntariamente do estudo).

Uma vez entregue, foi marcada a data de retorno para recolher os questionários respondidos, sendo esta etapa organizada conforme a possibilidade das mesmas quanto ao tempo para responder e a sua localização, devido à distância e ao grande contingente de escolas. Além disso, a pesquisadora disponibilizou contato telefônico (por whatsapp) ou e-mail no próprio questionário, colocando-se à disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

Algumas dificuldades surgiram no decorrer da pesquisa, como o fato de algumas escolas não atenderem ao primeiro contato (algumas por não possuírem telefone), sendo realizada a ida a escola - contato presencial, ainda neste primeiro momento, para questionar a possibilidade e aceite de participação. Obtivemos a negativa de algumas escolas após esse primeiro momento da pesquisa, tanto das contatadas por telefone quanto presencialmente. Ocorreram também desistências, sendo que algumas escolas não devolveram o instrumento e outras o devolveram em branco, ocasionando a repetição de contato, telefônico e presencial, por diversas vezes, implicando em maior tempo de tramitação da coleta dos questionários.

Finalizada a coleta, no mês de agosto deste mesmo ano, foi realizado o levantamento dos achados, organizados no excel, quantificando em gráficos e tabelas os dados quantitativos, e distribuindo posteriormente os achados qualitativos em um quadro de categorias, que permitiu a efetivação da análise. Para tanto, a partir dos

eixos previamente estabelecidos como contextos emergentes - tecnologia, inclusão e, políticas e programas de governo - elencamos as dimensões categoriais em: formação docente; ação pedagógica; dilemas docentes e outros contextos emergentes.

3.5.1 Processo de organização e interpretação dos achados

Na dimensão quantitativa, primeiramente realizamos o levantamento dos dados sociais, acerca do perfil dos sujeitos. Em um segundo momento, buscamos identificar o percentual de sujeitos que pensam sobre determinados parâmetros, para demonstrar e ratificar quais contextos são considerados pelas professoras como emergentes, favorecendo a realização de um panorama acerca da temática no ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria.

Com enfoque para a dimensão qualitativa da pesquisa, buscamos identificar nas narrativas, como os contextos emergentes perpassam o trabalho pedagógico, de modo a considerar os processos educativos e as considerações apontadas pelas professoras⁸ quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, considerando os contextos emergentes elencados.

Portanto, os capítulos a seguir, são dedicados à apresentação, interpretação e discussão dos achados da pesquisa, obtidos por meio do questionário, a partir das respostas de perguntas abertas e fechadas, realizadas pelas professoras e gestoras, que aceitaram participar da pesquisa, atuantes no ciclo de alfabetização da realidade pesquisada, no ano de 2019.

Inicialmente, tratamos de construir um perfil dos sujeitos, a partir dos resultados relacionados às informações sociodemográficas das professoras, do ponto de vista do sexo, faixa etária, formação acadêmica, carga horária de trabalho na mesma instituição, cargo exercido. Na sequência, traçamos um panorama acerca dos contextos emergentes previamente elencados no questionário, demonstrados por meio de escala (concordo plenamente, concordo em parte, não sei a respeito, discordo em parte, discordo plenamente).

⁸ Para nos referirmos as respostas e a quantificação dos achados, optamos pela utilização da terminologia “professoras” no gênero feminino, uma vez que a maior parte dos sujeitos, sendo 96% dos respondentes, é do sexo feminino. Quanto a denominação da docência como classe, a fim de elencar aspectos teóricos e as discussões pertinentes, continuamos utilizando “professores”, pois é a forma adotada nos estudos acompanhados.

Após evidenciar os contextos emergentes, pautamos a organização das dimensões categoriais e a discussão da repercussão que esses têm no trabalho pedagógico, por meio dos achados obtidos nas respostas dos sujeitos, nas perguntas abertas, contidas após cada bloco de perguntas sobre os contextos previamente elencados. Estas respostas, culminaram nos capítulos “Formação Docente e os contextos emergentes”; “Ação Pedagógica e os contextos emergentes” e “Dilemas docentes e outros contextos emergentes”. Desse modo, as considerações feitas pelas professoras, estão atreladas as suas respostas quanto a concordância sobre os contextos elencados, na escala da pergunta fechada que precede a questão sobre a repercussão desse contexto no trabalho pedagógico.

Além disso, pontuamos novos elementos, abordados em pergunta aberta, que possibilitou aos sujeitos apontarem suas considerações acerca de outros possíveis contextos que emergem na realidade onde estão inseridos, atribuindo-os ao capítulo acerca dos “Dilemas docentes e outros contextos emergentes”.

3.6 O PERFIL DOS SUJEITOS

O conjunto de 81 sujeitos que aceitaram participar deste estudo e responderam ao questionário, constituíram-se por professores e gestores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos e no espaço de coordenação ou direção, nos anos iniciais das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (EMEF/SM/RS).

As escolas da rede do município de Santa Maria, foram o contexto escolhido, por ser onde reside a pesquisadora e, assim, facilitando o deslocamento e o acesso para desenvolver a investigação. Além disso, a pesquisadora teve maior parte de suas experiências de trajetória profissional⁹ neste local, tanto no ensino municipal, no qual desenvolveu os estágios obrigatórios do curso de graduação em Pedagogia, quanto no ensino privado, onde atuou como estagiária e vem atuando atualmente como professora de educação infantil.

Após a definição do universo, afim de conhecer melhor o perfil dos sujeitos, foi organizada a apresentação dos dados sociais, acadêmicos e profissionais (sexo, idade, nível de instrução, formação acadêmica, campo de atuação, entre outros, etc).

⁹ Termo utilizado nos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE, ao se referir as experiências que constituem o ser profissional, ao longo de sua vida e a partir de sua trajetória pessoal.

Neste sentido, os dados dos sujeitos, relativos a sexo e faixa etária, são apresentados na tabela 01, a seguir.

Tabela 01 – Perfil inicial dos sujeitos

Dados	Faixa etária		menos de 24	24 à 30	31 à 40	41 à 50	51 à 60	61 ou mais	Total de sujeitos
	Sexo	Feminino	1	6	31	20	16	3	78
	Masculino			2	1			3	

Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Quanto a esta estimativa, do ponto de vista de sexo, tem-se uma supremacia no quantitativo de mulheres, sendo que dos 81 dos sujeitos que responderam a pesquisa, apenas 3 são do sexo masculino. Esta prevalência da presença feminina na carreira docente se deu na segunda metade do séc. XIX, no decorrer do projeto liberal republicano, que tinha por intuito promover a universalização do ensino e manter as mulheres subjugadas ao poder político (LOURO, 1999).

Neste sentido, foram atribuídas à docência, tarefas que seriam do ‘papel da mulher’¹⁰ relacionados à questão do cuidado, da aproximação, do reconhecimento do aluno pelo nome, da percepção dos aspectos físicos e emocionais, que conferiram a profissão docente um cargo das mulheres, tendo continuidade em um processo histórico. Atualmente, esse papel tem ganhado novos desenhos e as funções sociais e cada gênero tem se diluído em novas dinâmicas, tanto sociais quanto formativas, mas certamente este é um longo caminho.

Pesquisas acerca do gênero do trabalho, colaboram com esta discussão, como os estudos de Prá e Cegatti (2016), que discutem os porquês sociais e históricos e as implicações da predominância feminina no exercício da docência. Segundo as autoras, esta prevalência se deu principalmente para manter a mulher sob os domínios do trabalho do homem e ao mesmo tempo em exercício de atividades não políticas.

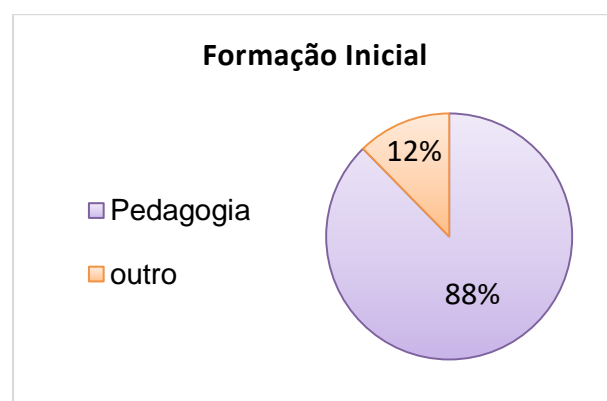
¹⁰ Esse “papel da mulher” foi construído historicamente, como algo relativo aos cuidados da casa e dos filhos, de ser mais carinhosa, atenciosa, entre outros aspectos, delineados por uma sociedade patriarcal. (LOURO, 1999).

Essa condição, foi elevando gradativamente os aspectos de desvalorização do papel da mulher e, assim, da educação, por meio da segregação feminina quanto aos aspectos de participação na vida pública, da mobilização de formação (graduação e pós-graduação) e também das condições salariais desta classe, vivenciados até os dias atuais (PRÁ; CEGATTI, 2016).

Quanto ao aspecto formativo, este também tem sido alvo da desvalorização da educação brasileira, sendo que o processo histórico revela, segundo Saviani (2009), um nivelamento por baixo, priorizando uma formação docente aligeirada e mais barata, por meio dos cursos normais. Com o passar do tempo, devido a valorização gradual do ensino superior em outras áreas e das demandas políticas, advindas com os baixos índices da educação básica brasileira, foi sendo promovida a formação acadêmica para o curso de pedagogia.

No gráfico 1, evidenciamos que a maior parte das professoras, sendo 88%, tem sua formação inicial no curso de pedagogia, de modo que 10 professoras são formadas em outros cursos. Destas dez, sete professoras atuam como gestoras e não são formadas em pedagogia e três tiveram a pedagogia como segunda graduação, atuando nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Gráfico 1 – Formação inicial



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Porém, conforme Saviani (2009), as reformas legais, instituindo a obrigatoriedade da formação docente a nível superior, ainda não alcançaram encaminhamentos satisfatórios, quanto a organização das demandas e currículo, frente às necessidades educacionais do país. Além disso, problematizamos a questão

de que atualmente são promovidos cursos de formação de professores, a nível de graduação e pós-graduação, à distância, de curta duração e baixo custo, com vistas a ampliar a quantidade de profissionais formados. Poderíamos inferir que esta dinâmica possibilitaria mais acesso, porém o que preocupa, é o fato da organização destes cursos e do viés qualitativo desta formação. Qualidade esta que depende de vários aspectos, como por exemplo a necessidade de reflexão compartilhada¹¹ ainda na formação docente, conceitos defendidos por autores como Nóvoa (1989, 2011), Bolzan (2009), Marcelo (1999), Imbernón (2005, 2010), entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 valoriza a qualificação dos profissionais da educação e, inclusive, prevê a utilização da formação a distância. A LDB estabelece no artigo 87, a necessidade de elevar o nível de formação de professores, determinando que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Nesse sentido, os caminhos de formação docente à distância foram sendo efetivados, pois conforme o Censo da Educação Superior do INEP/MEC (2018), dos ingressantes em cursos de pedagogia, 64% dos sujeitos estão em cursos de Educação a Distância (EAD). Essa realidade parte, segundo os estudos realizados por Malanchen (2007), da lógica neoliberal¹² e da globalização¹³, no qual, documentos redigidos por órgãos internacionais, ganham força nas políticas públicas brasileiras. À exemplo disso, o esforço do governo, desde 2004, de democratizar o acesso à educação superior e, assim, da abertura de cursos de graduação à distância, teve sua

¹¹ Este aspecto será aprofundado na discussão do capítulo acerca da Formação Docente e os contextos emergentes.

¹² A lógica neoliberal parte, segundo Ball (1998), daquilo que se poderia chamar de ideologias de mercado, sendo que, a partir das propostas liberais, se realizou uma reinterpretação econômica dos aspectos de igualdade, direito e respeito às diferenças. Essa ideia ficou conhecida como a teoria do “capital humano”, que passou a ser chamada por “neoliberalismo” conferindo à educação um papel de gerir conhecimentos para que os sujeitos possam competir e se colocar no mercado de trabalho.

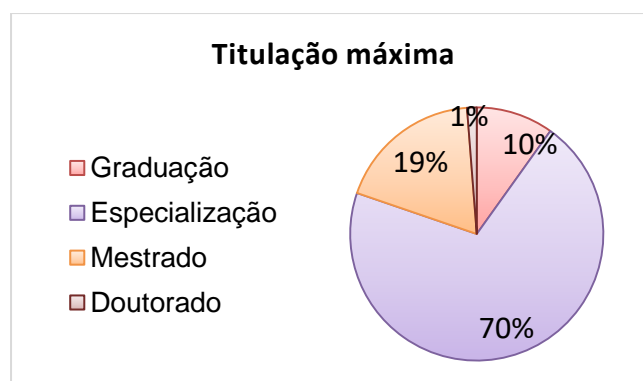
¹³ Entendemos globalização de acordo com definição de Castro (2001, p. 6): “globalização não é, propriamente falando, uma teoria; mas um constructo ideológico encomendado para legitimar, dissimular a forma unidimensional, economicista, de unificação financeira de um mundo socialmente dividido por desigualdades cada vez mais profundas e inconciliáveis. A ideologia da globalização tenta naturalizar o capitalismo financeiro que, apesar do seu predomínio indiscutido atual, não passa de uma forma histórica transitória de organização econômica do mundo, intrinsecamente ligada a uma concepção de modernização e de progresso, particularmente estreita e perigosa”.

base nas discussões da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM). Segundo a autora, estas diretrizes preveem os cursos EAD como uma forma de atender a modernização e, como um meio possível na superação dos problemas sociais. Além disso, o Banco Mundial sugere que

os parâmetros educacionais do país sejam remodelados e deixa claro em seu documento sobre o ensino superior que a EAD é uma forma de aumentar, com custos menores, o acesso de amplos setores da população a esse nível de instrução. Assim, verificamos os pronunciamentos desse Banco que considera essa modalidade de ensino uma forma de atender a demanda, sobretudo do ensino superior, daqueles que não têm condições de frequentar uma universidade nos moldes tradicionais, ou seja, presencial. Segundo o documento organizado pelo BM em 1995, a EAD representa uma forma eficaz de ampliar o acesso ao ensino superior no que se refere à diminuição de custo e tempo, principalmente quando recomenda que se devam aumentar os incentivos ao setor privado. (MALANCHEN, 2007, p. 27)

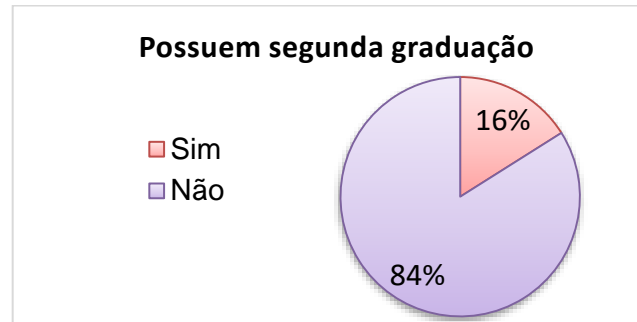
Desse modo, podemos problematizar que as políticas de formação de professores, não tem atendido exatamente as necessidades formativas e educacionais deste público, mas sim a interesses políticos voltados à dinâmica de mercado internacional e dos processos de globalização, ainda longe de alcançar todo o público docente. Observamos, por meio dos gráficos 2 e 3, respectivamente, que 70% das professoras, possui graduação, sendo que 16% possuem segunda graduação.

Gráfico 2 – Titulação máxima



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 3 – Possuem segunda graduação

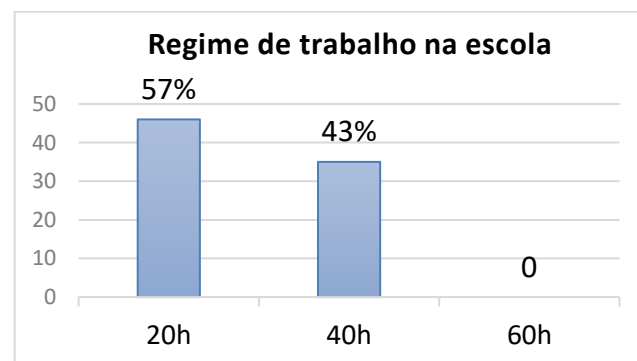


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Os dados representados nos gráficos 2 e 3, evidenciam que 30% das professoras possuem pós-graduação, atuando na educação básica e elevando os níveis de formação desta população. Mas indicam ao mesmo tempo, que o município ainda carece de investimentos na formação continuada de professores. Mesmo diante do fato de que, cada vez mais, tem sido ampliadas as ofertas de formação de professores a distância, tanto para a graduação, quanto para os programas de pós-graduação, nem todos os professores tem acesso e buscam essa formação, sendo que no cenário brasileiro, muitas professoras e professores realizam ainda outras atividades remuneradas, para compensar suas demandas financeiras e familiares.

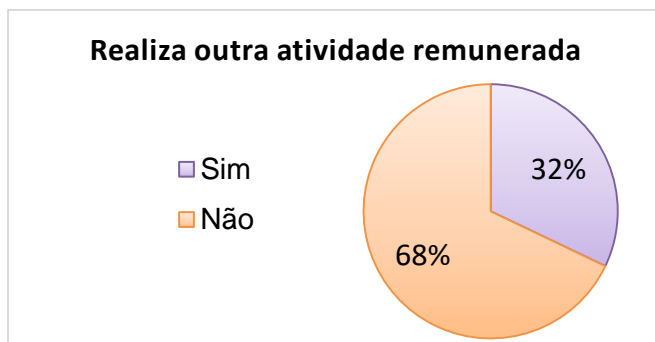
Desse modo, quanto ao regime de trabalho na escola, evidenciamos que 46 professoras trabalham 20 horas na escola e 35 trabalham 40 horas. Das professoras que trabalham 20 horas, 32% exercem atividades complementares, como cargos de coordenação, entre outras funções, conforme explícito nos gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Regime de trabalho na escola



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 5 – Realiza outra atividade remunerada



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

A seguir, apresentamos um quadro a fim de explicitar melhor os achados acerca das demais funções e da carga horária extra, exercidas pelas professoras.

Quadro 1 – Jornada de trabalho e outras atividades remuneradas

		Regime de trabalho na escola:	
		20 horas	40 horas
Trabalham mais:			
40 horas	1. Vice direção e coordenação pedagógica		
	2. Atendimento psicopedagógico		
	3. Professora e Educadora Especial		
	4. Professora do Ensino Superior		
	5. Cia de teatro/Tutoria EAD		
	6. Comércio		
30 horas	7. Escola Particular		
20 horas	1. Professora Educação Infantil		1. Estado (Orientação Educacional)
	2. Rede estadual		
	3. 4º ano – suplementação		
	4. em outra escola		
	5. Docência na Ed. Infantil		
	6. Rede Privada de Ensino		
	7. Suplementação		
	8. Professora na Rede estadual		
	9. Professora		
	10. EMEI		
	11. Reforço – escolar		
	12. Professora 1º ano		
	13. Escola/Professora		
	14. Téc. Administrativo		
	15. Atuo como coordenadora dos anos iniciais em uma escola da rede estadual		
	16. Professora da Educação Infantil em uma EMEI da rede municipal		
Horas livres			2. Artesanato

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

A porcentagem de professoras que exercem atividades complementares, demonstra uma necessidade da classe em duplicar a jornada de trabalho, para obter maiores rendimentos em compensação dos baixos salários, conforme apontam os estudos de Monlevade (2000) e Pinto (2009). Para os autores, essa realidade acarreta em um maior desgaste e algumas consequências negativas para o trabalho docente.

Segundo Monlevade (2000) a multi-jornada ou multiemprego é uma realidade da maior parte da categoria de professores, e é um vetor assegurado pela legislação educacional. Por mais que o Plano Nacional de Carreira dos Profissionais do Ensino Básico, dentre outros aportes legais, prevejam o estímulo à dedicação exclusiva, admitem ao mesmo tempo, uma jornada dupla ou tripla de trabalho e o exercício de outras funções, por reconhecer os baixos salários pagos aos docentes. Para o autor, o baixo salário docente desvaloriza a profissão e supõe a dobra de carga horária de trabalho, o que desqualifica a qualidade de ensino.

Nesta mesma direção, Pinto (2009, p. 70) afirma que o 'direito' dado aos professores de assumirem dois cargos públicos é, na verdade, um direito dado ao executivo de lhes pagar a metade do que é o justo, em cada um desses cargos. O autor problematiza que a expansão da jornada de trabalho dos professores, intensifica e aumenta as exigências da função, uma vez que o professor atua para além da sala de aula e necessita de tempo para refletir e qualificar a sua atuação.

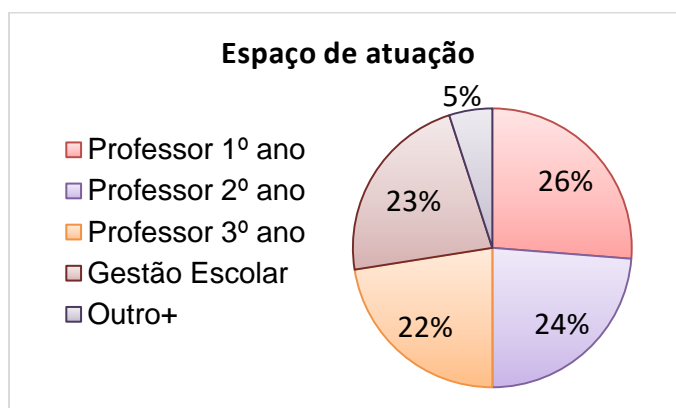
É preciso lembrar que a LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008, conhecida como a lei do piso, prevê que esta demanda seja composta por 1/3 da jornada de trabalho docente, considerando as atividades fora da sala de aula como parte da carga horária de trabalho dos profissionais da educação. Porém, a lei acaba por não se efetivar, devido a diversos entraves como a falta de professorado, a organização do tempo letivo da escola, entre outros elementos que mantêm a condição de sobrecarga docente, como por exemplo a hora atividade e o cumprimento da carga em mais de uma instituição de ensino.

Desse modo, é necessário lembrar que a docência é uma atividade com características singulares em relação a outras carreiras, conferindo a necessidade de dedicar horas semanais para além do tempo de trabalho na escola. Além disso, a profissão docente também demanda grande nível de envolvimento emocional e de desgaste físico e mental, apresentando-se como atividade complexa e que necessita

de grande dedicação do professor, enquanto mediador e potencializador do processo de aprendizagem.

Por fim, apresentamos o espaço de atuação dos 81 sujeitos que responderam o questionário, demonstrando sua presença na etapa de ensino elencada para esta pesquisa. Os números de divisão entre a atuação das professoras nos 1º, 2º e 3º anos e no papel da gestão, dividiram-se de forma equiparada, conforme demonstrado no gráfico 6. A categoria “outro” contida na legenda, se refere as professoras que optaram por esta questão e descreveram o cargo de orientação pedagógica, as quais optamos por considerar conjuntamente com o cargo de gestão escolar.

Gráfico 6 – Espaço de atuação



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Diante do perfil traçado e das problematizações pertinentes, podemos concluir que as professoras e gestoras que aceitaram participar desta pesquisa e que atuam no espaço do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria, constituem o quadro de sujeitos investigados e possibilitam uma discussão relevante acerca dos contextos emergentes vivenciados neste contexto.

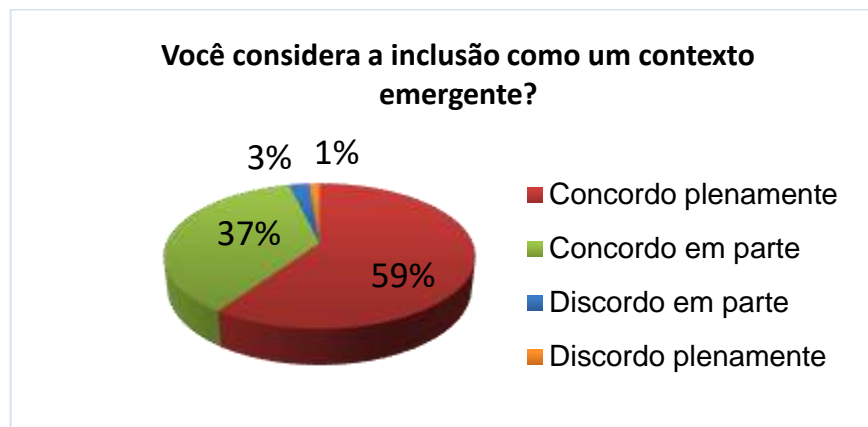
4 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS: OS CONTEXTOS EMERGENTES E AS DIMENSÕES CATEGORIAIS

A organização, leitura e interpretação das respostas obtidas no segundo bloco do questionário, acerca dos elementos constitutivos da temática, possibilitaram o levantamento percentual e a construção das dimensões categoriais deste estudo.

Deste modo, apresentamos os elementos quantitativos revelados pelas respostas objetivas, por meio de gráficos representativos do contingente total de sujeitos, a fim de explicar o percentual de professoras que consideram os contextos de inclusão, tecnologia e programas de governo, como emergentes em suas realidades. Da mesma forma, sendo organizados ao lado do gráfico acerca de cada contexto, serão apresentados os gráficos referentes a porcentagem desta população que considera que estes contextos implicam na organização da ação pedagógica.

Quanto ao contexto da inclusão, dos 81 sujeitos que participaram, 96% consideram-na plenamente ou em parte como um contexto emergente, conforme apresentado no gráfico 7.

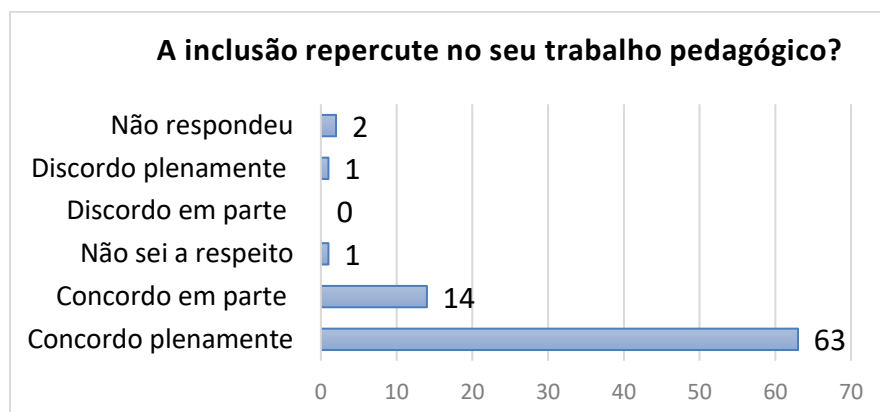
Gráfico 7 – Percentuais da inclusão compreendida como um contexto emergente



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Da mesma forma, 96% das professoras evidenciam que a inclusão repercute no desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 – A implicação da inclusão no trabalho pedagógico

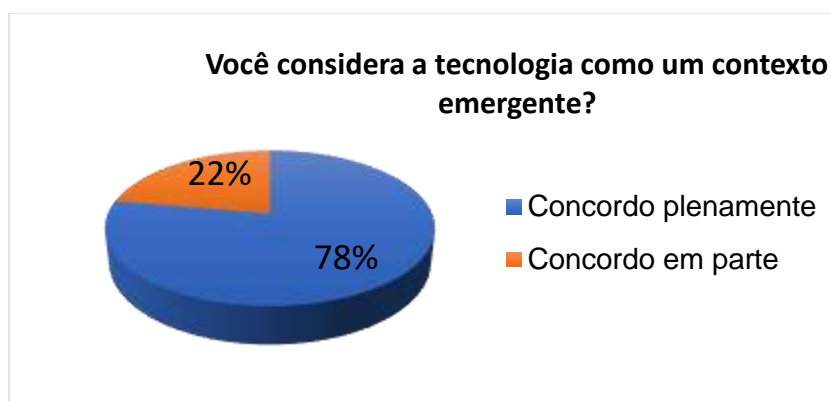


Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Estas evidências percentuais acerca da inclusão, são justificadas nas respostas descritivas das professoras, trazendo elementos como a necessidade de formação para trabalhar com o público da educação especial. a falta de recursos materiais e para contratar monitores que possam auxiliar no desenvolvimento deste contexto. As professoras pontuam ainda a interlocução com profissionais de outras áreas e a participação da família, como meios imprescindíveis para realmente efetivar a inclusão escolar.

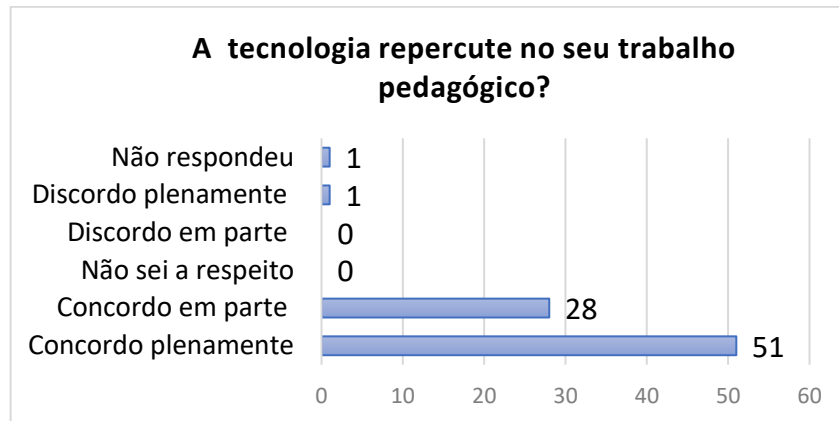
Além da inclusão, os gráficos 9 e 10 apresentam que a tecnologia é percebida, plenamente ou em parte, como um contexto emergente por 100% das professoras, evidenciando a urgência deste contexto na realidade escolar, sendo que, 98% consideram que este contexto repercute no trabalho pedagógico.

Gráfico 9 – Percentuais da tecnologia compreendida como um contexto emergente



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 10 – A implicação da tecnologia no trabalho pedagógico



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Neste sentido, pontuamos que a tecnologia tem sido percebida como algo que faz parte da sociedade contemporânea e, por tanto, deve fazer parte do contexto escolar e dos processos de organização de ensino e aprendizagem. Algumas professoras destacam a necessidade de formação, de recursos e de novas configurações no tempo e espaço das escolas, afim de tornar a tecnologia uma realidade acessível a todos os estudantes e ao desenvolvimento das práticas dos professores.

No que se refere às políticas e programas de governo, 84% das professoras consideram como um contexto emergente, plenamente e em parte, e da mesma forma, para 82% das professoras, este contexto repercute no trabalho pedagógico, como demonstrado nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Percentuais das políticas e programas de governo compreendidos como contextos emergentes



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Gráfico 12 – A implicação dos programas e políticas de governo no trabalho pedagógico



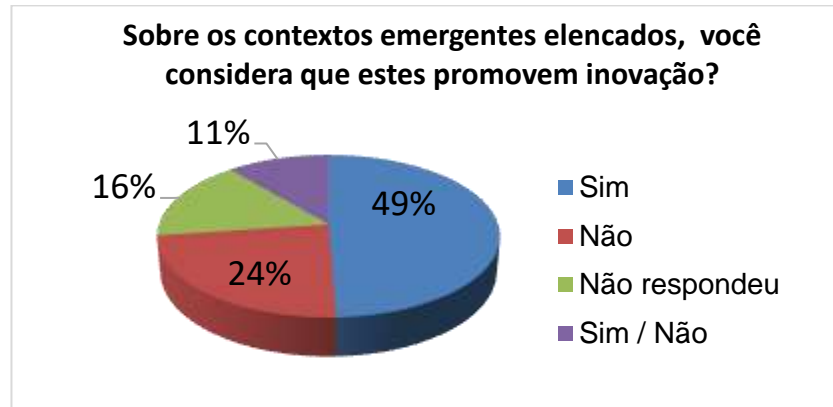
Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Desse modo, quanto as políticas e programas de governo, as professoras apontam para a necessidade e importância de diferentes espaços formativos, que auxiliem no desenvolvimento dos outros contextos e possam promover uma prática mais enriquecedora e de qualidade. As professoras problematizam ainda a contextualização das políticas e programas de governo, de acordo com as necessidades de cada escola e da comunidade em que estão inseridas.

Por fim, na última pergunta do instrumento de pesquisa, sendo uma questão objetiva (sim/não), com espaço para descrição (justificativa), perguntamos aos sujeitos respondentes, se os contextos emergentes elencados e outros possíveis contextos por eles apresentados em questão anterior, promoviam inovação ou práticas inovadoras na escola.

Essa questão revelou que, do contingente total de 81 sujeitos que responderam à pesquisa, 40 professoras disseram que sim, os contextos emergentes promovem inovação na escola, citando alguns exemplos, como a produção de projetos diferenciados de ensino; mudanças no espaço físico, mobilizando alterações na infraestrutura, etc. As 19 professoras que optaram pela resposta negativa à inovação, justificaram essa negação citando a precariedade de recursos; não ter apoio de outras áreas; falta de participação das famílias, entre outros elementos que se constituem como dilemas às mudanças necessárias na escola, diante dos contextos elencados. Ainda, 13 professoras não responderam e 9 pontuaram ambas as questões, trazendo elementos positivos e negativos à inovação na escola, conforme o gráfico 13.

Gráfico 13 – Percentuais acerca da inovação diante dos contextos emergentes elencados



Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

A partir disso, pontuamos que, os achados percentuais revelaram que as professoras consideram a inclusão, a tecnologia e os programas de governo, como contextos emergentes que implicam na ação pedagógica. Para praticamente metade da população que respondeu a pesquisa, sendo 49% dos sujeitos, os contextos emergentes promovem inovação nos espaços que estes atuam. Conforme os achados revelados nas respostas descritivas, foi possível evidenciar o motivo destes percentuais, uma vez que as professoras trouxeram mais elementos pertinentes à discussão da temática, após responderem as questões optativas acerca dos contextos emergentes.

Assim, por meio das contribuições escritas, obtidas neste mesmo bloco do questionário, organizamos as dimensões categoriais de modo que apontam os caminhos delineados pelas professoras, que fomentaram a discussão teórica desta pesquisa. Para tanto, apresentamos no quadro 2 os principais aspectos trazidos pelas professoras, a partir dos contextos elencados e de novos contextos por elas evidenciados.

Quadro 2 – Organização das dimensões categoriais

		DIMENSÕES CATEGORIAIS		
		FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÃO PEDAGÓGICA	DILEMAS DOCENTES E OUTROS CONTEXTOS EMERGENTES
CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> As professoras apontam a necessidade e, logo, a falta de formação acerca da inclusão, causando um sentimento de despreparo. Muitas descrevem estar buscando por conta própria (autoformação) e a importância de compartilhar com outros professores a fim de mobilizar novas práticas de inclusão (interformação). 	<ul style="list-style-type: none"> O planejamento precisa ser adequado, com atividades diversificadas, com propostas diferenciadas para os alunos com necessidades especiais e em defasagem. Algumas professoras apontam que exercer a inclusão é olhar para as especificidades de todos e não apenas para os alunos com necessidades especiais, modificando suas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Na prática, a inclusão não acontece conforme previsto em lei, pois faltam condições, formação, monitores, etc. A inclusão também repercute no sentido dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, etc. As professoras apontam ainda a importância de auxílio da família, de profissionais de outras áreas e de recursos.
	Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> As professoras descrevem a necessidade de formação e aperfeiçoamento em relação as tecnologias. Descrevem ainda, o conhecimento e a inserção da tecnologia na escola, como algo de que não se pode fugir, pois faz parte do contexto dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tecnologia como uma aliada, desafiando a prática, como uma ferramenta que auxilia no planejamento e deixa as aulas mais interessantes. Outras professoras colocam que a tecnologia é sim uma ferramenta importante, mas destacam de que esta não substitui o trabalho do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Fazem parte do cotidiano, mas a realidade das escolas não favorece o uso das tecnologias em sala de aula. Falta de acesso, recursos, monitores capacitados.
	Políticas e programas de governo	<ul style="list-style-type: none"> As professoras apontam a importância dos espaços de formação continuada e da troca entre pares, desenvolvidas nos programas como PNAIC e PROMLA Apontam ainda aspectos negativos das políticas e programas de governo, uma vez que se dão de forma verticalizada e são descontextualizadas 	<ul style="list-style-type: none"> As políticas repercutem na prática, pois norteiam e definem o conjunto de ações para o trabalho pedagógico. Algumas políticas, por não serem contextualizadas ou atualizadas, não inferem ou acabam tendo impactos negativos na prática. Acomodam os professores pois ditam "habilidades e competências" sem mobilizar a reflexão sobre a prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Política de progressão automática dos estudantes do 1º ao 3º ano As políticas conferem uma carga de trabalho maior, com mais responsabilidades burocráticas Políticas de auxílio de outros profissionais, de mais recursos, etc. Políticas públicas voltadas a qualidade do ensino

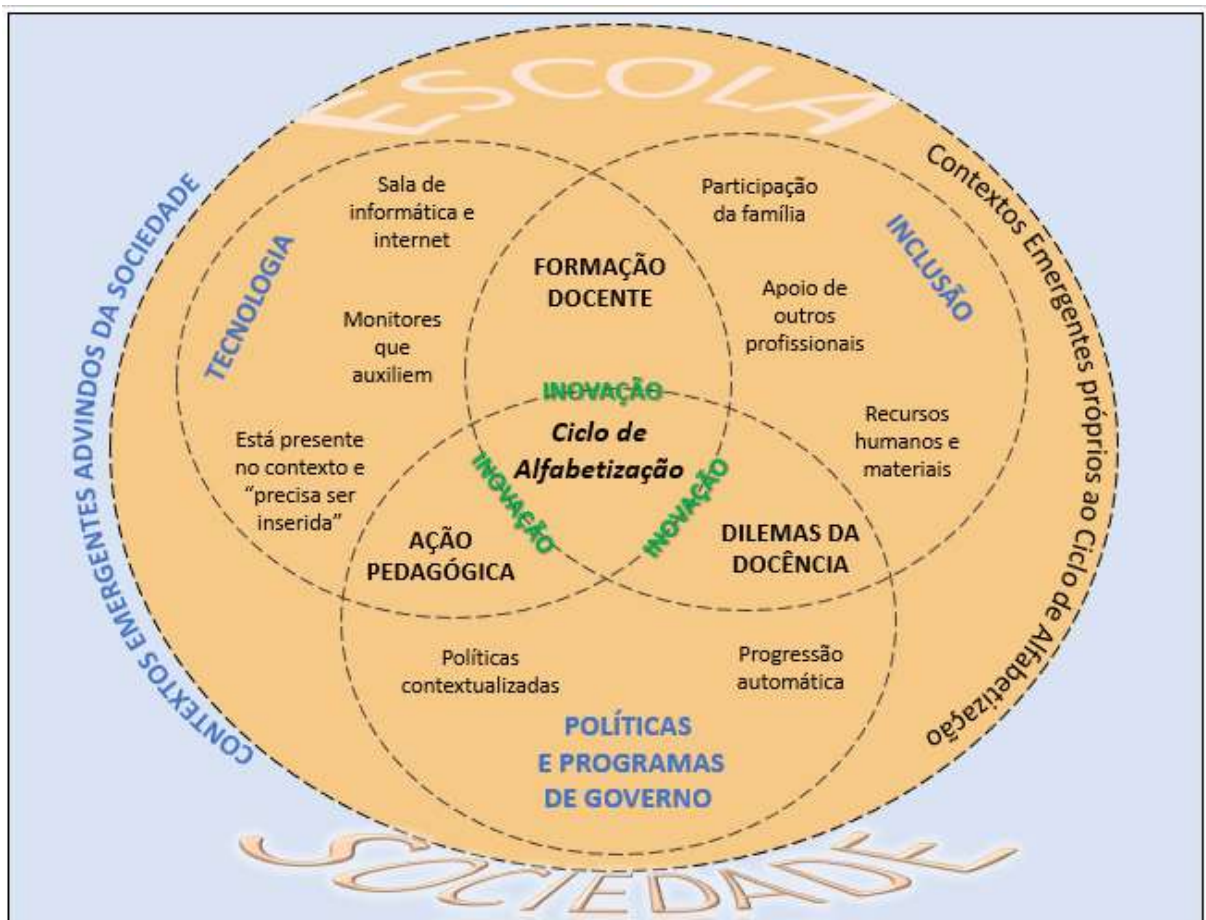
CAMINHOS DE INOVAÇÃO

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas aos questionários.

Esta organização nos leva a pensar em um conjunto de elementos que perpassam a vivência das professoras diante dos contextos emergentes, na etapa do ciclo de

alfabetização. Logo, a fim de elucidar melhor a forma como gostaríamos de pautar esses contextos, como um elo transversal, no qual todas as perspectivas constitutivas do ser professor dialogam juntamente com a realidade social, cultural, econômica dos sujeitos, elaboramos a figura 1.

Figura 1 – Contextos emergentes e elementos constitutivos do ser professor no ciclo de alfabetização



Fonte: elaborado pela autora, a partir do quadros das dimensões categoriais.

Desse modo, os contextos que emergem da sociedade e outros advindos do próprio contexto da sala de aula no ciclo de alfabetização, perpassam as discussões acerca da formação docente, da ação pedagógica e de dilemas que se inter cruzam neste caminho. A partir dessas evidências e de uma forma mais dinâmica de perceber os contextos e a ação pedagógica, pautamos a seguir a discussão acerca dos aspectos que perpassam o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem

no contexto do ciclo de alfabetização, e assim, promovem a reflexão e a possível modificação desse contexto e acabam por refletir na sociedade.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS CONTEXTOS EMERGENTES

Frente aos contextos que emergem no cenário escolar e da necessidade de atualização advinda das mudanças na contemporaneidade, cabe refletirmos a importância da formação docente, a qual precisa constituir-se em um processo permanente (MARCELO GARCIA, 1999). Esse processo se estabelece pelo constante movimento do professor, na busca de qualificar a prática, podendo se dar em um processo interno e ser potencializado no compartilhamento de saberes com outros professores.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação pode acontecer de diferentes modos, como: *autoformação*, que consiste na busca de qualificação do professor, para superar suas necessidades e objetivos, de modo a promover reflexão subjetiva do seu trabalho; *interformação*, que caracteriza-se pelo conjunto de ações formativas entre os sujeitos, que partem das práticas cotidianas comuns para estudarem alternativas ao próprio trabalho; e, *heteroformação* que se estabelece de forma externa, a partir de políticas e ações nas quais alguém alheio ao ambiente escolar faz sugestões para a formação docente, enfocando muitas vezes, temas genéricos.

Partindo do pressuposto de que a formação docente se constitui em um processo contínuo e que precisa ser permanente na trajetória profissional, este caminho é perpassado pela experimentação de múltiplas vivências nos diferentes contextos. Quanto a isso, Bolzan (2009) evidencia que a aprendizagem docente se dá por meio da constante reflexão do professor acerca de sua ação, que promove o confronto de concepções e possibilita a produção de novos sentidos e significados no delinear das vivências educativas.

Logo, pensar a formação docente, de modo a favorecer processos reflexivos do professor diante dos dilemas e das perspectivas que perpassam a prática educativa, possibilita vislumbrar novas formas de atuação e, assim, de vivências mais significativas, atualizadas e dinâmicas. Para que isso aconteça, essa formação não pode ser apenas heteroformativa, que por vezes se refletem em programas de

formação continuada, desvinculados do contexto e das reais demandas que emergem dele, pois, conforme afirma Imbernón (2010, p. 9),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

No que tange o contexto da inclusão, a escola e assim os professores, se encontram frente a uma nova demanda, que repercute na prática educativa e nos processos de formação, trazendo a necessidade de estabelecer novos modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, pautamos que a inclusão mobiliza a formação docente, propiciando a constante reflexão sobre as transformações que acontecem na escola, diante das políticas de inclusão, bem como de outros processos que impactam na realidade escolar, de modo que surge a necessidade de construir estratégias e elaborar soluções afim de atender as novas demandas (WISCH, 2013).

Podemos perceber que o movimento inclusivo nas escolas tem mobilizado ou tornado perceptível a necessidade da formação docente, uma vez que, diante da questão sobre a repercussão da inclusão no trabalho pedagógico, as professoras expressam

[...] percebo de forma positiva, pois estimula o professor a buscar conhecimento e novas alternativas com vista a atender todos os alunos (PROF. 21)

Se faz necessários estudos permanentes, dedicação e conhecimentos específicos, atualizados e comprometidos visando o desenvolvimento em específico de cada e todos os estudantes. (PROF. 51)

Além disso, é possível destacar a ação autoformativa docente, na busca das professoras por especializações e novos meios de atuação. Esta busca, favorece a reflexão acerca de novos desafios, por meio da análise da prática educativa e dos contextos que se evidenciam, como a inclusão, pois segundo as professoras

A inclusão escolar transforma a atuação do professor à medida que essa atuação tem que se adequar a realidade dos alunos incluídos e aos outros. (PROF. 3)

Todos os alunos apresentam demandas, as adaptações vão sendo necessárias e precisam ser feitas de acordo com o que os alunos apresentam independentemente de serem alunos público-alvo da educação especial ou não. (PROF. 63)

A inclusão faz parte do cotidiano escolar e por isso estou buscando a especialização em Psicopedagogia que trabalho as dificuldades de aprendizagem e a inclusão é garantida por lei e é direito da criança estar matriculada e frequentando a classe de ensino. (PROF. 66)

Diante das manifestações, é possível evidenciar a compreensão das professoras acerca da inclusão como um meio de olhar para todos os estudantes, nas suas singularidades e de modificar suas práticas para atenderem as diferentes demandas. Algumas descrições apontam à necessidade e o potencial da interformação, uma vez que por meio da troca acerca de temas comuns, os professores podem pensar caminhos para efetivação de uma prática inclusiva na educação, por meio da constante busca, da reflexão e da criação de espaços de discussão

Repercute no trabalho pedagógico, porque exige que, como coordenadora, seja elaborado propostas e ações que viabilizem um trabalho docente diferenciado para se adequar as exigências dessas demandas e para isto é necessário espaços e tempos de estudos e reflexões e planejamentos de ações para serem desenvolvidos, considerando a inclusão em todas as suas dimensões. (PROF. 34)

É um desafio para a formação dos professores, pois muitos tem dificuldades de compreender que crianças público-alvo da educação especial tem direito aos mesmos conhecimentos que os demais. Não compreendem que adaptação curricular é uma outra forma de apresentar os conhecimentos, pois entendem que é deixar de trabalhar os conhecimentos e ficar apenas trabalhando pintura, complete, etc. (PROF. 59)

No Brasil, a inclusão é garantida por meio das leis e dos documentos oficiais, conforme explanado anteriormente, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores na direção de estabelecer uma educação inclusiva e diminuir os efeitos da exclusão, para atender a nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção (ALMEIDA, 2007). Porém, a execução destas políticas, impactam na organização escolar, sem que, muitas vezes, a escola e os professores tenham tempo e encontrem os subsídios

formativos necessários para modificar as práticas, tornando a inclusão também um dilema, em muitos contextos, como o que fica explicitado na resposta de algumas professoras

Repercute porque tenho que buscar subsídios teóricos e práticos que nunca fizeram parte da minha formação, pois a política de inclusão está longe de atuar no quesito qualidade de educação. (PROF. 6)

Repercute de maneira significativa, dependendo do caso de inclusão, pois muitas vezes não se tem formação/conhecimento para trabalhar com a criança da melhor forma possível, atendendo as suas necessidades. (PROF. 46)

[...] temos alunos incluídos na sala de aula e muitas vezes não sabemos como lidar com eles, pois não temos formação (estudo) para isso. (PROF. 67)

Muitas das críticas acerca da prática inclusiva, que se interpõem nos espaços das escolas, refletem a falta de preparo e de condições para trabalhar com as especificidades dos estudantes com necessidades especiais. O professor tem papel fundamental no gerenciamento das práticas de ensino e aprendizagem, mas não é ele sozinho que realiza esse processo. Nessa direção é possível afirmar que o desenvolvimento profissional depende também das condições de trabalho e do contexto sócio histórico no qual estão inseridos, pois conforme Gatti (2016), a educação se produz diante desses processos, que tem sofrido com grandes limitações tanto formativas quanto relacionadas a carreira. Segundo a autora,

Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada. (GATTI, 2016, p. 167)

Desse modo, a vivência da inclusão na escola, depende da formação docente, atualizando e refletindo acerca dos espaços de ensino e de aprendizagem de formação permanente, nos processos auto e interformativos, que aproximam as discussões das reais necessidades, frente ao contexto

vivenciado. Uma educação inclusiva efetiva, depende ainda das condições de trabalho oferecidas aos professores, garantindo a troca com outros profissionais, o atendimento mais individualizado, espaços de reflexão sobre a prática, entre outros fatores que possam favorecer e motivar os professores no desenvolvimento de sua profissão.

Outro ponto de destaque, conferindo a importância e a necessidade da formação docente, constatou-se por meio da questão acerca das tecnologias e como estas repercutem no trabalho pedagógico. Segundo Kenski (2013, p. 14), “as tecnologias digitais provocam uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e previsíveis” de modo que exigem novos processos à formação docente. Conforme apontam as próprias professoras, as tecnologias trazem novos rumos para o cenário educativo

Estar em sintonia com as diversas tecnologias é indispensável, já que a sociedade em geral está em contato com elas, a escola deve encontrar maneiras de inovar em suas metodologias e utilizar as diversas alternativas tecnológicas para enriquecer o processo de aprendizagem. (PROF. 12)

O professor precisa se aliar aos avanços tecnológicos para melhorar seu trabalho. (PROF. 31)

A tecnologia faz parte do cotidiano das crianças e da sociedade em geral, precisamos nos inteirar e usá-la a nosso favor. (PROF. 35)

Atualmente, utilizo a tecnologia como aliada na construção do trabalho pedagógico; as tecnologias vêm para ampliar os horizontes, sendo uma repercussão positiva. (PROF. 37)

Pautamos que, algumas professoras dimensionam as tecnologias como um aspecto positivo, uma vez que já fazem parte da sociedade, pois estão cada vez mais próximas do espaço educativo, mobilizando novos conhecimentos e ações. Logo, a formação docente voltada ao conhecimento e ao uso das tecnologias da informação, propicia uma maior aproximação da escola com as vivências da sociedade, pois como reforça Kenski (2013, p. 24),

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. [...] esse é um dos grandes

desafios para a ação da escola, viabilizar-se como um espaço crítico com relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante do seu grupo social.

Além disso, as professoras apontam para a necessidade de espaços de formação e atualização, a fim de que possam utilizar da tecnologia nas práticas em sala de aula, evidenciados nas seguintes respostas

É preciso desenvolver pesquisas e promover atividades pedagógicas na área das tecnologias - com professores e alunos. (PROF. 25)

[...] no contexto da escola, ela é um embate, porque alguns professores não fazem uso nem de e-mail quanto mais trabalhar com as novas tecnologias, isto aponta para quebra de paradigmas, só assim novas concepções e modos de ensinar podem acontecer, de modo que exigem também investimentos na formação. (PROF. 34)

[...] Deveria haver mais formações para auxiliar os professores na utilização destes recursos. (PROF. 42)

[...] não domino a tecnologia como deveria, mas procuro aprender o que não sei. Algumas atividades ainda me utilizo de outras formas para desenvolvê-las. (PROF. 47)

As demandas evidenciadas, apontam para a necessidade de produzir novos conhecimentos e assim, atribuir sentido e ações práticas de acesso e uso das tecnologias, uma vez que, as “novas tecnologias” – as tecnologias digitais e as TIC’s (Tecnologias da informação e da comunicação) – se fazem cada vez mais presentes no contexto dos estudantes e permeiam a ascensão de uma nova sociedade, bem como de novas demandas ao contexto escolar.

Nesse sentido, Kenski (2013) problematiza que, além de uma sociedade de informação, devemos identificar, principalmente no espaço escolar, uma “sociedade da aprendizagem”. Conforme a autora, o desafio é pensar em uma formação diferenciada, de modo que se possa compreender a aprendizagem como uma vivência que se dá em todos os espaços e tempos, transversal a prática educativa, de modo que a formação de professores também se dê em um processo dinâmico a fim de orientar esses novos aprendizados. Quanto a inserção da tecnologia na dinâmica escolar, as professoras apontam que

Não tem como fugir, a tecnologia está presente em nossa vida, no pedagógico também como uma ferramenta. (PROF. 9)

Não há como fugir! Ela faz parte (positiva) do meu planejamento. (PROF. 21)

[...] é algo que está presente na vida dos estudantes e não podemos fugir disso. (PROF. 30)

Estamos frente à geração nativa e todo um contexto informatizado e, com certeza, não podemos fugir disso. (PROF. 49)

Ao utilizar a terminologia “não tem como, não podemos fugir disso” as respostas das professoras 9, 21 e 30, deixam implícito a marca que as tecnologias tem conferido aos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que já fazem parte das vivências na sociedade, em todas as classes sociais, estabelecidos de diferentes formas diante dos diversos níveis culturais.

Nesta sociedade que se delinea como informaticocibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos. Fossos e diferenciações entre grupos humanos estão abertos. Assim, as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão. O desafio está posto: que sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar? (GATTI, 2016, p. 165)

Diante do desafio, a escola que precisamos ter e os professores que nela irão atuar, a fim de favorecer a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem, cabe problematizar a importância da formação docente. Formação instituída como uma necessidade permanente, como meio de aproximar as necessidades de cada contexto aos processos de desenvolvimento global, que repercutem no gerenciamento das práticas educativas e, assim, na qualidade da educação brasileira. Para Nóvoa (1992), essa qualidade depende da “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Ao referir sobre a necessidade de uma formação docente reflexiva, diante dos diferentes contextos que emergem na sociedade e impactam na realidade escolar, os aspectos revelados pelas professoras, apontam que, as formações

promovidas por meio das políticas públicas e advindas dos programas, são meios de qualificar a prática educativa.

Esses programas, ao oferecer formação continuada, proporcionam subsídios para o professor pensar e repensar sua prática (PROF. 1)

Os programas propostos são ponto de encontro e discussão. (PROF. 3)

Os encontros com os outros colegas e outras realidades possibilitam as trocas para o enriquecimento do nosso trabalho. (PROF. 4)

Procuo me atualizar e verificar as contribuições de políticas públicas para a qualificação da educação. (PROF. 18)

Repercutem de forma positiva, instigando novas práticas, novos caminhos de reflexão e ação pedagógica. (PROF. 34)

As políticas fazem com que estejamos em constante busca, os profissionais precisam estar se atualizando e procurando formas de melhorar sua pratica pedagógica. (PROF. 37)

As políticas de formação continuada, quando organizados como o PNAIC e o PROMLA promovem um movimento de reflexão e trocas com os pares o que se torna um processo que enriquece e fortalece o trabalho docente. (PROF. 75)

Conforme as respostas, as professoras destacam a importância dos processos interformativos, de modo que, os espaços de troca, favorecidos pelos programas de formação continuada, como o PNAIC¹⁴ e o PROMLA¹⁵, são vistos como uma possibilidade de refletir e assim de potencializar o trabalho docente. Nessa direção,

a organização de espaços de compartilhamento e capacitação profissional permite o professor refletir e planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagens, um prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Diante disso, a formação de professores no Brasil, tem ganhado cada vez mais visibilidade no âmbito das políticas educacionais, ao que tange a meta de melhorar a qualidade da educação, diante do discurso de atualização e da necessidade de

¹⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido para atender a meta 5 do PNE 2014, fomentando a formação de professores, quanto aos processos de alfabetização.

¹⁵ O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) é um programa de formação de professores desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, voltado ao ciclo de alfabetização (SMED-SM).

renovação (GATTI, 2008). Porém, as propostas tem sido estabelecidas e vivenciadas de forma genérica, pois incutem diretrizes e normativas ao trabalho docente, que, por vezes são compreendidas na ação pedagógica, sem passar um processo de reflexão e viabilização diante de cada contexto.

Imbernón (2010) discute que essa vivência genérica das ações propostas pelas políticas educacionais, parte de um processo formativo, que por vezes engessa o pensar do professor, bem como das condições de trabalho, que interferem na prática, dificultando a transformação e inovação, na singularidade dos espaços.

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. E isso acontece, inclusive, tendo-se o conhecimento do discurso já antigo, pois esse é de meados dos anos de 1980, que preconiza que a formação deve se aproximar da escola e partir de situações problemáticas dos educadores. Mas não, a formação e os projetos para a formação inicial e continuada de professores, continuam sendo uma eterna reivindicação. Nesse sentido, se a formação não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário, etc., pode-se “culturalizar o professor”, até criar-lhe uma identidade enganadora, não se conseguindo, porém, transformá-lo em um profissional mais inovador. (IMBERNÓN, 2010, p.39-40)

Uma das formas de mudar essa realidade, é promover espaços de discussão e de formação docente dentro da escola, permitindo olhar para o contexto e produzir a partir dele, vivências significativas na prática e na sua constituição profissional. Diante disso, evidenciamos a importância da reflexão docente acerca da prática educativa, uma vez que, para problematizar a organização do trabalho pedagógico,

[...] é preciso redirecionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2009, p.27).

A dinâmica de reflexão compartilhada, partindo dos estudos de Bolzan (2009), favorece a tomada de consciência do professor acerca de sua prática e, assim,

possibilita uma maior autonomia no trabalho docente. Essa autonomia, permite que o professor problematize e vivencie novos modos de conceber os processos formativos, que, uma vez propostos, por meio de políticas e programas externos a realidade escolar podem vir a tornarem-se ponto de debates e transformações neste mesmo espaço.

Nessa perspectiva, o professor se torna protagonista de sua formação e passa a estabelecer os direcionamentos necessários para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Conferimos, assim, a importância de considerar os processos formativos diante das práticas, das necessidades e desafios do contexto escolar, sendo que o trabalho e a formação docente devem caminhar na mesma direção, pois conforme problematizado por Nóvoa,

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (1992, p. 29).

Desse modo, torna-se fundamental que a escola e os professores tomem consciência de sua formação, designando o que serve das políticas e o que é preciso [re]significar, a fim de que possam exercer práticas contextualizadas e significativas. Na mesma direção, os contextos que emergem da sociedade, como as próprias políticas, a inclusão e as tecnologias, estão presentes, direta ou indiretamente na realidade escolar, mas ao serem refletidos nas escolas, poderão ter um impacto mais positivo do que negativo, favorecendo ainda, mudanças necessárias a cada contexto.

4.2 A AÇÃO PEDAGÓGICA E OS CONTEXTOS EMERGENTES

Os diferentes contextos que emergem na escola, como a inclusão, a tecnologia, as políticas e programas de governo, tem impacto e, ao mesmo tempo, são também produzidos na ação pedagógica. A ação pedagógica - ou o trabalho pedagógico - compreendida como uma prática social, favorece ou modifica a vivência desses contextos, pois envolve diversos aspectos, como o planejamento, a prática em sala de aula, a avaliação, entre outros. Esses aspectos produzem e são produzidos na

trama de ensinar e de aprender, diante do contexto em que estão inseridos e compreendidos, permeados pelas concepções e pela formação dos professores.

Nesta dinâmica, o professor faz escolhas e as organiza em forma de um planejamento, que permite refletir as intenções da ação pedagógica e ao mesmo tempo pautar os desafios e as possíveis modificações necessárias, conforme o processo de aprendizagem dos alunos (WEISZ, 2009). Quanto a organização da ação pedagógica no viés da inclusão, as professoras concordam sobre a importância de planejar de modo diferenciado, sendo que algumas consideram que todo planejamento é inclusivo por conta das demandas e da diversidade, presentes em sala de aula.

Os processos de inclusão requerem um planejamento pedagógico de gestão diferenciado, buscando atender da melhor maneira possível as necessidades desses alunos. (PROF. 1)

A educação inclusiva atende a toda e qualquer especificidade presente na sala de aula. Quando planejo buscando atender as demandas presentes na sala, estou realizando um trabalho inclusivo. (PROF. 2)

Trabalhar com a inclusão transforma sobremaneira a atuação em sala de aula. É preciso reorganizar-se assim como reorganizar a prática a fim de atender as necessidades dos alunos (Não só dos alunos com necessidades especiais, mas de todos da turma). (PROF. 5)

A inclusão repercute no meu trabalho pedagógico pela compreensão de uma necessidade de uma metodologia e planejamentos diferenciados contemplando as especificidades de cada criança. (PROF. 19)

Todos os alunos apresentam demandas, as adaptações vão sendo necessárias e precisam ser feitas de acordo com o que os alunos apresentam independentemente de serem alunos público-alvo da educação especial ou não. (PROF. 63)

Apresenta novos desafios, cada aluno é um, tem suas facilidades e dificuldades, suas peculiaridades, o que demanda um olhar muito apurado à condução das situações de ensino aprendizagem. Quando se trata da inclusão, além do olhar se faz necessário conhecimentos mais específicos. Conhecer mais sobre as características que envolvem as necessidades e condição do(os) aluno(os) incluídos a fim de promover as melhores condições de ensino e aprendizagem destes. (PROF. 77)

Desse modo, as professoras reconhecem ainda, que a inclusão repercute na prática em sala de aula e demonstram a preocupação com a opção metodológica e adaptações, a fim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, bem como dos estudantes que são público da educação especial. Essa perspectiva apontada pelas

professoras, vem ao encontro dos estudos de Mantoan (2008, p. 24) ao afirmar que “a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Acrescentando, algumas professoras apontam que, as dificuldades de aprendizagem, o contexto social e econômico também gera a necessidade de uma ação pedagógica diferenciada, caracterizando novos processos de inclusão.

Acredito que a inclusão seja parte importante e que já faz parte de meu cotidiano em sala de aula. Seja qual for a necessidade, deficiência, contexto social, dificuldade de aprendizagem, acredito que em minha prática pedagógica seja feito o máximo para contemplá-lo. (PROF. 12)

Precisa ter uma metodologia diferenciada conforme a necessidade da turma. (PROF. 13)

[...] tenho que realizar as adaptações necessárias aos alunos incluídos e aos alunos em defasagem. (PROF. 17)

A inclusão repercute no meu trabalho visto que há várias crianças que mesmo sem CID demonstram ter algum tipo de necessidade. (PROF. 69)

Na minha classe há um aluno atendido pelo AEE. Além desse, as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos em seu contexto social, fazem emergir ações de inclusão no que tange o atendimento dessas dificuldades no espaço escolar. (PROF. 71)

Nesse sentido, pautamos a importância da reflexão na e sobre a ação pedagógica, como uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento do trabalho e, assim, da aprendizagem docente (BOLZAN, 2009). É por meio da análise do vivido, refletidos diante das escolhas e instrumentos de ensino, da realidade e contexto dos estudantes, que o professor pode dimensionar as necessidades a serem pautadas no planejamento. Assim, por meio da reflexão pautada na prática, é possível potencializar o processo de ensinar e de aprender e mobilizar a transformação das práticas.

No viés da inclusão, Ferreira (2005) contribui explicitando que o processo inclusivo pressupõe a constante reflexão acerca das práticas vivenciadas em sala de aula, uma vez que é pela necessidade dos estudantes, das características individuais e do desenvolvimento da aprendizagem, que o professor pode [re]significar sua ação pedagógica, refletindo em um planejamento mais contextualizado e em uma prática mais significativa.

Outras professoras, destacam ainda que a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, repercute na organização do trabalho pedagógico como um desafio. Esse entendimento, gera a necessidade de modificar a prática, elaborando atividades de acordo com as diferenças, e, ao mesmo tempo, integrando-as para que os estudantes não se sintam excluídos.

Ela faz parte atualmente em todos os níveis e com certeza temos que abrangê-la (pensar) em nossas práticas (planejamento). (PROF. 14)

Tenho dois alunos incluídos e, portanto, meu plano de aula é montado como intuito de socializar e incluir os mesmos. (PROF. 24)

Sim, muito, pois preciso sempre pensar em adaptar conteúdos e projetos, ações para este aluno. Não fazendo um planejamento diferente, mas incluir na sua prática diária com todos os alunos e situações da escola. (PROF. 27)

[...] é preciso considerar a deficiência da criança para propor atividades as quais ele consiga realizar, sem, no entanto, sentir-se excluído. (PROF. 68)

Poderia afirmar que quando se tem alunos incluídos deve-se aceitar, acolher e tentar [re]inventar nossas ações. (PROF. 72)

Concordo, pois quando recebemos um aluno com determinada deficiência precisamos repensar nosso planejamento, a fim de contemplar da melhor maneira possível esse aluno. (PROF. 73)

Nesse sentido, o ensino precisa ser organizado de forma que contemple todas as crianças em suas distintas especificidades (BEYER, 2006), e cabe ao professor refletir essa organização, como um ponto de acesso para viabilizar as mudanças necessárias a fim de tornar a inclusão uma realidade. Freitas (2008), vêm ao encontro desse entendimento ao afirmar que “é necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade da transformação de sua prática, para que busquem condições adequadas ao trabalho de inclusão” (p. 25).

Essa adequação do trabalho, não pode ser entendida como uma ação a parte da prática em sala de aula, bem como a individualidade não pode tornar-se individualização dos sujeitos, pois desse modo, apenas reforçaríamos a segregação dos estudantes (MANTOAN, 2008). Porém, a inclusão como prática a ser exercida em todas as escolas, de modo a garantir o direito de uma educação de qualidade a todos, em respeito a diversidade, é um longo caminho. Algumas professoras apontam que a inclusão gera a necessidade de produzir atividades específicas para os estudantes com necessidades especiais, demonstrando esse processo.

Ao observar as crianças especiais que apresentam alguma deficiência, síndrome, autismo, com diagnóstico ou não certamente precisam de um atendimento diferenciado, especializado que fará com que o professor organize seu trabalho pedagógico voltado também para esses alunos. (PROF. 7)

Temos que atender esses alunos, inclusive dando a eles atividades diferenciadas e integrando-os aos trabalhos do grupo como um todo. (PROF. 10)

Quando há alunos incluídos na turma, é necessário pensar em atividades adaptadas para aquele aluno. (PROF. 28)

Como por exemplo, no planejamento diário fazer atividades adaptadas ou diferenciadas. (PROF. 29)

[...] ano passado tinha um aluno com autismo, logo as atividades tinham que ser adaptadas na maioria das vezes. (PROF. 33)

Repercute, pois o trabalho pedagógico deve ser repensado e adaptado para os alunos em processo de inclusão terem possibilidade de acompanhar a turma. (PROF. 40)

Sim, preciso trabalhar com atividades diferenciadas do resto da turma. (PROF. 42)

Exige atividades específicas, olhar diferenciado e adequações na rotina. (PROF. 53)

Diante dessas respostas, é possível perceber que, muitas vezes, a vivência em sala de aula se desenvolve mais como uma integração¹⁶ do que inclusão, pois são direcionadas atividades específicas aos estudantes com necessidades especiais, integrando-os ou não por meio de outros espaços de trabalho na turma (SANCHES e TEODORO, 2006). Uma ação pedagógica diretiva a cada diferença, acaba dificultando a inclusão de todos em uma educação cidadã, pois segundo Mantoan (2000), essa prática acaba por desencadear um “efeito cascata”. Esse efeito faz com que aqueles que não correspondem as expectativas da escola, passem a receber uma educação especial, reforçando os espaços escolares “semi ou totalmente segregados”, conforme aponta o autor.

¹⁶ A integração escolar, vivida dos anos 60 a 70, principalmente nos países nórdicos, considerava-se como uma prática de convivência entre crianças das escolas regulares com os estudantes com necessidades especiais. A perspectiva é de que os alunos se “normalizassem” e se adequassem a escola regular, mesmo que atividades permanecessem as mesmas da instituição de ensino especial, desenvolvidas muitas vezes por professores da educação especial. (SANCHES e TEODORO, 2006)

Muitas vezes, essa forma de pensar e conceber a inclusão, parte da não abordagem ou não continuidade da problematização desse contexto na formação docente, das condições de trabalho e da falta de assistência de outros profissionais. Mas essa realidade, não pode ser o único fator decisivo, pois a reflexão docente acerca de sua prática pode modificar e favorecer os processos inclusivos. Nesse sentido, Mantoan (2000) problematiza meios de favorecer a inclusão e a cooperação, de modo a

ampliar a formação permanente dos professores, no sentido de que possam se atualizar, compartilhando experiências, discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos, experimentando novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias experiências práticas e, acima de tudo, não individualizando o ensino, mas ministrando-o de forma aberta e acolhedora para, de fato, incluir o saber de todos, na construção coletiva do conhecimento. (p. 4-5)

Desse modo, voltamos a evidenciar a importância da formação permanente e dos espaços de reflexão e compartilhamento entre os professores. O desenvolvimento de uma ação colaborativa, da discussão e da aproximação de todos os agentes do espaço escolar, favorece a aprendizagem da docência e a transformação da ação pedagógica (BOLZAN, 2009). O apoio e a troca entre pares, permite que os professores se sintam capazes e encorajados a vivenciar a inclusão e outros contextos, como práticas possíveis na sala de aula.

Dentre esses outros contextos, a tecnologia também aparece como um desafio a ser compreendido na ação pedagógica, pois, conforme apontam as professoras, fazem parte da vivência dos estudantes e podem qualificar as práticas educativas.

A tecnologia deve ser uma aliada do processo educativo, impactando de forma positiva na aprendizagem. (PROF. 1)

As tecnologias desafiam para qualificar a prática pedagógica. (PROF. 17)

De acordo com a possibilidade de trabalhar com a tecnologia como recurso pedagógico ela deve estar sempre presente no trabalho pedagógico porque faz parte do contexto da criança e da sociedade atual. (PROF. 19)

A tecnologia é fundamental, tanto para o professor quanto para os alunos, pois torna-se mais atrativa a aprendizagem e inova a prática pedagógica. (PROF. 28)

A tecnologia está presente em quase tudo, logo torna as aulas mais atrativas e empolgantes. (PROF. 29)

Atualmente utilizo a tecnologia como aliada na construção do trabalho pedagógico; as tecnologias vêm para ampliar os horizontes, sendo uma repercussão positiva. (PROF. 37)

É uma ferramenta de aperfeiçoamento do meu trabalho pedagógico e uma maneira de aproximar com os alunos. (PROF. 40)

Desde o planejamento, utilização de dispositivos, atualização de informações e a conexão do conhecimento de mundo, capacitam os professores e estudantes compreenderem como as tecnologias influenciam na sua vida e na sua formação como sujeito. (PROF. 50)

A tecnologia dinamiza e diferencia as atividades diárias, são muito úteis e importantes no meu trabalho. (PROF. 54)

A tecnologia é uma em várias ações pedagógicas desenvolvidas, repercutindo positivamente no meu trabalho. (PROF. 69)

O uso de tecnologia tem possibilitado dinamizar a prática pedagógica, desde a apresentação do conteúdo, quanto na exploração de outras ferramentas. (PROF. 71)

Com isso, a tecnologia pode mobilizar a atualização docente e a busca de conhecimentos para melhorar a ação pedagógica, desde que os professores se deem conta e a percebam como uma possibilidade (KENSKI, 2010). Com isso, a inserção da tecnologia na ação pedagógica compreende também uma nova perspectiva de ensino e de aprendizagem, de modo a pautar sua influência na vida dos sujeitos.

Conforme Leite (2003), a utilização das tecnologias, assim como a escrita, deve ter seu acesso democratizado, a fim de que os estudantes possam utilizar da linguagem para interpretar, criar, e aprender novas formas de expressão e comunicação. Segundo a autora, podemos pensar ainda que

a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar os discursos que propõem que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar. (LEITE, 2003, p.15).

Essa visão, compreende a importância da tecnologia como parte da aprendizagem dos sujeitos, a fim de possibilitar a participação dos mesmos, como

seres sociais, em novos modos de ser e estar na sociedade. Nesse sentido, Sampaio e Leite (2011), refletem acerca do conceito de alfabetização tecnológica, como uma necessidade da sociedade atual, sendo que este

se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (SAMPAIO; LEITE, 2011, p.75).

Quanto a isso, algumas respondentes inferem a utilização da tecnologia como uma ferramenta, de modo a auxiliar e dinamizar a prática, contando como um recurso de pesquisa, de midiaticização, acesso a informações, entre outros. Além disso, as professoras apontam que a tecnologia aproxima os estudantes, despertando o interesse e a participação em sala de aula.

[...] frequentemente, utilizo vídeos como meio de conclusão ou introdução de um conteúdo, a internet como fonte de pesquisa, bem como programas que proporcionam o desenvolvimento cognitivo (memória, atenção, ...). (PROF. 2)

Pesquisas, uso da sala de informática com alunos, uso de músicas, fotografias, filmes, vídeos. (PROF. 3)

A tecnologia favorece a diversificação das aulas e o envolvimento dos alunos. (PROF. 22)

Utilizo diariamente, a partir dos questionamentos trazidos pelos alunos e a própria prática em sala de aula. Inevitável em tempos como de hoje. (PROF. 27)

Ajuda bastante no trabalho pedagógico, os alunos se sentem mais motivados (PROF. 42)

Tento trazer recursos para a sala de aula para complementar minhas aulas. (PROF. 43)

Cada vez mais precisamos usar a tecnologia para trabalhar os conteúdos na sala de aula. Pesquisando sempre as dúvidas que surgem, etc. (PROF. 67)

Como aliada, pois consigo fazer pesquisas e propiciar o contato das crianças com o mundo tecnológico. (PROF. 68)

Nos auxilia como suporte, nos dando agilidade nas pesquisas. (PROF. 80)

Pontuamos, por meio dessas respostas, o potencial da tecnologia na ação pedagógica, de modo que as professoras apontam utilizá-la, a fim de melhorar a prática em sala de aula. Kenski (2010), afirma que as novas tecnologias trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação, que por meio de

[...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. (p. 45)

Nesse sentido, a tecnologia precisa ser inserida como uma possibilidade na ação pedagógica, como uma decisão do professor, a fim de modificar sua prática. É importante, ainda, refletir o papel da tecnologia para além de um simples suporte, uma vez que esta interfere na maneira de pensar, agir e tomar decisões, criando uma nova cultura social (KENSKI, 2010).

Logo, a alfabetização tecnológica precisa vir acompanhada de uma criticidade, pela qual, professores e estudantes possam mensurar as escolhas adequadas ao utilizar a tecnologia como meio de ensinar e de aprender. Além disso, a inserção tecnológica na ação pedagógica deve ser refletida no contexto em que está inserida, pois

O estudo da tecnologia educacional propõe a presença e a utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais de escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo (SAMPAIO; LEITE, 2011, p. 66).

Assim, a tecnologia mobiliza a inovação das práticas pedagógicas e possibilita aos estudantes uma nova dinâmica de aprendizagem, a fim de que estes compreendam, interajam e modifiquem o seu contexto (KENSKI, 2010). Algumas professoras reconhecem a influência da tecnologia, mas pontuam que a tecnologia não pode ser olhada no viés de substituir o professor.

Penso que hoje nos valem bastante no trabalho pedagógico, mas jamais ocupará o lugar do professor na sua conduta, no seu jeito, comprometimento, vontade, realização ao fazer seu trabalho pedagógico (PROF. 7).

A tecnologia precisa ser vista como uma ferramenta que vai auxiliar o professor e não substituí-lo. Também não temos acesso a ela para todos os alunos. (PROF. 10)

A tecnologia é uma ferramenta auxiliar, mas não significa a totalidade do meu trabalho. O cuidado, o olhar diferenciado, ainda fazem toda a diferença. (PROF. 24)

As tecnologias contribuem muito para o trabalho, mas não são norteadoras. A criatividade e sensibilidade do professor são fundamentais. (PROF. 46)

Desse modo, as professoras demonstram a centralidade do papel que exercem, bem como justificam o uso da tecnologia na prática educativa, de modo auxiliar e não substitutivo. Certamente, o papel do professor é imprescindível, e, justamente é essa visão, que deve fazê-lo buscar a constante atualização e aproximação da realidade, pois conforme Kenski (2013, p.15),

ao se distribuir a função do professor em múltiplos “papéis”, não se diminui o valor docente, ao contrário, se amplia. Coerentemente à realidade presente na sociedade contemporânea, a distribuição de encargos em um processo integrado, colaborativo e convergente de ações orienta todos para o desenvolvimento de uma melhor formação.

Ao mesmo tempo, essa perspectiva, pode demonstrar a resistência dos professores na utilização da tecnologia na ação pedagógica, sendo que, podem partir, segundo Libâneo (2004, p. 68), de

razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia. Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores.

Novamente, a formação docente entra como um dos principais meios de favorecer a reflexão e a mudança de paradigmas docentes, a fim de que seja possível vivenciar a tecnologia na prática educativa. Isso não apenas como um meio didático, mas como uma realidade que altera o papel social dos sujeitos, estabelecendo novas formas de comunicação, de relações, de produção, enfim, novos modos de ser e estar no mundo (KENSKI, 2013; MOROSINI, 2014; apud BOLZAN, 2016).

Nesse viés os processos formativos, favorecem a reflexão e auxiliam o professor a pautar com criticidade a vivência dos contextos de inclusão, tecnologia, bem como das políticas e programas de governo, que repercutem na ação pedagógica. Conforme Libâneo (2007), as políticas públicas, e, os programas que se estabelecem por meio delas, influenciam na configuração das práticas educativas e incutem ideias, possibilidades e, ao mesmo tempo, dilemas para a atuação docente. Essa dinâmica é evidenciada pelas professoras, ao referir que

As políticas públicas repercutem no meu trabalho por fazerem parte de um conjunto de ações governamentais que afetam as áreas social, econômica, etc., e isso, com certeza, reflete no trabalho pedagógico. (PROF. 2)

Sempre realizamos nosso trabalho em consonância com as políticas, pois são elas que norteiam o que deve ser feito e a forma como deve ser feito. (PROF. 12)

É preciso considerá-las e incluí-las no planejamento e na prática pedagógica. (PROF. 22)

Repercutem com toda a certeza, pois eles "aparecem" de "cima para baixo" e temos que aceitar. Com o intuito de ajudar os alunos. (PROF. 67)

Em parte, repercutem, porém muitas vezes negativamente, pois temos que realizar atividades e projetos que fogem da realidade das escolas. (PROF. 69)

O nosso trabalho pedagógico muitas vezes tem que se adequar as políticas. (PROF. 74)

Sim, porque temos que organizar nosso trabalho com base nestas políticas. (PROF. 79)

Logo, uma das problemáticas apontadas, se refere ao distanciamento das políticas com a realidade escolar, condicionando as práticas de forma descontextualizada (GATTI, 2016). Além disso, por vezes, as políticas educacionais passam a ser vivenciadas na prática educativa sem passarem por um processo de reflexão e discussão, sejam quais forem os seus motivadores. Essa perspectiva pode fazer com que o professor acabe tomando para si as políticas ou instrumentos por ela viabilizados, como um meio regulatório do trabalho docente (LIBÂNEO, 2007)

Os estudos propostos por Mainardes (2006, 2007) e Ball e Mainardes (2011) colaboram com essa discussão. Quanto a formulação dos textos e documentos, os autores concordam que as políticas em geral, são elaboradas diante das disputas de poder, que sofrem influências globais e são permeadas pela lógica neoliberal. Esta organização incute a necessidade de mudanças, tanto do sistema educativo quanto das práticas. Logo, a escola como parte da sociedade, está imersa em uma variedade de discursos, que por meio dos textos das políticas, podem tornar-se “regimes de verdade”, mais ou menos dominantes (BALL e MAINARDES, 2011).

Desse modo, é necessário que ocorra um processo de análise crítica e contextualizada acerca das políticas, sendo que os autores explicitam que a

análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. [...] A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores). (BALL, MAINARDES et. al. 2011, p. 158; p. 161).

Neste sentido, o contexto das políticas educacionais “demanda uma reflexão sobre as atividades e estratégias políticas para enfrentar os problemas identificados e as desigualdades criadas ou reproduzidas pela própria política” (MAINARDES, 2007, p. 173). Essa análise das políticas, favorece então a reflexão do professor diante de seu contexto e pode promover o não engessamento da prática docente e, ainda, mobilizar novas ações de enfrentamento diante dos dilemas que repercutem das políticas e da relação com a sociedade. Algumas professoras apontam esse caráter de reflexão acerca das políticas e sua vivência na prática, ao explicitar que

As políticas determinam como, ou quais serão as diretrizes do trabalho pedagógico. Dependendo da política, se for um retrocesso dentro de uma unidade que já está em andamento deve (ou pode) não ser considerada no fazer pedagógico. (PROF. 19)

Utilizo e aproveito aquilo que me traz resultados positivos dentro do meu contexto de trabalho. (PROF. 23)

São as políticas e os contextos concretos que dão o alicerce para nossas práticas positivamente e negativamente. (PROF. 49)

Acho que programas e políticas de governo ajudam ou dificultam o trabalho do professor, mas o que faz a diferença é o professor mesmo e o apoio de uma equipe e comunidade presentes na escola. (PROF. 78)

Podemos perceber que algumas professoras buscam [re]significar as políticas, dando novos sentidos e significados conforme o contexto e as necessidades que vivenciam, enquanto outras caminham na tentativa de introduzi-las na prática educativa, mesmo que não as consideram como algo favorável. Nesse sentido, retomamos a importância de uma postura crítica e reflexiva do professor, pois

ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, 2009, p. 17)

Desse modo, a reflexão acerca da ação pedagógica, torna possível ao professor mensurar quais as propostas que lhe servem e adequar as diferentes propostas à prática educativa, conforme sua realidade e desafios do contexto que vivencia. Além disso, a criticidade com que o professor estabelece a organização da ação pedagógica, possibilita uma maior autonomia docente, passando a não condicionar suas ações apenas por fatores externos, mas sim por suas concepções e necessidades práticas, pois segundo Alarcão (2010, p. 44),

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Ainda nesta perspectiva, contando com a reflexão na e sobre a ação pedagógica, será possível promover uma série de hipóteses e questões que irão levar o professor a investigar sua experiência concreta. Essa investigação, norteadada pelo problema existente e relacionada a prática, perpassa a reflexão das escolhas conceituais e metodológicas, tornando possível rever a ação pedagógica e elaborar mudanças (ALARCÃO, 2010). Porém, a autora pontua a necessidade de uma ação reflexiva vivida coletivamente, ao referir que

o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2010, p. 47)

Diante disso, apontamos para o papel da gestão escolar na mobilização desses espaços de análise, afim de que possam estabelecer a discussão e reflexão acerca das políticas educacionais. Essa discussão, estabelecida de forma democrática, envolvendo os atores do espaço educativo, pode favorecer a organização de um projeto escolar que viabilize a [re]significação das propostas de governo, afim de promover objetivos e ações contextualizadas. Segundo Ball e Bowe (1992, apud. Mainardes, 2006, p.53),

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas".

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento político construído no contexto escolar, com o intuito de orientar as práticas educativas. Para Libâneo (2007, p.345) "o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação." De acordo com a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, o PPP representa mais que um documento, é um dos meios de proporcionar a gestão democrática dentro da instituição e a qualidade educacional, à medida que expressa a identidade da escola.

A organização do PPP, também é perpassada por diferentes discursos, concepções e vivências, dos sujeitos que o elaboram. Nessa perspectiva, sua construção deve ser democrática, pois só assim, poderá efetivar o seu papel, respeitando a diversidade dos estudantes, bem como a realidade e o perfil da escola e dos sujeitos que ali se encontram (BRASIL, 2010). Desse modo, a forma como a escola e os professores irão avaliar, organizar e executar as propostas, é que irão delinear as perspectivas das políticas educacionais, bem como dos processos de inclusão e vivência da tecnologia, podendo aproximá-las das necessidades do contexto e modificá-las para atender os objetivos do plano escolar.

4.3 DILEMAS DA DOCÊNCIA E OUTROS CONTEXTOS EMERGENTES

Na perspectiva da realidade escolar e dos diversos desafios que se interpõe, as professoras trouxeram outros elementos, caracterizando dilemas vivenciados na prática docente, diante dos respectivos contextos emergentes evidenciados na pesquisa. Assim, referente ao contexto da inclusão, as professoras discorrem sobre a necessidade de formação docente, como também de recursos e auxílio pedagógico.

A inclusão necessita de mais suporte, tanto teórico como prático, com ajuda de monitores e recursos. (PROF. 9)

São necessárias algumas mudanças e ter alternativas para atender crianças com tamanha complexidade socioeconômica, dificuldades de aprendizagem, diferentes necessidades especiais, etc... (PROF. 11)

A inclusão traz a necessidade de realizar adaptações e de ter auxílio pedagógico. (PROF. 25)

A inclusão está presente, os alunos tem o direito a matrícula e frequência à escola, mas a aprendizagem destes alunos é diferenciada e não dispomos de muitos atendimentos especializados, sendo difícil. (PROF. 31)

Apesar da especificidade do aluno(a) incluído(a) influenciar na elaboração do planejamento, me deparo com dificuldades como a falta de conhecimento; falta de apoio (família, atendimento especializado); estrutura da escola etc. (PROF. 58)

A falta de apoio, monitoria, formação, atrasa o desenvolvimento das aulas e do aluno. (PROF. 76)

Nesse sentido, as professoras evidenciam que a escola e o desenvolvimento da ação pedagógica, precisam de subsídios que auxiliem no desenvolvimento de uma prática inclusiva. Esses subsídios, partem tanto da dimensão física – estrutura, materiais didáticos, sala de atendimento, espaços de formação; quanto da dimensão humana – apoio da família, de profissionais que possam auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, orientando o trabalho pedagógico e dando suporte às necessidades individuais, na e para além da sala de aula (MAZZOTTA, 2011).

Além disso, podemos perceber que as professoras refletem sobre a inclusão também dos alunos com outras dificuldades, sociais, econômicas e de

aprendizagem, problematizando a necessidade de que estes tenham recursos e condições para favorecer sua aprendizagem.

A vulnerabilidade social é um contexto emergente no qual nenhuma formação proposta pelo governo contempla, pois parece que só são feitas atividades para os alunos "ideais". (PROF. 6)

A complexidade da heterogeneidade das turmas de alfabetização, com turmas numerosas, alunos com necessidades especiais, a falta de assiduidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem, também são contextos emergentes (PROF. 34)

Precisamos de professores auxiliares nos primeiros anos para ajudarem o grande número de alunos com dificuldades básicas e problemas graves de aprendizagem. (PROF. 42)

Hoje, no momento em que vivemos, a inclusão se faz de modo amplo, pois existem muitos níveis de aprendizado dentro de uma turma. Quem tem uma dificuldade maior, por uma deficiência específica inclui-se dentro dos vários níveis de aprendizado dos estudantes. E a inclusão faz com que as crianças incluídas tenham os mesmos direitos de participação que o restante da turma. (PROF. 50)

[...] as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos em seu contexto social, fazem emergir ações de inclusão no que tange o atendimento dessas dificuldades no espaço escolar. (PROF. 71)

As respostas destas professoras, nos remetem ao fato de que a vivência inclusiva na escola perpassa a própria lei e as normativas sobre inclusão, refletindo as diferenças e especificidades para além dos sujeitos público alvo da educação especial. A LDB 9394/96 em seu Art. 59, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996), destacando a mobilização de recursos para os estudantes incluídos.

Ampliando essa prerrogativa, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCN's), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, no art. 2, determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

A LDB promoveu diversas leis e resoluções que favorecem a educação especial. Diante disso, os documentos oficiais para educação do Brasil, passam a considerar a inclusão em suas propostas, como no Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (BRASIL, 2001), aprovado pela Lei nº 10172, que estabeleceu objetivos e metas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes, bem como o Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2003) que objetivou promover a formação docente na perspectiva de efetivar a inclusão, entre outros.

Entretanto, apenas em 2007, por meio do cumprimento das metas do PNE, a educação inclusiva se torna obrigatória na escola regular, uma vez que se define a importância da inclusão na escola regular. Esta política, cria condições para que essas ações se concretizassem, como o atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais e investimentos para a formação docente, a fim de atender este público (WISCH, 2013). No documento atualizado do PNE (BRASIL, 2014), aprovado pela Lei nº 13.005, vigente de 2014 à 2024, a meta de nº 4 prevê

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.33)

Por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), vislumbrado a partir da organização Todos pela Educação¹⁷, a inclusão e a valorização das individualidades, ganha ainda mais visibilidade, uma vez que o plano propõe garantir a aprendizagem para todos os estudantes, com respeito a diversidade, na direção de promover uma sociedade mais justa.

Assim, a inclusão tem se estabelecido no Brasil, em termos de legislação e políticas, e tem por meta promover uma educação de qualidade a todos. Deste modo, os alunos das escolas especiais, passaram a se matricular na escola regular, conferindo novas demandas organizacionais às escolas, tanto de acesso quanto de

¹⁷ O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil fundado em 2006, com o propósito de melhorar o Brasil ao impulsionar a qualidade e a equidade na Educação Básica. Este movimento tem promovido, desde sua criação, várias políticas e programas de organização e avaliação desta etapa de ensino, como forma de apoio as ações do governo.

ensino e aprendizagem. Em outros contextos emergentes elencados, as professoras apontam dilemas que, por vezes, dificultam na atuação docente e a efetivação das práticas de inclusão, destacando um sentimento de desespero à profissão, muitas vezes relativo ao fato de que o professor é tido como o único responsável por evidenciar e resolver os dilemas do cenário escolar que está inserido.

Essa perspectiva, é problematizada por algumas professoras, ao referirem que a política de inclusão tem gerado a exclusão e dificultado o trabalho pedagógico, quando não acontece o devido diagnóstico dos estudantes e o apoio de outras instâncias.

Alguns alunos mesmo estando na escola regular ainda permanecem excluídos, pois não interagem com os demais e as vezes até dificultam na rotina escolar, não tendo um acompanhamento de outros profissionais pois o pedagogo em alguns casos não sabe como lidar. (PROF. 41)

Pois estamos sempre nos deparando com situações especiais, que na maioria das vezes, desconhecemos o diagnóstico e, conseqüentemente, não sabemos como agir frente as realidades que temos. (PROF. 49)

A inclusão como está posta ela exclui. O professor de classe regular, que não é educador especial, não está preparado para lidar com essa demanda. (PROF. 52)

Algumas vezes, essa evidência da inclusão como geradora de exclusão, aparece atrelada a outros dilemas, como os problemas de aprendizagem, a falta de participação da família e a busca da mesma ao apoio de outros profissionais, a fim de estabelecer um diagnóstico que possa auxiliar na elaboração do planejamento, como podemos evidenciar na descrição das professoras

Um dos contextos emergentes é o comprometimento da família com a aprendizagem do aluno e com os encaminhamentos que são feitos, pois muitas vezes os pais não levam. (PROF. 27)

A participação das famílias neste processo de alfabetização, e interesse pela educação dos filhos no contexto geral é imprescindível para realizar a inclusão e a aprendizagem de todos. (PROF. 38)

Precisamos do apoio de programas de saúde e assistência (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos), comprometimento das famílias. (PROF. 44)

Acredito que a inclusão na classe regular é preciso, contudo, com o devido acompanhamento, trabalho colaborativo entre a educação especial, professor, coordenação e família para que de fato ela aconteça. (PROF. 60)

A inclusão ainda não está sendo como deveria na educação, trabalhada em parceria com a família e com equipe de vários profissionais juntos, para realmente fazer a diferença. (PROF. 62)

A demora nos diagnósticos e encaminhamentos dificultam o trabalho pedagógico em sala de aula. (PROF. 65)

Desse modo, as professoras problematizam que, sem o suporte da família e de profissionais, em um trabalho conjunto, bem como sem os encaminhamentos necessários, é difícil estabelecer uma prática de inclusão e a própria aprendizagem de todos, no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nessa direção, Garcia (2006) afirma que os programas de inclusão escolar só serão validados à medida que a escola envolver a família do educando e outros profissionais que possam contribuir na assistência e desenvolvimento do mesmo.

Assim, de modo colaborativo, é possível se dar o processo de reflexão sobre as ações de ensino e de aprendizagem, referentes a cada estudante e suas especificidades. Conforme Mantoan (2004), a inclusão gera uma crise na escola, pois problematiza o papel de todos os envolvidos, uma vez que a educação inclusiva

é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação. (MANTOAN, 2004, p. 45)

Nessa perspectiva, a inclusão promove a reflexão docente e mobiliza um novo olhar para a identidade da escola e dos processos de ensinar e aprender. Contribuindo com a discussão, as professoras trazem alguns elementos que refletem sobre a importância da postura do professor diante dos processos de inclusão escolar, ao referirem que

A inclusão de forma geral, não apenas dos alunos que se enquadram no atendimento especializado, se torna um desafio nas escolas por se fazer necessário um olhar diferenciado do professor acerca das diferentes fases

do desenvolvimento dos alunos, bem como os diferentes percursos de aprendizagem. A inclusão de forma efetiva, em especial dos alunos incluídos do AEE, quando não conta com o apoio pedagógico de educadores especiais e monitores nas escolas gera inquietações nos professores e dificultam a prática da inclusão. (PROF. 75)

Apresenta novos desafios, cada aluno é um, tem suas facilidades e dificuldades, suas peculiaridades, o que demanda um olhar muito apurado a condução das situações de ensino aprendizagem. Quando se trata da inclusão, além do olhar se faz necessário conhecimentos mais específicos. O professor precisa conhecer mais sobre as características que envolvem as necessidades e condição do(os) aluno(os) incluídos a fim de promover as melhores condições de ensino e aprendizagem destes. (PROF. 77)

A inclusão encontrou, e ainda encontra, grande resistência por parte do professor. Porém, atualmente, o que percebo é que isto possibilitou ao professor perceber melhor seus alunos, vendo outros alunos que tem dificuldades de aprendizagem por exemplo. Então esta resistência inicial levou o professor a perceber que ele, mesmo antes de ter alunos incluídos, tinha alunos com algumas necessidades, que muitas vezes eram relegadas. (PROF. 78)

Nesse sentido, refletimos segundo Silva (2012), que a atuação docente é um dos principais fatores para a efetivação de uma escola inclusiva, uma vez que o professor precisa reconhecer a criança, com suas especificidades, como um ser capaz de aprender e se desenvolver, adotando estratégias que auxiliem neste processo. Lembrando que, conforme o mesmo autor, o professor não é o único responsável por esse processo, mas é o único capaz de vincular os demais agentes responsáveis, por ser o mediador entre escola e família. Assim, a participação e a credibilidade da família conferem a chave para dar início a essa construção, que é de todos, escola, família e do próprio estudante.

Como forma de apoio às escolas, o município de Santa Maria instituiu o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM), desde 2010, sendo sancionado por meio da Lei Municipal nº 5.991 (SANTA MARIA, 2015). O Programa tem o intuito de auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com atendimentos de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Educação Especial. Conforme o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, que estabelece definições sobre o PRAEM, o público atendido compreende

[...] tanto os alunos com dificuldades naturais, os alunos com transtornos de aprendizagem, os alunos em situação de vulnerabilidade social e o alunado da Educação Especial necessitam de atendimento educacional

especializado, bem como os professores da rede municipal precisam de suporte para dinamizar metodologias diversificadas e criar condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (SANTA MARIA, 2015, p. 2).

Porém, nas respostas acerca dos processos de inclusão no trabalho pedagógico, as professoras não evidenciaram o PRAEM e nenhum outro programa de auxílio à inclusão na escola. Pelo contrário, as professoras indicam a falta e, ao mesmo tempo, a necessidade de apoio de profissionais de outras áreas, para que ocorra uma efetiva inclusão e aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os caminhos trilhados para exercer uma prática inclusiva, como previsto em lei, ainda são incipientes e se constituem em um contexto emergente para a realidade da população investigada.

Outro aspecto em destaque, refere-se ao contexto das tecnologias, sendo que as professoras apontam a insuficiência de recursos e meios de viabilizar uma educação tecnológica, nos contextos escolares que vivenciam.

[...] há recursos poucos nas escolas, sendo nossos laboratórios desatualizados e sucateados, pois não recebem manutenção constante. (PROF. 6)

Utilizo as tecnologias no meu planejamento, porém com os alunos pouco, pela falta de estrutura tecnológica na escola. (PROF. 36)

[...] infelizmente não temos acesso à tecnologia – sala de informática, internet, computadores, etc. – na escola. (PROF. 45)

Para além de nós professores estarmos aptos para trabalhar a partir das tecnologias é preciso que na escola se tenha condições de trabalhar com as tecnologias. (PROF. 59)

As tecnologias estão inseridas no nosso cotidiano se fazem necessárias nas ações pedagógicas. É importante que se faça uso das diferentes ferramentas para o planejamento de aulas atrativas, diferenciadas e motivacionais. Entretanto, sabemos e não podemos deixar de destacar que a realidade de muitas escolas dificulta que se faça, como gostaria, o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica. (PROF. 75)

Essa realidade descrita pelas professoras, problematiza a importância de políticas e programas que alcancem as reais necessidades estruturais das escolas. Visando essa necessidade, ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação. O Programa promoveu a distribuição de recursos,

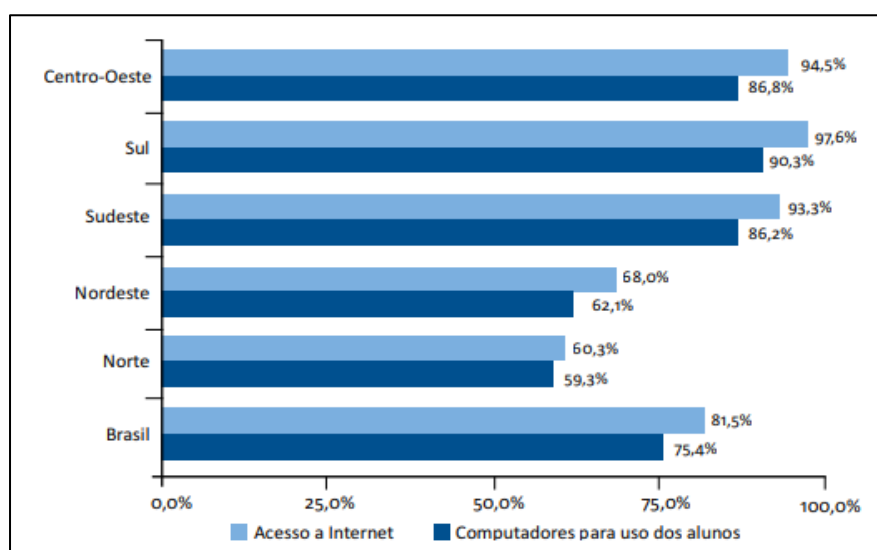
favorecendo a compra de equipamentos e a formação de recursos humanos para trabalhar com a tecnologia, a fim de instituir os laboratórios de informática nas escolas. Essa proposta teve êxito, no que se refere ao início da popularização de acesso a computadores nas instituições públicas.

Em 2007, o programa foi reorganizado e mudou de nome, sendo então chamado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), com o intuito de promover o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica no ensino público, ampliando o acesso, com a distribuição de internet às escolas. Conferindo diferentes competências a cada instância, ficou à cargo do Ministério da Educação:

I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; II - promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações. (BRASIL, 2007)

De acordo com os dados coletados no Censo da Educação Básica realizado pelo INEP, em 2016, cerca de 81,5% das escolas informaram possuir acesso à internet e 75,4% disseram ter computadores disponibilizados ao acesso dos alunos. Conforme o gráfico 13, temos os valores de acordo com cada região do país.

Gráfico 14 – Dados acerca do acesso à internet e computadores, conforme as regiões do Brasil



Fonte: Relatório do Saeb/ANA 2016 (INEP/MEC, 2018)

Assim, podemos perceber que, aos poucos, a demanda social de modificar a estrutura de ensino, mobilizando o acesso às inovações tecnológicas, tem ganhado espaço nas discussões das políticas educacionais.

Quanto a capacitação dos professores, foi criado em 2010, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado. Este programa de formação, é voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor.

Por ser parte da sociedade e do contexto dos estudantes, a vivência das tecnologias na educação escolar é promovida pela LDB, que incentiva a introdução das tecnologias nos diferentes níveis do ensino de tal forma que o “educando apresente domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, estipulado no art. 36. Em decorrência da LDB, as DCN’s também inferem a necessidade de aproximar a tecnologia da prática educativa, determinando que

a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. [...] Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 26-27)

Além disso, a criação de uma política para universalizar o acesso à internet nas escolas públicas para o uso pedagógico está prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O Projeto de Lei 9165/17, do Poder Executivo, que cria a Política de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017), tem por objetivo apoiar as escolas na obtenção de acesso à internet e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Nessa direção, quanto as políticas e programas de governo, tanto no viés da tecnologia quanto para os processos de inclusão, as professoras apontam alguns caminhos, de sugestões e outros de práticas que já deram certo.

Penso que se os programas tivessem mais verbas destinadas a educação básica, teríamos mais oportunidades de qualificar o nosso trabalho, tanto para a inclusão quanto para tecnologia. (PROF. 10)

A política pública do "Mais Educação", por exemplo, permitiu inovar na escola pública, por meio do acesso à tecnologia, como as "rádio escola". A política nacional de Educação Especial, permitiu o acesso das pessoas com deficiência às escolas e mexeu com a estrutura e a cultura da escola. (PROF. 32)

Uma boa política repercute na dinâmica da escola, as políticas de inclusão devem ser compreendidas na prática, agilizando e priorizando atendimentos e prevenções; e as políticas voltadas à aprendizagem tecnológica, devem trazer mais recursos e formação docente afim de permitir a implementação de práticas diferenciadas. (PROF. 54)

Perante essas colocações, vale ressaltar que os recursos tecnológicos (salas de informática, computadores, internet) e o auxílio de profissionais especializados são importantes para que os professores possam tornar possíveis os espaços de interlocução entre os estudantes e a tecnologia, em uma educação mais dinâmica, interessante e contextualizada. Acrescente a isso, Libâneo (2004) problematiza a importância de os professores cumprirem seu papel, como agentes mediadores do processo de inovação tecnológica, afim de problematizarem novos modos de ensinar e aprender. Segundo o autor,

Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. E a escola, concebida como espaço de síntese, estaria contribuindo efetivamente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética (LIBÂNEO, 2004, p.12).

Desse modo, as inovações tecnológicas também exigem novas atitudes docentes, diante da realidade do mundo contemporâneo, sendo imprescindível que o professor assuma o papel de mediador, entre os diversos conhecimentos e

ferramentas e a aprendizagem dos estudantes. O professor como mediador, pode problematizar o uso da tecnologia para além de uma mera ferramenta, como um instrumento de acesso e democratização de conhecimentos, uma vez que,

inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para buscar e selecionar informações, que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto (ALMEIDA, 2008, p.1).

Nesse sentido, o uso da tecnologia pode favorecer a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, nos âmbitos social, cultural e educacional. Assim, não apenas os recursos tecnológicos e as políticas e programas de acesso, mas também a formação e a atuação dos professores, formam um conjunto de ações necessárias, afim de possibilitar a vivência das tecnologias na escola.

Além disso, quanto as políticas e programas de governo, as professoras problematizam aspectos positivos e negativos em suas vivências, tanto acerca da prática quanto de recursos e mobilizações de ordem burocrática.

Apesar de muitas das políticas e programas não terem por base a real necessidade, o contexto individual, não tem como não considerá-las pois estas se impõe à prática educativa. (PROF. 21)

Repercute em função, apenas, da burocracia que alguns exigem e que, muitas vezes, geram esse envolvimento além do normal e não trazem benefícios aos processos de ensino e aprendizagem. (PROF. 47)

Em um primeiro momento, repercute como uma sobrecarga de trabalho, em um segundo momento, os níveis diversificados de aprendizado dos estudantes necessitariam de profissionais auxiliares para atender a demanda dessa diversidade em sala de aula. Do ponto de vista de trabalho acaba somatizando a demanda do trabalho realizado diariamente. (PROF. 50)

Programas e políticas de governo impactam positivamente quando garantem algum recurso financeiro para que se possa qualificar o ambiente de aprendizagem ou a formação de professores, caso contrário só sufocam os profissionais com mais responsabilidades burocráticas. (PROF. 51)

A política deve sempre ser vivida em contexto e reformulado/reconfigurado em contexto, afim de atingir o objetivo de qualificar as práticas educativas. (PROF. 63)

Compreendo que as políticas precisam ser tratadas e seguidas nos segmentos públicos, porém muitas vezes elas não conseguem ser implementadas em sua completude por inúmeras variáveis, as condições das escolas, a falta de envolvimento dos agentes, as burocracias, as interpretações. A repercussão se dá pelas possibilidades de contribuição com o trabalho pedagógico que acaba não se efetivando. Exemplo disto é a hora planejamento ou hora atividade, que a escola não consegue oferecer aos professores pela falta de recursos humanos para contemplar tal espaço aos professores. (PROF. 77)

Essas respostas, nos permitem pensar sobre os impactos que as políticas tem na escola, sendo que, por vezes, as professoras as mencionam como possibilidade de dar acesso e viabilizar recursos para qualificar o trabalho escolar. E, por outras, destacam, que as políticas estão descontextualizadas e geram uma sobrecarga pelo caráter burocrático a ser atendido pela gestão. Além disso, acabam por não promover as melhorias necessárias, como exemplo da hora atividade, retomando a discussão acerca da lei do piso, que seria um direito dos professores, porém não consegue se efetivar na realidade das escolas.

As políticas e programas voltados à educação, geram necessidades de reorganização, que podem ser positivas ou negativas, conforme sua funcionalidade e sua adequação no contexto (GIRON, 2008). Quando refletidas pela própria gestão escolar, é possível que, por meio do financiamento adequado e de uma [re]contextualização, as políticas e programas auxiliem o bom desenvolvimento da prática educativa. Conforme Saviani (1986, apud GIRON, 2008, p. 89),

a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Nesse sentido, políticas educacionais e as instituições escolares precisam andar de mãos dadas na direção de alcançar os mesmos propósitos. Assim, se torna possível estabelecer condições adequadas para uma educação de qualidade, de modo a realizar um processo contextualizado e ao mesmo tempo garantir os direitos fundamentais de aprendizagem a todos os sujeitos.

Com relação a isso, as políticas para a alfabetização emergem em um primeiro momento das demandas de escolarização voltadas ao contexto do trabalho, diante da

mudança da sociedade patriarcal para industrial. Por meio da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ganhar mais importância e a ser considerada como um direito de todos, passando a ser responsabilidade do governo. E, mais adiante, as políticas de alfabetização partem da preocupação com os índices de analfabetismo brasileiro, decorrentes de um longo processo histórico de dominação¹⁸ e descaso com a educação básica, que ganham visibilidade por estarem diante de novas organizações globais.

Por meio da Constituição Federal de 1988 e, após muitas lutas e discussões, surge a LDB (BRASIL, 1996), que estabelece normativas para a educação nacional, bem como prevê a criação de novas políticas para atender os princípios de legalidade, do direito à escolarização pública e de qualidade para todos. Logo, previsto no art. 87 da LDB, criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com o objetivo de orientar as propostas curriculares, de modo flexível e de acordo com as necessidades locais e regionais.

Porém, com a criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010), são determinadas diretrizes e metas específicas para a educação, a serem cumpridas no âmbito nacional, sendo renovadas a cada decênio. Conforme parecer previamente redigido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 1997), esta primeira versão do plano não teria êxito por diversos fatores, como: educação pública como um dever de todos – estados e municípios, descentralizando o dever do Estado - União, mas não quanto a tomada de decisões; não considerava aspectos de crescimento demográfico e a ampla necessidade de recursos para financiamento da educação; desconsiderava os índices de analfabetismo; entre outros motivos que desqualificavam o plano, sendo concretizados na sua não efetivação, ficando em maior parte no papel.

Conforme o novo PNE (BRASIL, 2014), são estabelecidas novas metas na direção de melhorar os índices de alfabetização e da educação brasileira. Sendo que, para a educação básica ficam estabelecidas metas como: a universalização do ensino fundamental de 9 anos, prevista na meta 2; a alfabetização das crianças até o 3º ano do primeiro ciclo, especificada na meta 5; e, a meta 6, que prevê oferecer educação

¹⁸ A história da educação brasileira é constituída a partir de um processo de dominação social, cultural e econômica do país (MORTATTI, 2000).

em tempo integral, a fim de atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica; entre outras.

Novamente o documento passa por críticas, pois conforme Farenzena (2010), o PNE, além de estabelecer a universalização do ensino até 2015, absorveu metas não cumpridas pelo plano anterior, como a que se refere ao acesso às creches na educação infantil, relacionando-se diretamente com a alfabetização e metas de outros programas, como da Alfabetização na Idade Certa. O autor evidencia que as metas e estratégias são consistentes, mas necessitam de políticas públicas ousadas e sistemáticas, pois somente assim poderia ser alcançada a educação de qualidade para todos de forma a superar as desigualdades historicamente existentes nas diferentes regiões brasileiras, bem como algumas mazelas históricas que ainda possuem reflexos nas condições atuais de educação.

Convergindo com o propósito de melhorar a qualidade e os índices da educação, que deixavam o Brasil a margem do restante do mundo, a política dos ciclos é instaurada em diversas redes de ensino do país. A partir de 2006, pela alteração da LDB dada pela Lei nº 11274/2006, se amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, sendo que a Lei nº 11114/2005 já firmava a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade, que por meio do documento de orientações gerais, já estabelecia o objetivo de

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004, p. 17).

Devido a essa modificação do tempo de ensino fundamental, e em cumprimento da meta 5 do PNE (BRASIL, 2001), de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, os três primeiros anos do Ensino Fundamental, passaram a constituir o Ciclo de Alfabetização. Esta nova organização, prevê desde 2010, a ininterruptão do processo de alfabetização, apresentado como um bloco sequencial, sem reprovação nos 1º e 2º anos. A política de ciclos é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a qual estabelece que

mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia,

fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 9).

Programado para atender as metas do PNE (BRASIL, 2001) e auxiliar a proposta do Ciclo de Alfabetização, foi criado, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), conferindo um compromisso assumido pelos governos Federal, Estados e Municípios, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras, com idade de 6 a 8 anos, sejam plenamente alfabetizadas. Para alcançar tal propósito, as ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação de 2012 à 2018.

O PNAIC (BRASIL, 2012), teve como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, dos professores da pré-escola e dos articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Controle Social e Mobilização, e Avaliações, realizadas por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e pela Provinha Brasil.

Além disso, o documentos das DCN's (BRASIL, 2013), que reafirma a organização do ensino fundamental em ciclos, já prevista nas Diretrizes de 2010 (BRASIL, 2010), estabelecendo ainda a educação pública e gratuita dos 4 aos 17 anos, conforme a Emenda Constitucional 59º/2009 (BRASIL, 2009). O documento das DCN's, compila e converge as informações das antigas diretrizes de cada etapa e reúne os artigos da LDB direcionados a Educação Básica. Neste sentido, as DCN's reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas para esta etapa, bem como o planejamento curricular das escolas, afim de pautar novas organizações ao sistema de ensino.

Desse modo, o Ciclo de Alfabetização, como uma proposta instituída e reafirmada nas DCN's, tem por objetivo respeitar os diferentes tempos de aprender das crianças, de modo que seja possível completar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e dos elementos básicos da matemática, ao longo dos três anos. Conforme Mainardes (2015), essa proposta de reorganizar o ensino em um bloco de

aprendizagem possui um potencial positivo na construção de uma educação mais democrática, pois, segundo o autor, a escola em ciclos

aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira. No entanto, trata-se de uma política complexa e que demanda uma série de cuidados por parte dos gestores educacionais e dos gestores escolares. (p.71)

Quanto a estes cuidados, Libâneo (2006), alerta que o ciclo de alfabetização deve ser constituído de forma reflexiva e em vistas a modificar a forma convencional de avaliar e de vivenciar a prática pedagógica. Pois “o sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional” (LIBÂNEO, 2006, p.92).

Logo, a dinâmica pedagógica e outras questões de entrave político, social e econômico podem pautar alguns dos motivos pelos quais os índices apontados nos censos escolares, tem resultado em números alarmantes de reprovação no último ano do ciclo. Essa realidade, discutida nos estudos de Braun (2019), a partir dos dados do Censo Escolar de 2013 a 2017 (MEC/INEP), revelam uma expressiva diferença entre as taxas de aprovação dos outros anos do ensino fundamental em relação às do 3º ano, gerando uma visível problemática da efetivação da proposta do ciclo de alfabetização no Brasil. Os resultados das taxas de reprovação da rede municipal de ensino de Santa Maria, estão apresentados na tabela 3.

Tabela 2 – Taxa de Reprovação no Brasil, comparativo dos períodos de 2015 a 2017

	Taxa de Reprovação (%)					
	2015		2016		2017	
	REM	RM	REM	RM	REM	RM
1º ano	0.1	0.1	0.2	0.0	0.0	0.0
2º ano	0.1	0.0	0.3	0.4	0.1	0.1
3º ano	14.4	16.2	15.8	15.9	17.5	17.1
4º ano	11.7	11.8	11.6	14.3	10.0	11.4
5º ano	11.3	11.9	12.4	10.9	7.4	10.7

Fonte: Site Painel Educacional (INEP/MEC, 2017).

Prestando atenção nas taxas de reprovação do 3º ano, estas conferiram um maior aumento, comparado aos outros anos. Da mesma forma que a discussão acerca dos indicadores de reprovação no final deste período de alfabetização, os resultados da prova ANA e Provinha Brasil, tem revelado números alarmantes de reprovação e dificuldades de aprendizagem nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Conforme o relatório do SAEB/ANA de 2016, os resultados divulgados para todo o país, indicam que poucos estudantes atingiram maiores níveis de proficiência na leitura, escrita e matemática ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. A maior parte dos estudantes que participaram da avaliação em 2016, sendo 90% do contingente total, tinham 8 anos completos ou mais, apresentando índices insatisfatórios de proficiência nas áreas de leitura, escrita e matemática, não alterando em condições melhores comparados os resultados de 2014.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática na edição de 2014 do relatório do SAEB, em comparativo com a edição de 2016.

Níveis de Proficiência	Leitura		Escrita		Matemática	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Nível 1	22%	22%	12%	14%	24%	23%
Nível 2	34%	33%	15%	17%	33%	31%
Nível 3	33%	32%	8%	2%	18%	18%
Nível 4	11%	13%	56%	58%	25%	27%
Nível 5 (somente para escrita)			10%	8%		

Fonte: Dados organizados pelas autoras, a partir dos demonstrativos do INEP (2015; 2017).

Apesar de podermos questionar o processo de obtenção dos dados bem como os critérios avaliativos deste instrumento, reconhecemos que o processo de alfabetização ainda é problemático no nosso país. Por vezes, a crítica que se faz, é que essas políticas acabam não abrangendo o contexto regional e as necessidades organizacionais de cada instituição, de modo a problematizar diversos aspectos de implementação. Esse dilema é apontado pelas professoras da rede, ao responderem a questão acerca de outros contextos emergentes, pois evidenciam que a política que propõe o ciclo de alfabetização tem se constituído em um desafio e impactado nos processos de aprendizagem dos estudantes.

O ciclo de alfabetização e a mudança de 9 anos para o ensino fundamental com a entrada das crianças com 6 anos no primeiro ano constitui-se como um contexto emergente por não ter o preparo dos professores, da sociedade e das crianças. (PROF. 6)

As políticas governamentais implicam diariamente na aprendizagem, poderia citar o PNAIC que não retém o aluno até o 3º ano. Causando sérios problemas de aprendizagem para o aluno que não acompanha a turma e chega no último ano não alfabetizado e com muitas dificuldades. (PROF. 27)

Principalmente o fato de alunos do 1º e 2º anos não reprovarem, pois avançam sem um mínimo de conhecimento e isso causa um prejuízo muito grande na aprendizagem e repetência no 3º ano, pois a professora não tem como dar conta de todo esse processo negligenciado. (PROF. 28)

Não podemos continuar "promovendo" alunos como está sendo feito. Deve ser "criado" outro "mecanismo" ou lei ou critério para essa promoção! (PROF. 52)

Para mim o ciclo de alfabetização indo até o 3º ano é um contexto emergente, pois de certa maneira acaba "passando" alunos "imaturados e despreparados" que encontram muitas dificuldades para acompanhar a turma e reprovam no último ano. (PROF. 60)

Um contexto emergente é não ter o apoio da monitoria no processo de alfabetização, pois ainda temos alunos que não estão alfabetizados no terceiro ano. (PROF. 61)

A partir das respostas, podemos destacar que as professoras evidenciam a não efetividade da proposta do ciclo de alfabetização em seus contextos, sendo que esta questão pode ocorrer por diversos fatores. Conforme Mainardes (2015), a falta de formação dos professores para trabalhar com essa nova dinâmica, a não consideração reflexiva e mobilizadora da proposta, as condições de trabalho docente, a falta de apoio de políticas e programas ou a verticalização dos mesmos, sem considerar o contexto, entre outros elementos constituídos em cada realidade, podem dificultar a vivência das políticas na prática educativa. Segundo o autor,

a implementação de programas de ciclos leva a mudanças no currículo, na avaliação da aprendizagem dos alunos, nas metodologias de ensino, na gestão educacional e escolar, na formação continuada de professores, na infraestrutura para as escolas. Os diferentes programas de organização da escolaridade em ciclos existentes enfrentam tais demandas de forma diferenciada. Em alguns casos, as questões mais diretamente relacionadas ao sistema de promoção dos alunos e o registro da avaliação são priorizados, enquanto que os demais aspectos são secundarizados. Em outros casos, a política de ciclos é formulada de modo mais articulado e orgânico, buscando-se considerar a diversidade de aspectos que necessitam ser atendidos. Desse modo, é possível identificar a existência de políticas de ciclos com rupturas mais parciais e outras com rupturas mais radicais com relação ao

modelo de escolarização que se pretende superar: a seriação e suas limitações. (MAINARDES, 2015, p.67).

Nesse sentido, o autor aponta que a organização da escolaridade em ciclos no Brasil tem gerado um distanciamento entre a proposta e o que é efetivamente atingido na prática escolar, sendo reproduzidos, muitas vezes nas classes do ciclo, os processos de exclusão da escola seriada. Isso ocorre, pois a escola se organiza de diferentes formas para atender as novas demandas, nem sempre vislumbrando o melhor caminho para dar condições às propostas, como por exemplo, a questão de atribuir dilemas da sociedade na construção de seus projetos e viabilizar a participação da família e comunidade na construção da aprendizagem.

Corroborando, Peroni e Flores (2014), acreditam que a gestão democrática pode ser um dos pilares em busca de alcançar as metas estabelecidas pelo PNE, especialmente no que tange à educação pública de qualidade, gratuita, firmada enquanto um direito social previsto constitucionalmente. As autoras problematizam que, um dos fatores que condicionam o alcance das metas, se desfaz pelo fato de que a gestão democrática não está compreendida no novo PNE e outros documentos que preveem metas para a educação básica, dando lugar para um modelo de gestão gerencial, indicando critérios técnicos como mérito e desempenho e se distanciando das possibilidades de contextualização e realmente satisfação das necessidades das escolas.

Essa forma de estabelecer a política e os documentos, tem perpassado os caminhos de ida e vinda dos textos oficiais voltados para a educação, que acabam dificultando os processos de democratização da escola pública, e por consequência da efetivação de uma aprendizagem emancipatória dos sujeitos. Não é à toa que os indicadores de alfabetização e demais panoramas da situação educacional do Brasil tem revelado números desanimadores, pois as políticas acabam se tornando apenas ideários, à medida que dizem e desdizem verdades verticalizadas, e que não são fortalecidas e subsidiadas para realmente serem colocadas em prática.

Neste contexto, vale ressaltar a concepção de Valente e Romano (2002), ao afirmarem que a articulação dos movimentos sociais, a disputa global de propostas e projetos e o conhecimento detalhado da realidade e das diferenças regionais parecem ser o caminho mais profícuo para continuar a luta para garantir uma escola gratuita, pública, democrática e de qualidade. Para tanto, garantir a eficácia dos objetivos

pensados para a alfabetização no Brasil mostra-se essencial tendo em vista a importância deste processo de continuidade da escolarização e da emancipação social, sendo esta a forma que poderá afetar e modificar os indicadores em educação, com inevitável reflexo nas demais esferas da sociedade brasileira.

Dessa forma, refletir acerca da educação no Brasil se torna um grande desafio, pois os contextos emergentes evidenciados e outros que se revelam no cotidiano das escolas, tem trazido novos desafios para prática pedagógica, que nem sempre tem alcance para realizar as modificações necessárias, constituindo dilemas docentes.

CONSTRUINDO CAMINHOS DE INOVAÇÃO

Os contextos emergentes e os elementos discutidos, nos levaram a pensar novos caminhos e entrelaçar as discussões apresentadas no decorrer dos tópicos anteriores com os apontamentos revelados acerca dos processos de inovação no ciclo de alfabetização. Permeando a discussão das justificativas das professoras e gestoras, quanto a possibilidade de inovação nas escolas, diante dos contextos que foram elencados como emergentes, nos colocamos na provocativa necessidade de refletir a própria terminologia de “inovação”, vinculada a perspectiva educacional, com base nos estudos de Hernández (2000). Conforme o autor, o conceito de inovação é obtido a partir do ponto de vista dos sujeitos que a interpretam, de forma subjetiva, vinculado a cada contexto, seja tido como uma mudança, melhoria, ou mesmo uma novidade, diante das necessidades dos sujeitos.

Logo, a ideia de inovação está diretamente relacionada com as discussões acerca dos contextos emergentes, no que tange a necessidade de melhorias e modificações na realidade social e educacional. Esta relação, possibilita reconhecer os elementos que surgem na contemporaneidade e pensar caminhos para qualificar a educação e os processos de ensinar e aprender na escola.

Segundo House (1988, apud HERNÁNDEZ, 2000), a inovação educacional é permeada por diferentes perspectivas que marcaram e perpassam o desenvolvimento e a noção da prática inovadora. Uma delas é a tecnológica, que se dá em uma lógica produtivista, outra é a política que estabelece os compromissos a partir de conflitos ideológicos e negociações, e, por fim, a perspectiva cultural, que ganha destaque, uma vez que as diferentes culturas adotam significados de inovação distintos conforme a realidade e os valores que carregam - a inovação se dá na interação -

troca entre as diferentes culturas e para entendê-la é preciso analisar como as pessoas interpretam os fatos.

Neste sentido, nas justificativas, as professoras apontam elementos que descrevem a inovação em seus contextos (aspectos positivos no quadro 3 - respectivos as justificativas para alternativa sim) e outros que dificultam a produção de inovação (aspectos negativos no quadro 3 - respectivos as justificativas para alternativa não). Essas descrições, refletem e reforçam as discussões acerca dos contextos emergentes - inclusão, tecnologia, políticas e programas de governo, infraestrutura e recursos, assistência de outros profissionais, participação da família, entre outros - anteriormente revelados, como podemos perceber nas seguintes respostas demonstrativas, no quadro 3.

Quadro 3 – Alguns dos aspectos descritos pelas professoras quanto a produção de inovação nos espaços que atuam.

(continua)

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Colaboram de forma positiva as reflexões sobre inclusão e tecnologia. A inovação gerada promove mudanças importantes pois aproximam os alunos da escola e ressignificam o conhecimento. (PROF. 22)</p> <p>A tecnologia, com alunos monitores que auxiliam no laboratório de informática, a sala de recursos que auxilia os alunos do AEE, são inovações na nossa escola. (PROF. 28)</p> <p>Criação de projetos de leitura e escrita; projetos sobre sustentabilidade e cultura de paz; projeto educação conectada¹⁹ que irá trabalhar para aprendizagem e uso das tecnologias, são inovações. (PROF. 34)</p> <p>Apesar de nossa escola já trabalhar com a metodologia de projetos, os professores que participam da formação aplicam, sempre que necessário, os conhecimentos construídos, pois são momentos que compartilham experiências com colegas de outras escolas, por exemplo. (PROF. 47)</p> <p>O conceito de inclusão está sendo ampliado, atingindo a todos nas suas especificidades,</p>	<p>A burocracia, espaço físico, falta de recursos financeiros. (PROF. 7)</p> <p>Precisamos de mais especialistas (fonoaudiólogos, psicopedagogos, para nos auxiliarem nos trabalhos da escola). (PROF. 10)</p> <p>Paralelo a todos os contextos, a família precisa colaborar mais, se fazer mais presente, para o sucesso do educando. Falta recursos, materiais, reformas em regiões mais carentes. (PROF. 11)</p> <p>Desafios: Infra-estrutura, material didático, falta de laboratórios equipados para atender a real demanda tecnológica. (PROF. 21)</p> <p>Falta de equipamentos atualizados, internet eficiente, estrutura física adequada na escola. (PROF. 22)</p> <p>O maior problema atual é a falta de comprometimento dos pais e responsáveis na educação dos filhos. (PROF. 27)</p> <p>Condições financeiras precárias - verbas aquém das necessidades; resistência de alguns professores. (PROF. 34)</p>

¹⁹ O Programa de Inovação Educação Conectada do MEC, funciona por seleção de escolas e adesão por parte do município, afim de atender ao objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.

<p>tecnologias já não são só informática, programas de governo são efetivos quando chegam fisicamente no(a) professor(a). (PROF. 51)</p> <p>Novas ideias surgidas das discussões realizadas nas formações, novas possibilidades de práticas pedagógicas, caracterizam a inovação na escola. (PROF. 63)</p> <p>Estamos numa caminhada progressiva de inovações importantes para a qualidade da educação, no que tange as políticas e as mudanças na escola. (PROF. 65)</p> <p>Acredito que as mudanças nas escolas ocorrem em prol de adequações e melhorias, na tentativa de contemplar os diferentes alunos e suas especificidades. Não há como refletir sobre a prática pedagógica sem tratar e repensar as questões de inclusão, bem como o uso das tecnologias. (PROF. 75)</p> <p>Sobre as tecnologias a nossa escola está sendo contemplada com o educação conectada, a promoção da formação nesta área pode promover uma ruptura na forma de ver o ensino aprendizagem, tem-se a esperança de um movimento motivacional para os alunos (nativos digitais) que terão maiores possibilidades de uso das tecnologias como recursos pedagógicos, como ferramenta ao aprender. (PROF. 77)</p>	<p>O mais difícil pra mim é a parte da inclusão, se desenvolver atividades diversificadas para gerar uma real inclusão. (PROF. 35)</p> <p>As limitações estruturais da escola, a realidade das crianças que frequentam a escola. (PROF. 46)</p> <p>Pessoal de áreas diversificadas e necessárias para o contexto escolar. Mas precisamos de outras questões, como: mais pessoal, mais tempo para planejamento e de forma coletiva. (PROF. 49)</p> <p>Internet "funcionando", etc, etc.. Espaço físico, professores ou educadores especiais atuando com alunos. (PROF. 52)</p> <p>Não vejo inovação nas escolas, pois as formações e os programas não atingem os professores, não consegue fazer um trabalho reflexivo para mudanças. Falta de recursos nas escolas, falta de espaço, falta de formações em serviço que possam "mexer", desafiar as práticas dos professores. (PROF. 59)</p> <p>Um trabalho mais integrado entre os envolvidos para que estes contextos sejam considerados em sala de aula. (PROF. 74)</p>
--	---

Desse modo, podemos perceber que, na educação escolar, a inovação está presente de diferentes formas, tanto nas ações singulares da prática educativa, como nas ações políticas, sendo que em ambas, a prática inovadora depende do contexto em que emerge e das ações de quem a promove. Neste sentido, Hernández (2000, p. 20) nos diz que,

[...] é possível observar que as inovações que tiveram uma maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou da sociedade e que, por essa razão, permaneceram na cultura escolar e, de forma pontual, favoreceram algumas melhorias na qualidade do ensino e nos diferentes sistemas educativos. Entretanto, o campo da inovação como tema de estudo, tanto a partir de suas diferentes conceitualizações quanto as diferentes formas adotadas na prática, não é homogêneo, e suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação dos professores.

Chamando a atenção para a última parte da citação de Hernández (2000), ressaltamos a influência do sistema social em que as diferentes propostas de inovação são concebidas. As discussões estabelecidas no decorrer do trabalho,

acerca do delineamento das propostas de governo, em uma perspectiva histórica, nos possibilitam problematizar que a educação brasileira sofreu com diferentes tramas do contexto social e político ao qual esteve subjetivada, favorecendo um atraso no campo das inovações escolares no país. Com as mudanças que foram ocorrendo e a visibilidade gerada para o analfabetismo pelos índices de educação brasileira, as políticas educacionais foram criadas no viés de solucionar esse quadro, gerando novas demandas organizacionais para as escolas e nem sempre culminando em soluções e melhorias nos diferentes contextos.

Nesse sentido, Hernandez (2000) indica em suas pesquisas, que as propostas de inovação verticalizadas, impostas às escolas por meio de políticas e programas, acabam por não ocorrer da forma esperada e não alcançar os seus objetivos, de modo que tenham um início e um fim em si mesmas. Um dos fatores é que os professores e a equipe gestora precisam se adequar – dar respaldos profissionais e burocráticos - e corresponder às avaliações, e com isso vem uma carga de responsabilidades que acabam por gerar ansiedade e pouca eficiência; outro motivo são as avaliações que depositam maior importância nos resultados, desconsiderando em parte, os processos vivenciados, que deixam de ser ressignificados e perdem a continuidade.

González e Escudero (1987, apud HERNÁNDEZ, 2000, p.29) definem inovação como "uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes". Logo, compreendemos que a inovação não é uma tarefa fácil e nem mensurável apenas quantitativamente, portanto as propostas que consideram apenas os resultados e a possibilidade de generalização, acabam por não tornarem a inovação algo palpável e efetivo.

Nessa direção, a complexidade do sistema escolar, principalmente em um país como o Brasil, que tem grande proporção tanto em população como em diferentes culturas, carece de uma inovação diferenciada, não generalista, mas contextual. Porém, conforme pudemos evidenciar ao longo das discussões desta pesquisa, o que de fato acontece na realidade educacional brasileira, são propostas de governo que estipulam metas e recursos, bem como mudanças no currículo, feitas geralmente de cima para baixo. Essa organização acaba por não ceder espaço para as necessidades educativas vivenciadas pelos professores e pela comunidade escolar, sendo que os

sujeitos passam a adequar as propostas aos seus contextos, gerando uma grande mesclagem de práticas educativas.

Segundo Fullan (1982, apud HERNÁNDEZ, 2000) as dimensões que podem inferir a mudança na inovação curricular se estabelecem pela possível utilização de novos materiais e tecnologias curriculares; novos enfoques de ensino como atividades, estratégias, didáticas; e a possível alteração de crenças ou pressupostos pedagógicos que vem com as novas políticas ou programas educativos. Desse modo, para inovar seria necessário romper com a programação curricular padronizada, modificando as práticas e introduzindo os assuntos sociais que permeiam e que emergem no contexto escolar.

Além disso, diante do cenário atual, a escola e os professores necessitam de mais autonomia pedagógica e ao mesmo tempo mais investimentos que deem conta das demandas e da efetivação de novas propostas, a fim de que as escolas possam gerir suas demandas para realizar práticas educativas diferenciadas. A valorização da profissão docente e as condições adequadas de trabalho, também são fatores que influenciam nesta dinâmica, podendo estimular e favorecer os processos de inovação.

Sabemos que o professor é um dos principais agentes ao se pensar a melhoria na educação, pois são os seus esforços, a sequência de práticas e tentativas, a dinâmica que será abordada e a continuidade reflexiva de suas ações, que poderão gerar a inovação, pois segundo Fullan “a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexo como isto” (1982, apud HERNÁNDEZ, 2000, p.25). Para que isto aconteça, este professor também precisa de auxílio e condições - formação, tempo, salário digno, recursos - para desenvolver sua prática com qualidade e maior dinamismo, modificando a sua realidade educacional.

Ressaltamos ainda, que o processo de planejar e criar práticas inovadoras, deve partir das necessidades de cada contexto e se organizar dentro dele, uma vez que “falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudança nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 26). Desse modo, os contextos de inclusão, tecnologia, as políticas e programas de governo, bem como outros contextos que foram elencados como emergentes para o ciclo de alfabetização, precisam ser refletidos e [re]significados por meio da ação e reflexão do professor nos seus espaços de atuação, para que possam considerar a diversidade presente na escola.

Essa diversidade, diante do potencial cultural, problematiza e enriquece os processos de inovação, tornando-os dinâmicos e ampliando as possibilidades de sua efetivação, uma vez que a [re]significação tomada por cada sujeito, altera sua relação com o objeto de conhecimento, buscando uma forma melhor de exercer suas práticas. Nesta perspectiva, a escola e todos os seus atores não são meros receptores de propostas inovadoras, mas são produtores em todo o processo, de modo que a inovação não fica dependente apenas de fatores externos, mas se torna possível conforme a vontade dos sujeitos de fazer, diante dos elementos que emergem de cada contexto.

5 REFLEXÕES FINAIS

O caminho percorrido nesta pesquisa, entre o levantamento e a interpretação dos achados, apresentou elementos que caracterizam os contextos emergentes e permeiam a prática educativa no ciclo de alfabetização, revelados por professoras e gestoras que atuam neste espaço. Esses elementos, nos possibilitaram discutir e evidenciar três dimensões categoriais: a formação docente; a ação pedagógica; os dilemas da docência; e, por fim, culminaram em caminhos de inovação, que convergem com os contextos elencados pelos sujeitos como emergentes.

As reflexões estabelecidas à luz da teoria e dialogadas com as respostas das professoras e gestoras, põem em destaque que a inclusão, a tecnologia, os programas e políticas de governo, emergem na escola como dilemas que inferem nos modos de operar e definir o trabalho pedagógico. Além disso, outros contextos revelados pelos sujeitos, como a participação da família na escola, a assistência de profissionais de outras áreas, recursos humanos e materiais e a própria organização da proposta do ciclo de alfabetização, também aparecem como mobilizadores da prática docente.

Assim, estabelecemos um entrecruzamento entre os contextos emergentes presentes na etapa do ciclo de alfabetização, as dimensões categoriais que perpassam a vivência dos contextos e apontamos as possíveis inovações trazidas pelos sujeitos. Neste sentido, pontuamos que os elementos inerentes a prática educativa e as atualizações advindas com a contemporaneidade, são reflexos uma da outra, sendo que, escola e sociedade, precisam contribuir para o bom desenvolvimento uma da outra. Logo, os processos de reflexão e construção de políticas e práticas educativas, devem ser contextualizadas e [re]significadas, para que atinjam seus verdadeiros objetivos, promovendo a qualidade da educação e, assim, a mudança da sociedade. Considerando o trajeto feito, podemos destacar que:

✓ os contextos emergentes, quando compreendidos, são vistos como uma possibilidade de aproximação com a realidade, bem como de mobilização de novas práticas, permeados pelas necessidades dos sujeitos frente às demandas atuais advindas com as mudanças na sociedade;

- ✓ a inclusão é compreendida como um contexto que mobiliza a modificação dos espaços, tempos e ações dos sujeitos na escola, favorecendo a reflexão de novas práticas, e que, ao mesmo tempo, ainda se constitui como um dilema, apontando a falta de recursos humanos e materiais, no que diz respeito às especificidades e ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos;
- ✓ a tecnologia aparece como um contexto que faz parte da sociedade e potencializa os processos de ensinar e aprender, dinamizando e melhorando o trabalho pedagógico, e ao mesmo tempo se estabelece como um desafio, incitando a necessidade de atualização docente e demonstrando um certo temor de que o professor viesse/venha a ser substituído pela máquina;
- ✓ as políticas e programas de governo são considerados como um contexto que geralmente emerge de forma verticalizada, conferindo uma demanda burocrática e desconsiderando as necessidades da realidade escolar, e que, por tanto, precisam ser [re]significadas por meio da ação democrática no papel da gestão, envolvendo todos os agentes da prática educativa e a comunidade escolar;
- ✓ a formação continuada e permanente, se constitui em um processo imprescindível para constante atualização dos professores, bem como a reflexão de suas opções teórico-metodológicas, inferindo nos processos de organização do trabalho pedagógico;
- ✓ os espaços de reflexão na escola, permitem aos professores compartilhar saberes e fazeres de sua prática diária, diante das necessidades do contexto que experienciam, favorecendo a construção de práticas mais contextualizadas e significativas;
- ✓ a organização da ação pedagógica, se constitui no processo de planejar, agir, avaliar, refletir e [re]significar a prática educativa, a fim de compreender e aprimorar constantemente os processos vivenciados em sala de aula, tornando possível considerar e refletir acerca dos contextos que emergem na realidade escolar;

- ✓ os dilemas da docência, como a participação das famílias na educação de seus filhos, as condições de trabalho docente quando precarizadas, a falta de apoio de profissionais de outras áreas, a vulnerabilidade social dos estudantes, entre outros aspectos apontados pelos sujeitos nas entrelinhas deste estudo, aparecem como limitadores da mobilização docente para a modificação das práticas educativas e, em consequência, da qualidade da educação;
- ✓ a inovação é permeada por diferentes perspectivas, tendo como principal ideia melhorar, modificar e mobilizar as práticas educativas, que dependem de vários fatores, como as condições, as intenções e a vontade dos sujeitos para que se efetivem e tragam novas possibilidades ao trabalho pedagógico e à escola.

Diante do exposto, consideramos que, compreender os elementos que perpassam os processos de ensinar e de aprender, possibilita repensar os caminhos trilhados e vislumbrar novas direções para o desenvolvimento da prática educativa. Logo, para que os atores da escola – professores, gestores, estudantes e a própria comunidade que contextualiza este espaço – sejam produtores de inovação e possam melhorar e modificar a sua atuação, é preciso levar em conta os contextos que emergem e perpassam a construção dessas mudanças.

Nesta ideia, a formação, a ação pedagógica, os dilemas e a inovação educacional, surgem como dimensões que permitem refletir acerca de novas dinâmicas para contribuir com a inovação das práticas de ensino e de aprendizagem, diante dos desafios que se estabelecem no cotidiano escolar. A partir dos dilemas reconhecidos pelos sujeitos, emergem também possibilidades, que por meio da reflexão e da [re]significação do trabalho docente, vão delineando novos caminhos e [re]configurando os espaços educativos.

Por fim, considerados os objetivos de reconhecer os contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização e identificar a implicação destes contextos na organização do trabalho pedagógico, a pesquisa apresentada possibilitou alcançar os objetivos e ampliar a compreensão acerca desses aspectos. Além disso, foi possível discutir elementos que permeiam a prática educativa e refletir acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de caminhos de inovação no contexto escolar e na etapa do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Dulce B. de. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

ALMEIDA, Maria E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. **Gestão Escolar e Tecnologias**, Novembro 2008.

ANPED. **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: [s.n.], 1997.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BALL, Stephen ; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2 ed. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris P. V. **Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 025821.: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016 - 2020.

BOLZAN, Doris P. V. E. A. **Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção**. Projeto de Pesquisa nº 031278: GAP/CE/UFSM, 2012 - 2016.

BOLZAN, Doris P. V. E. A. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Projeto de Pesquisa nº 032835: GAP/CE/UFSM, 2012-2016.

BOLZAN, Doris P. V. E. A. **Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever**. Projeto de Pesquisa nº 045334: GAP/CE/UFSM, 2017 - 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação de 2001 à 2010. Brasília, DF: Edições Câmara, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001:** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva:** a direito à diversidade. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Ministério da Educação : Secretaria da Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11114/2005 de 16 de maio de 2005:** Altera os arts. 6º , 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006:** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 à 2020.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Emenda constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009:** dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, entre outras providências. Brasília, DF: CasaCcivil, 2009.

BRASIL. **BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Resolução nº4, de 13 de julho de 2010:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012:** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 à 2024. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei 9165/17**: institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Poder Executivo, 2017.

BRAUN, Jordana R. **O ensino fundamental de nove anos e a gestão pedagógica**: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2019.

CASTRO, Ramón P. Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo. **Revista Teoria Crítica, Ética e Educação**, Piracicaba/Campinas e UNIMEP/AA, p. 29-44, 2001.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da Docência Universitária**: A Gestão em Contextos Emergentes. Santa Maria, RS: UFSM, 2019.

ERIG, Marisa H. Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS. **BDTD**, Porto Alegre, 2016. Disponível em:
<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/P_RS_c4636338fcbe7e6ed588cc22119b8b3b>. Acesso em: 14 abril 2018.

FARENZENA, Nalú Políticas de Assistência Financeira da União no Marco das Responsabilidades (Inter)Governamentais na Educação Básica. In: ANPED-GT5; ESTADOEPOLÍTICASEDUCACIONAIS **ANAIS do Intercâmbio Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Curitiba: [s.n.], 2010.

FERREIRA, Windy B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra de uma escola de qualidade para todos? In: CIBEC/MEC **INCLUSÃO**: Revista da educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. Ano I, n. 1, Outubro 2005 -. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed.. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Maria L. R.; PERONI, Vera M. V. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago 2014. Acesso em: 15 agosto 2019.

FONTOURA, Julian S. D. D. Á. A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS.. **BDTD**, 2018. Disponível em:
<C:\Users\maria\OneDrive\MONOGRAFIA\ESCRITA\>. Acesso em: 14 abril 2018.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Eliane A. D. I. Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos. **BDTD**, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_f54a09cc81bbef0d10502d7332ba52fd>. Acesso em: 14 abril 2018.

FREITAS, Maria T. D. A. **Narrativas de professores pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, Maria T. D. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **Outros Textos da 26ª Reunião Anual da Anped**, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>>. Acesso em: 29 agosto 2019.

FREITAS, Soraia N. **Tendências contemporâneas de Inclusão.** Santa Maria: UFSM, 2008.

GARCIA, Lindoia. B, et al. Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ABPEE, v. 12, n. 2, 2006.

GATTI, Bernadete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2004.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIRON, Graziela R. Desafios políticos para a Educação. **Revista Travessias**: vol. 02, n. 01, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2908>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

GÜNTER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Vol. 22. n.2, pp. 201-201, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 19 agosto 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Trad. Ernani Rosa. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. ed. São Paulo : Cortez, 2006.

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

INEP/MEC. **Censo da Educação Básica**. Brasília, DF: [s.n.], 2018.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEITE, Ligia S. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LIBÂNEO, José C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar.. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago 2015.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Florianópolis: UFSC, 2007.

MANTOAN, Maria T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 1, n.3, jun 2000.

MANTOAN, Maria T. É. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Scipione, 2008.

MANTOVANI, Ana M. A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: resignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura. **BDTD**, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_439f3845170ea1c393954faa48143ee9>. Acesso em: 14 abril 2018.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.da S. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20 n. 2, p. 377-389, abr./jun. 2011.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf>. Acesso em: 14 setembro 2019.

MORTATTI, Maria do R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: [s.n.], 2000.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINTO, José M. R. **Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf>. Acesso em: 14 setembro 2019.

PRÁ, Jussara R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun., 2016.** Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>>. Acesso em: 19 agosto 2019.

ROSA, Hellen de P. **Concepções docentes sobre o ciclo de alfabetização e sua repercussão no trabalho pedagógico.** Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

SAMPAIO, Marisa; LEITE, Lígia S. **Alfabetização tecnológica do professor.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANCHES, Isabel.; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, 2006.

SANTA MARIA. **Lei nº 5991, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre Programa de Atendimento Especializado Municipal no Município de Santa Maria**. Santa Maria, RS: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 setembro 2019.

SILVA, Aldo C. et al. Concepção de professores da rede pública de ensino sobre a inclusão escolar. **Revista EFDeportes.com [Revista Digital]**, Buenos Aires, v. 16, n.164, 2012.

SOARES, Leonardo H. A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez. **BDTD**, 2016. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UCB_d39f58b8c8c593602e08de1d66b7a030>. Acesso em: 14 abril 2018.

TRINDADE, Thaís. P. **Vivências de Estagiários de Licenciaturas e Contextos Emergentes**. Santa Maria, RS: UFSM, 2019.

VALENTE, Ivane; ROMANO, R. PNE: Plano de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, setembro 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WISCH, Tásia F. **Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PÁGINA 1 DO QUESTIONÁRIO

CONTEXTOS EMERGENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

Trabalho do Curso de Especialização em Gestão Educacional - Centro de Educação

Responsável: Maria Helena Ludwig / E-mail: maria.helena.5@hotmail.com / Telefone-Whatsapp: 981237757 (manhã)

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Olá! Primeiramente, agradeço a você pela disponibilidade em fazer parte desta pesquisa. Nosso intuito é saber quais os desafios que tem surgido na escola e que afetam a atuação pedagógica no ciclo de alfabetização, implicando nos processos de ensino-aprendizagem. Nós elencamos alguns possíveis contextos emergentes, como inclusão, tecnologia etc, mas para falar sobre contexto, precisamos saber das **professoras e gestoras** que atuam na realidade municipal vivenciam o cotidiano desta etapa da educação básica. Logo, nesta primeira etapa, elaboramos um questionário com objetivo de mapear **"quais os contextos emergentes vivenciados na no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria"**. Qualquer dúvida, favor contatar responsável ou auxiliar de pesquisa.

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO:

1) Sexo:

Feminino Masculino

2) Faixa etária:

- menos de 24 anos
 24 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 61 anos ou mais

3) Formação inicial (1ª graduação):

- Pedagogia
 Outro curso: _____

4) Você possui segunda graduação?

- Sim. Qual? _____
 Não

5) Regime de trabalho na escola

- 20h
 40h
 60h

6) Você se envolve em alguma outra atividade remunerada?

- Sim. Qual? _____
 Quantas horas? _____
 Não

7) Titulação máxima/Área:

- Graduação _____
 Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____

8) Você participa de atividade(s) de formação continuada:

- Sim. Qual(is)? _____

 Não

9) Espaço de atuação na Educação Básica:

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 Gestão escolar - Cargo: _____
 outro. Qual? _____

10) Acerca dos possíveis Contextos Emergentes presentes na etapa do Ciclo de Alfabetização:

a1) Você considera a inclusão como um contexto emergente?

- Concordo plenamente
 Concordo em parte
 Não sei a respeito
 Discordo em parte
 Discordo plenamente

a2) A inclusão repercute no seu trabalho pedagógico? (especifique na questão a.3)

- Concordo plenamente
 Concordo em parte
 Não sei a respeito
 Discordo em parte
 Discordo plenamente

a3) Em relação a pergunta a.2, justifique:

APÊNDICE B – PÁGINA 2 DO QUESTIONÁRIO

<p>b.1) Você considera a tecnologia como um contexto emergente?</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo plenamente</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei a respeito</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo plenamente</p>	<p>b.2) A tecnologia repercute no seu trabalho pedagógico? (especifique na questão b.3)</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo plenamente</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei a respeito</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo plenamente</p>
<p>b.3) Em relação a pergunta b.2, justifique:</p>	
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>c.1) Você considera que as políticas e os programas de governo para o Ensino Básico impactam em contextos emergentes?</p>	
<p><input type="checkbox"/> Concordo plenamente</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei a respeito</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo plenamente</p>	
<p>c.2) Quais programas de governo que você considera que impactam em novos contextos na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Pnaic</p> <p><input type="checkbox"/> Ciclo de alfabetização</p> <p><input type="checkbox"/> Pró-letramento</p> <p><input type="checkbox"/> Outro programa (pode ser municipal): _____</p>	<p>c.3) As políticas repercutem no seu trabalho pedagógico? (especifique na questão c.4)</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo plenamente</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei a respeito</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo plenamente</p>
<p>c.4) Em relação a pergunta c.3, justifique:</p>	
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>d.1) Você teria outro(s) contexto(s) que considera emergente(s) na sua atuação no ciclo de alfabetização do município de Santa Maria?</p>	
<p><input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)? _____</p>	
<p><input type="checkbox"/> Não</p>	
<p>e.1) Se você elencou alguns dos contextos citados (inclusão, tecnologia, programas de governo e/ou outros que você pontuou na questão d.1) como emergentes, você considera que estes promovem inovação ou práticas inovadoras na escola (como projetos, mudanças físicas ou outros) ?</p>	
<p><input type="checkbox"/> Sim. Comente sobre a inovação gerada na escola, a partir dos contextos que você elencou:</p>	
<p><input type="checkbox"/> Não. Comente quais são os desafios/dilemas que você considera que a escola enfrenta para inovar/realizar mudanças necessárias, a partir dos contextos emergentes:</p>	
<p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Nome: _____</p>	
<p>Instituição: _____</p>	
<p><i>*Se você aceita continuar participando desta pesquisa, deixe seu contato para a realização da próxima etapa:</i></p>	
<p>E-mail: _____</p>	
<p>Telefone-whatsapp: _____</p>	

ANEXOS**ANEXO 1 - CRONOGRAMA**

ATIVIDADES	1° Semestre de 2018	2° Semestre de 2018	1° Semestre de 2019	2° Semestre de 2019
Levantamento das produções acerca da temática	X			
Levantamento bibliográfico e fichamento	X	X		
Elaboração do instrumento de pesquisa		X	X	
Realização dos questionários			X	
Análise dos dados obtidos nos questionários			X	X
Reuniões de orientação	X	X	X	X
Elaboração do texto		X	X	X
Defesa do Texto Final				X

ANEXO 2 - QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE 2008 À 2018

Fonte	Ano	Título / Palavras-Chave	Autor(es) e Instituição	Problema De Pesquisa / Objetivos	Metodologia De Pesquisa	Principais Resultados E Contribuições Da Pesquisa
BDTD/ TEDE/ PUCRS	2016	1 - Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS/ Estudantes Universitários - Vida Acadêmica; Educação - Políticas Públicas; Ensino Superior; Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Erig, Marisa Helena; Morosini, Marília Costa; Castro, Marta Luz Sisson de	"[...] a permanência dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas/ investigar a adaptação dos estudantes cotistas às exigências da universidade".	"[...] a abordagem do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. A investigação por meio de entrevistas semiestruturadas teve como modelo de análise os princípios da análise textual discursiva, sendo levantadas categorias emergentes."	"[...] os estudantes entrevistados percebem a política de cotas na universidade como necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência."
BDTD/ TEDE/ PUCRS	2018	2 - A gestão da educação superior em contextos emergentes : a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre/ Gestão Educacional; Educação Superior; Contextos Emergentes; Institutos Federais; Cursos Superiores de Tecnologia.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Fontoura, Julian Silveira Diogo de Ávila; Morosini, Marília Costa.	"[...] compreender como o modelo de Gestão da Educação Superior desenvolvido, implementado e articulado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, se consubstancia frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva de seus coordenadores."	"[...] utilizamos a abordagem qualitativa, na perspectiva descritiva-exploratória, na produção dos dados temos como procedimentos a Pesquisa Documental alinhada ao Estudo de Caso, e com relação aos instrumentos de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa (Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Porto Alegre). Junto ao processo metodológico temos a Abordagem do Ciclo de Políticas na perspectiva teórico-metodológica (focando no Contexto da Prática) na produção dos dados, e a análise foi desenvolvida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) a luz dos pressupostos do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação."	"Os resultados do estudo apontam para a complexidade na qual se insere a Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IF's, o modelo de gestão da instituição se apresenta de maneira bastante diversa, incorporando em si conceitos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política."
BDTD/ TEDE/ PUCRS	2016	3 - A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem: resignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura/ Professores Universitários - Formação Profissional; Pedagogia; Cibercultura;	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Mantovani, Ana Margô; Santos, Bettina Sterendos.	"[...] investigar de que forma os professores resignificam suas práticas pedagógicas na Educação Superior, por meio da comunicação e da aprendizagem ubíqua, no	"Essa pesquisa é de natureza qualitativa e situa-se no âmbito do estudo de caso, constituído por um grupo de professores de uma Instituição da Rede Privada de Educação Superior. A Análise Textual Discursiva configurou-se no método de interpretação das	"Concluimos que, para incorporar o potencial da ubiquidade nos processos de ensinar e aprender, é necessário instaurar uma dinâmica de comunicação multi(direcional/ dimensional) e dialógica, pautada na interatividade, para que o processo

		Comunicação; Ensino Superior; Educação		contexto da cibercultura.”	narrativas dos professores.”	educacional seja congruente com as demandas da contemporaneidade.”
BDTD/ UFPB	2014	4 - Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos/ Aprendizagem Móvel (M-Learning); Tecnologias Móveis; Alfabetização de Jovens e Adultos; Educação Popular; Educação a Distância.	Universidade Federal da Paraíba/ Freitas, Eliane Alves de Ireland, Timothy Denis	“[...] sinalizar as possíveis tendências e propostas educativas envolvendo a aplicação de tecnologias móveis na alfabetização de pessoas jovens e adultas.”	“Apresentando o estado da arte no campo em questão, foi realizado um levantamento sistemático a partir de publicações acadêmicas indexadas em três eventos técnico-científicos no contexto brasileiro no período de 2001 a 2013. De caráter exploratório, dado o estágio emergente do tema em questão, este estudo pautou-se em princípios do método prospectivo como modelo de investigação científica, tendo como pressupostos epistemológicos elementos da Pedagogia Crítica.”	“No amplo conceito de Aprendizagem Móvel (m-learning), suscitando novos formatos de produção e transmissão do conhecimento, por meio das tecnologias móveis, é imprescindível, portanto, pensar um novo tipo de Educação. [...] Nesse direcionamento, os educadores que buscam incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, de forma planejada, dialógica e contextualizada, estão também operando com mecanismos de democratização da informação e do conhecimento.”
BDTD/	2016	5 - A autoridade docente e a sociedade da informação: educação, crise e liquidez/ Crise; Docência; Autoridade; Sociedade da informação; Educação; Tecnologia da informação	Universidade Católica de Brasília/ Soares, Leonardo Humberto; Sousa, Carlos Ângelo de Meneses; Mariz, Ricardo Spindola	“[...] identificar de que maneira as novas tecnologias informacionais e comunicacionais , o grande volume informacional produzido e a prática docente frente a “Sociedade da Informação” reforçam e/ou põem em xeque a percepção do professor sobre a sua autoridade em sala de aula.”	“A fenomenologia foi utilizada enquanto método científico condutor para os procedimentos de geração e análise dos dados. A pesquisa se caracterizou como exploratória quanto ao fim e pesquisa de campo e empírica quanto aos meios. A partir da abordagem qualitativa, foi utilizada entrevista semiestruturada e a observação assistemática enquanto técnicas para geração de dados, enquanto o discurso do sujeito coletivo (DSC) e a análise interparticipante foram utilizados como instrumentais utilizados para a sua contextualização.”	“[...] o resultado aponta a ideia de que não é o domínio da TIC pelo professor que reforça ou não a sua autoridade.”