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

“ANDARILHANDO SERÁ SEMPRE UM CAMINHO A SEGUIR”: DESCOBERTAS AUTOBIOGRÁFICAS QUE SIGNIFICARAM O CAMINHO DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA NA UFSM.

Monografia de Especialização

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Santa Maria, RS, Brasil
2014

“ANDARILHANDO SERÁ SEMPRE UM CAMINHO A SEGUIR”: DESCOBERTAS AUTOBIOGRÁFICAS QUE SIGNIFICARAM O CAMINHO DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA NA UFSM

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Jorge Luiz da Cunha
Coorientadora: Profª. Mônica Santin

Santa Maria, RS, Brasil
2014

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

“ANDARILHANDO SERÁ SEMPRE UM CAMINHO A SEGUIR”: DESCOBERTAS AUTOBIOGRÁFICAS QUE SIGNIFICARAM O CAMINHO DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA NA UFSM.

Elaborada por
Cristiane Medianeira da Silva Reis

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, (Presidente/Orientador/UFSM)

Profa. Dnda. Monica Santin, (Coorientadora/UFSM)

Profa. Dra. Suzete Nechi Benites, (UNIFRA)

Profa. Dnda Joana Elisa Rower (UFSM)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, (suplente/UFSM)

Santa Maria, 28 de Novembro de 2014.

Certa palavra dorme da sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procura-la a vida inteira no mundo todo.
Se tarda o encontro,
Se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.
Carlos Drummond de Andrade (1994,p.109)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha

FAMÍLIA

Por tudo que fazem por mim...

AGRADECIMENTOS

Ao término deste estudo, meus agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu desenvolvimento biopsicossocial, e na concretização de mais um sonho realizado. Em especial:

A Deus, que sempre me abençoou e iluminou toda a minha vida;

À minha mãe e ao meu pai que me deram a vida e sempre acreditaram, incentivaram e me apoiaram;

Ao meu amado noivo, que teve paciência e calma para me aguentar nos meus piores momentos e, com todo carinho e amor, sempre tinha uma palavra de conforto;

Ao meu professor orientador Jorge Luiz da Cunha, meu sincero obrigada;

À minha coorientadora Mônica Santin, uma pessoa especial, companheira e amiga, que aceitou mais uma vez este desafio e mostrou que era possível. Obrigada pela paciência, dedicação e aprendizado;

A todos os mestres e educadores que fizeram parte da minha trajetória estudantil, motivaram-me e mostraram o valor de ser educador;

A minha colega, amiga e companheira, Lidiane Rodrigues que nunca me deixou desistir e sempre me apoiou nas dificuldades;

À minha querida Carmem secretária do curso de Pós-graduação em Gestão Educacional, que sempre me recebia com um sorriso e disposição para ajudar a sanar todas as minhas dúvidas e me acalmar nos momentos de tensão;

A todas as crianças, jovens, adolescentes que permitiram a minha presença e o meu aprendizado no decorrer da pós-graduação;

Enfim, a todos que, perto ou longe, fizeram parte desta caminhada para chegar até aqui.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

“ANDARILHANDO SERÁ SEMPRE UM CAMINHO A SEGUIR”: DESCOBERTAS AUTOBIOGRÁFICAS QUE SIGNIFICARAM O CAMINHO DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA NA UFSM.

AUTORA: CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA REIS
ORIENTADOR: JORGE LUIZ A CUNHA
COORIENTADORA: MÔNICA SANTIN
Data e local da defesa: Santa Maria, 28 de novembro de 2014.

O presente estudo refere-se à construção do Trabalho Final de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), gerado pelo interesse em torno da investigação e identificação sobre as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e, da formação continuada que foram significativas a minha constituição docente. Tal trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e da formação continuada que foram significativas a minha constituição docente. Os desdobramentos desta intenção, de forma específica são: rememorar os significados da trajetória pessoal e, profissional bem como a influência na constituição docente ao longo da formação inicial no curso de pedagogia; compreender as contribuições dos saberes disciplinares do curso de especialização em gestão educacional da UFSM para a formação docente; estudar as possibilidades teórico-metodológicas que tratam das reflexões (auto)biográficas. Para tanto, o caminho metodológico da pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico aliado ao método de história oral na categoria (auto)biográfica de onde emergem as memórias que tangenciam a investigação. Sendo que face aos resultados obtidos neste estudo, é possível argumentar favoravelmente em relação aos processos formativos que contemplam a reflexão e autodescoberta que permitiram um encontro com os conhecimentos pessoais, profissionais e acadêmicos constituídos ao longo da trajetória inicial acadêmica e da formação continuada que significaram na minha constituição docente.

Palavras-chave: memórias significativas; trajetória acadêmica; formação continuada.

ABSTRACT

Specialization Monography
Specialization in Education Management
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

WALKING WILL BE ALWAYS A WAY FORWARD": AUTOBIOGRAPHICAL'S DISCOVERIES WHICH MEANT THE WAY OF INITIAL TRAINING AT UFSM.

AUTHORESS: CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA REIS
LEADER: JORGE LUIZ A CUNHA
COORIENTADORA: MÔNICA SANTIN
Date and place of defense: Santa Maria, 28 de november de 2014.

This paper is related to the construction of the Final Specialization Monography in Specialization in Education Management from UFSM, generated by the interest around the investigation and identification of emerging memories of my initial academic trajectory and continuous education that were significant to my teacher constitution. This work has, as main objective, the reflection on the emerging memories of my initial academic trajectory and continuous education that were significant to my teaching constitution. The specific objectives of this work are: remembering the meanings of personal background and professional, as well as, the influence on teaching constitution along the initial academic trajectory in pedagogy; understand the contributions of disciplinary knowledge of the Specialization in Education Management course from UFSM for teacher training; study the theoretical and methodological possibilities dealing with (auto) biographical reflections. In order to carry on this work, the methodological research presents a qualitative approach, based on bibliographical research, in addition to the oral history method in the (auto) biographical category from where the memories that are tangent to this research emerge. Considering the results found in this study, it is possible to argue in favor to educational processes that include reflection and self-discovery that allowed a meeting with personal knowledge, professional and academic constructed along the initial academic trajectory and continuous education that were important in my teaching construction.

Key-words: significant memories; academic trajectory; continuous education**.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **09**

1.“AVENTURA AUTO(BIOGRÁFICA)” AS POSSIBILIDADES TEÓRICO METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA FORMATIVA..... 12 Erro! Indicador não definido.

2 “UM ENCONTRO COM A DOCÊNCIA”: AS SIGNIFICAÇÕES DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ALIADA À TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA **16**

2.1 “A bagagem pedagógica”: os significados formativos do curso de Pedagogia ..... **16Erro! Indicador não definido.**

2.2 “Um deserto, um momento a superar”: os desafios e a superação necessária na trajetória pessoal e profissional ..... **19Erro! Indicador não definido.**

3. "PLANEJANDO A GESTÃO DA ANDARILHAGEM": AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DISCIPLINARES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE **26**

3.1 “ Do macro para o micro”: A influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Nacionais **28**

3.2 "Há efetivação das políticas nacionais na escola?” O programa de governo Mais Educação **33**

3.3 “Será que é a mesma coisa?” As diferenças entre Administração e Gestão Educacional **36**

3.4 “Sobre a descoberta do prazer no aprendizado acadêmico:” Reflexões sobre as aprendizagens significativas sobre as temáticas que envolvem Jovens e Adultos..... **39**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **44**

REFERÊNCIAS..... **50**

INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se como um trabalho final de conclusão do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no segundo semestre de 2014. Trata-se, nesta investigação, da continuação dos meus estudos investigativos o qual teve início com a elaboração do trabalho final de graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) no segundo semestre de 2012 com o título “Andarilhando pela própria história”: descobertas autobiográficas sobre a trajetória de vida que tornaram significativa a atuação pedagógica.

Neste sentido a pesquisa realizada no trabalho de graduação tratou de apresentar uma rememorização sobre as dificuldades, superações e mudanças que tive que enfrentar para alcançar o objetivo principal que era terminar a graduação. Sendo que ao final do trabalho surgiu o interesse pela continuidade desta andarilhagem como um caminho a seguir.

Antes de entrar no curso de Especialização Gestão Educacional pensava que o papel do gestor era atuar na direção e vice-direção de uma escola. Porém, no decorrer do curso foi visto que a gestão contempla os segmentos constituintes da prática educacional. Sendo a escola um conjunto de dimensões a serem refletidas não só pelo diretor e vice, mas por todo o grupo de sujeitos educativos envolvidos na escola. Partindo, deste conceito de responsabilidade grupal torna-se fundamental, uma formação docente onde sejam articulados conhecimentos teóricos e, práticos que preparem os professores para assumir os processos gestores próprios da atuação docente.

No entanto, além da atuação docente como gestor, reconheço que é necessária a percepção do docente sobre si, bem como o reconhecimento dele em relação a sua prática pedagógica, com intuito de perceber as potencialidades e as fragilidades de sua atuação no grupo escolar. Esse pressuposto me leva a crer e optar pela metodologia autobiográfica, pois através dela é possível rememorar a trajetória docente e (res)significar os momentos significativos da trajetória de vida pessoal e profissional. Com a reflexão investigativa sobre o passado é possível compreender o processo formativo.

Tendo como ponto de partida a investigação sobre os processos formativos, faz-se fundamental pensar sobre a constituição da identidade do profissional. Nesse sentido, é possível crer que lançando um novo olhar para a própria história de vida o professor/gestor tem a oportunidade de desvelar as crenças que compõem a sua prática pedagógica, de refletir-se e (re)construir –se a partir de nova roupagem de si mesmo. Para mim, aventurar-se na escrita narrativa autobiográfica tratando sobre a temática da formação docente é um desafio significativo, pois nessa aventura foi necessário adentrar em um processo de autoconhecimento, reavivando lembranças do passado.

E, com a ideia latente de continuar a “andarilhar” na escrita com o método de história oral na categoria (auto) biográfica, surge como possibilidade de problema de pesquisa para este trabalho monográfico: de que forma as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e, da formação continuada foram significativas à minha constituição docente.

Para isso, a temática imersa nessa problemática apresenta possibilidades de reconhecimento acerca dos processos formativos nos quais estive submersa ao longo da trajetória. Período que compreende desde a entrada na Graduação em Pedagogia até a Especialização em Gestão Educacional, bem como a (res)significação destas vivências através das memórias e reflexões sobre os fatos que marcaram minha vida e acarretaram minha inserção em um processo de autodescoberta, verificados pelas mudanças pessoais e profissionais pensadas à luz de referenciais teóricos.

Neste interim o objetivo geral, trata de refletir sobre as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e da formação continuada que foram significativas a minha constituição docente. Sobre as memórias emergentes da trajetória acadêmica e de formação inicial no curso de Pedagogia que influenciaram na busca pela formação continuada no curso de especialização em Gestão Educacional na UFSM. De forma específica, busco rememorar os significados da trajetória pessoal e profissional e, sua influência na constituição docente ao longo da formação inicial no curso de Pedagogia; compreender as contribuições dos saberes disciplinares do curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM para a formação docente; estudar as possibilidades teórico-metodológicas que tratam das reflexões (auto)biográficas.

Para alcançar tais objetivos, no primeiro capítulo desse trabalho, intitulado - “Aventura (auto) biográfica: as possibilidades teórico-metodológicas para investigação da história formativa”, justifico a escolha pela abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliado à metodologia de história oral na categoria (auto)biográfica. Sendo que para fundamentar tais possibilidades, dialogo com as ideias de Silva e Menezes (2001), Salvador (1987), Josso (2004), Meihy (2005) e, na escolha deste caminho metodológico, priorizei um pensar sobre a própria trajetória, na busca das experiências que me constituem como pedagoga em processo de formação inicial e continuada.

No segundo capítulo desse trabalho, intitulado “Um encontro com a docência: as significações da trajetória pessoal e profissional aliada à trajetória acadêmica no curso de Pedagogia”. Nestas reflexões, trato das significações construídas no percurso da formação docente atreladas às dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas. E para tecer estas memórias, penso na trajetória acadêmica, nos significados formativos do curso, bem como nas experiências importantes desde o processo de formação inicial. Também evidencio alguns elementos subjetivos ilustrados pelo título “Um deserto, um momento a superar”, que tratam de desafios para superação de dificuldades pessoais e profissionais ao longo da graduação. Dessa forma, rememoro momentos de lutas, desafios e superação à luz de autores, tais como: Freire (2011), Pimenta (2000), Luck (2006), Tardif (2007), LAHIRE (2010), Nóvoa (1995), Santos (1997), Viegas (2007), Zago (2006).

No terceiro capítulo, intitulado “Planejando a gestão da andarilhagem”: as contribuições dos saberes disciplinares do curso de especialização em Gestão Educacional UFSM para a formação docente. Nestas reflexões, trago a entrada no curso de Especialização em Gestão Educacional, e os saberes disciplinares mais significativos ao longo do curso que me despertaram a gestão educacional. Para tanto, dialogo com Azambuja (2006), Maués (2003), Torres (2001), Dakar (2000), Brasil (1988, 1996, 2000[1], 2000[2], 2007[1], 2007[2], 2011, 2013), Cabrito (2009), Luck (2006), Freire (2011), Gadotti; Romão (2010), Gimeno Sacristán; Perez Gómez (2000), UNESCO (2001, 2007).

1. “AVENTURA (AUTO)BIOGRÁFICA”: AS POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA FORMATIVA.

Para realizar a investigação emergente do tema desta monografia optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada à metodologia de história oral na categoria (auto) biográfica. Nesse sentido, justifica-se o caminho metodológico, pois ele vivifica pela narração, que propicia a reflexão fundamentada e qualitativa, sendo esta um reflexo da própria trajetória, possibilitando assim, a compreensão do ser através das experiências que se constituíram no decorrer do processo de formação pedagógica, profissional e continuada.

De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20), a abordagem qualitativa

> (...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não podem ser traduzido em números. A interpretação do fenômeno e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Além dos aspectos qualitativos inerentes à pesquisa, a abordagem também contemplará o cunho bibliográfico, como afirma Salvador (1987, apud ARAÚJO, 2003, p.29), que é a “[...] utilização de fontes ou documentos escritos originais ou primários”. Assim, utilizei de livros e artigos para fundamentar, argumentar e problematizar as ideias emergentes ao longo deste estudo.

Para construir, fundamentar, significar e refletir sobre a problematização apresentada no presente estudo, optou-se pelo método história oral, na categoria (auto)biográfica, por ser um método que prima pela qualidade e agudez do passado como algo contínuo, que ainda não está acabado, e possibilita que o pesquisador seja um investigador da própria prática. Conforme Meihy (2005, p. 19),

> A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem.

A descrição do passado possibilita um processo de investigação da trajetória de vida o que permite compreender o processo formativo, além do reconhecimento da própria identidade. Dialogo com Josso (2004, p. 44), quando afirma que:

> As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.

As narrativas (auto) biográficas presente neste trabalho apresenta as experiências que permearam meu caminho universitário desde a entrada no curso de graduação em Pedagogia em uma faculdade particular ate a busca pela formação continuada em um curso de especialização em Gestão Educacional em uma universidade pública. Das memórias presentes, emergem novos aprendizados acadêmicos que, ao serem rememorados, são (res)significados, passando de referencias teóricos a saberes. De acordo com Josso (2004, p.44),

> Assim como a história de vida dos povos pode ser reescrita com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história de nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas por meio de uma leitura original.

Busco nas memórias refletir a trajetória através das experiências, compreendendo as razões pelas quais optei pela área da educação, bem como me reconhecer e constituir como pedagoga. “Falar das experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal (...)” (Josso, 2000, p. 48).

Neste sentido, descrevo lembranças partindo de momentos significativos que marcaram o meu caminho de formação inicial e continuada tais como: percepções desde o ingresso na faculdade, minhas experiências enquanto acadêmica, docente e pós-graduanda. As dúvidas, descobertas, novos aprendizados, os erros e os acertos. Corroboro com as ideias de Josso (2000, p.41):

> Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa

> emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Ao rememorar este percurso, vivenciei momentos de conscientização sobre quem fui, quem sou e quem poderei ser. Processo este configurado pela soma das experiências do passado, vivências do presente que me constituem e projetam o reconhecimento das riquezas e fragilidades próprias deste caminho, perpassando a formação pessoal e profissional. Conforme Josso (2004, p. 64),

> Este trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas.

Portanto, as memórias têm grande importância para a constituição pessoal e profissional do pedagogo porque, ao contar minha trajetória acadêmica e pessoal, fiz uma busca do passado, refleti, rememorei onde começou, como se organizou, como se constituiu, como é e poderá ser. Assim, pude compreender os elementos educativos emergentes que se constituíram na minha trajetória ao longo da vida e se delineiam, hoje, na minha atuação pedagógica que influenciaram a busca pela formação continuada em curso de Especialização em Gestão Educacional.

2. “UM ENCONTRO COM A DOCÊNCIA”: AS SIGNIFICAÇÕES DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ALIADA À TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

As significações construídas no percurso da formação docente estão atreladas às dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas, sendo que esta trajetória está permeada pelos símbolos, sentidos, crenças, desafios e aprendizados realizados pelo sujeito na soma destas esferas. Estudar acerca dessas dimensões é uma possibilidade de autoconhecimento, que requer reconhecimento das falhas, enfrentamento de desafios, percepção das dificuldades e superação das mesmas, descobrimentos e novas aprendizagens.

Estas construções envoltas no aprender, na constituição da visão pedagógica acerca dos novos conteúdos assim atribuídos, são fundamentais para a profissão pedagógica. Sendo assim, partindo dos estudos de Freire (2011), Pimenta (2000), Luck (2006), Tardif (2007), Nóvoa (1995), Zago (2006), LAHIRE (2010), Santos (1997), Viegas (2007), trato da importância do estudo sobre a trajetória docente, com foco nas reflexões sobre o delineamento do caminho pedagógico, traçado dentro da faculdade, que dizem da trajetória acadêmica, focando os significados formativos do curso de Pedagogia e os desafios e a superação necessários à trajetória pessoal e profissional.

2.1 “A bagagem pedagógica”: os significados formativos do curso de Pedagogia

Iniciei a graduação em Pedagogia no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) no segundo semestre de 2007 motivada e feliz, por sentir que realmente era o curso que queria fazer, mas, no primeiro mês de aula, alguns professores apresentavam teoricamente os conceitos próprios acerca dos conteúdos impressos nos planos de unidade das disciplinas. Isso, associado à falta de contextualização e significado destes conceitos impedia que eu conseguisse vislumbrar os saberes

resultantes da relação entre teoria e prática pedagógica. Corroboro, então, com as ideias de Freire (2011, p.47),

> Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Ao longo do curso de Pedagogia, os mestres ensinavam como era importante a formação acadêmica em que a figura daquele professor tradicional, autoritário, reprodutor de conhecimento não existia mais. Alguns deles, porém, demonstravam o contrário do que diziam, o que me deixava sem entender, já que me ensinavam a ser uma educadora mediadora nos processos de ensino, aprendizagem e na construção de cidadania nos alunos. Como salienta Pimenta (2000, p. 22),

> Professores têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

A tarefa de desenvolver a identidade profissional deste educador na sua formação docente consistia em estimular o senso crítico, reflexivo e inovador por meio de debates em sala de aula, dinâmicas, seminários e práticas docentes, porém nem todos faziam cumprir este ensino. Segundo Pimenta (2000, p. 18),

> Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Pelos professores comprometidos e reflexivos era instigada a participar, falar, dar opinião e, então, fui me constituindo enquanto educadora e descobrindo que tipo gostaria de ser. É comum no decorrer do curso identificar-se mais com algumas disciplinas. No 2ª semestre, cursei as disciplinas de Infância, Juventude e Idade Adulta: Educar e Cuidar e Pensamento Pedagógico; a primeira desenvolvendo a temática de conceituação de todas as fases do desenvolvimento humano para fins de se entender melhor como se dá cada fase, com um olhar de educador e cuidador.

Já, a segunda disciplina estuda os principais filósofos da educação e, no final do semestre, cada aluno deveria escolher um dos filósofos pontuados para dissertar sobre ele. Lembro que escrevi sobre a vida de Celestin Freinet, teórico com o qual me identifiquei por entender como fator de extrema importância relacionar experiências extraescolares, como a prática das aulas-passeio, com os referenciais teóricos.

Nos demais semestres saliento assuntos da disciplina de Desenvolvimento Lúdico e Criatividade I e II que, com certeza, foram importantes e apontaram possibilidades criativas e lúdicas para a prática docente e, contextualizavam o trabalho com os sujeitos educativos nos estágios. Nessas disciplinas, aprendi a importância de fazer jogos e brincadeiras com enfoque pedagógico, tendo objetivos e direcionamentos para cada faixa etária. Recordo que fiz um memorial descritivo com fotos desde a infância até a idade adulta, que me ajudou muito na escrita do trabalho final de graduação (TFG II), pois ao olhar as fotos consegui rememorar minha trajetória.

Em Pedagogia do Movimento Humano, a última disciplina da semana, chegava cansada da semana inteira de trabalho, mas participava ativamente, era uma das alunas mais animadas, pois sabia da importância do movimento ao sentir, brincar, movimentar-se, perceber e me divertir nas aulas práticas. E questionava-me: se para um adulto é divertido, imagina para uma criança?

Uma das disciplinas mais importantes e significativas em minha trajetória acadêmica foi a de Gestão Educacional. Com o aprendizado adquirido nesta disciplina aguçou e despertou a curiosidade de continuar meus estudos e entender um pouco mais sobre Gestão. Corroboro com Luck (2006, p.51) quando nos traz a ideia geral de Gestão educacional.

> Gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos.

Nesta disciplina, lembro-me de um trabalho significativo de pesquisa, em que a turma foi dividida em grupos e cada grupo escolhia uma escola, e pesquisava como era administrado os recursos financeiros advindos dos programas de governo. Assim, tivemos contato com a realidade da escola escolhida, oportunidade de

conversar com alguém responsável e observar de fato se a escola estava sabendo administrar esses recursos que recebia. E entender através dos exemplos trazidos pelos colegas como algumas escolas, ainda não conseguiam administrar esses recursos.

Em relação à disciplina de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, posso dizer que foi instigadora, pois me fez pensar sobre minha trajetória acadêmica dentro do curso de Pedagogia. O professor nos fazia refletir, pensar e analisar sobre nossa formação; falava muito sobre os saberes docentes que são fundamentais, citando: os *saberes disciplinares* que são as disciplinas que se aprende nos cursos de graduação; os *saberes curriculares* que, segundo Tardif (2007, p. 38), "[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados".

E, por último, os *saberes experienciais* onde, a partir das experiências no cotidiano escolar se pode refletir melhor a prática. "Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mais retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência." (TARDIF, 2007, p. 54).

Tais saberes são fundamentais no curso de graduação. Pimenta (2000) salienta que todo educador tem que ter uma boa didática, que é o "saber ensinar". De nada adianta este discurso todo sobre saberes, se o educador não sabe a finalidade do que está ensinando. Cabe ao professor descobrir maneiras que sejam, de preferência, claras e objetivas para que o aluno consiga construir seu próprio conhecimento.

Nesta nova perspectiva de formação de professores, pretende-se ajudar a formar sujeitos, apoderando-os de conhecimento, para que atuem em diversos espaços educativos, formais e informais da educação. Nesse intuito, busca-se uma formação condizente com a prática de mediação da construção de conhecimento, bem como a prática permeada por metodologias de ensino e instrumentos que agucem a criatividade, criticidade e reflexão. O que exige na atuação docente o repensar diário sobre os processos formativos que envolvem a construção e reconstrução com seus educandos, pela interdisciplinaridade, processo esse que exige uma conexão entre os conteúdos e disciplinas, configurando-se como um

desafio para os cursos de graduação. Muitos desafios e superação foram necessários para trilhar este caminho pedagógico que se reflete no próximo capítulo.

2.2 “Um deserto, um momento a superar”: os desafios e a superação necessários na trajetória pessoal e profissional.

Meu percurso até chegar ao final da graduação foi de infindas superações de dificuldades, lutas e desafios iniciados na infância humilde. No início da graduação enfrentei problemas financeiros para me manter, além da exaustiva jornada de trabalho de 8 horas diárias, somadas aos estágios e às atividades relacionadas com o curso, como palestras, seminários, congressos e viagens. Além destes enfrentamentos, houve outro relacionado à vida pessoal que acarretou em ruptura de relacionamento e superação.

Minha origem é humilde, fui criada no interior e meu grande sonho era transcender a forma de viver de meus pais, vida que se resumia à olaria e aos serviços domésticos na comunidade. Em idade escolar, meus pais Neli e João frequentaram de forma irregular a escola, porque era de difícil acesso e precisavam ajudar no sustento da casa. Fato este que os levou à (in)conclusão do ensino fundamental.

A falta de incentivo, que tiveram de seus pais, não foi reproduzida na minha educação, visto que sempre me motivaram a buscar a melhor formação possível. Corroboro com as ideias de LAHIRE (1997, apud Piotto, p. 230): “[...] é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios”.

Hoje, a maioria da população tem acesso à educação e o número de universidades cresceu consideravelmente nos últimos anos, sendo que o ingresso nos cursos superiores é de fácil acesso. Mas, a continuidade e o cumprimento das atividades que envolvem a aquisição de saberes se tornam um grande desafio, quando este caminho é cruzado pelos elementos do cotidiano que impedem ou dificultam o desenvolvimento do processo acadêmico. Nesse sentido, explicito as dificuldades, desafios e a busca pela superação necessária com o objetivo de concluir o curso de Pedagogia. Segundo Nóvoa (1995, p.82),

> Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Ao longo dos cinco anos de graduação, meus pais não tinham condições de me auxiliar financeiramente, fato este que me levou a objetivar de forma clara o alcance da independência financeira. Dependia de mim transformar este sonho em realidade, portanto meu emprego era a única fonte de custeio da minha vida. Sempre valorizei meus empregos e como sempre trabalhei com o público em geral, atendia muito bem os clientes, com um sorriso no rosto, suprindo seus desejos e respeitando sua opinião, bem como a todos com quem trabalhava, já que ficava a maior parte do tempo com meus colegas de trabalho. Fazia oito horas diárias em pé e nos finais de semana, às vezes, era escalada para trabalhar nos hipermercados. Corroboro com as ideias de Zago (2006, p. 235):

> O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia de chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio).

Meus estudos eram realizados no horário da meia-noite às seis horas da manhã já que era o único tempo do dia sem atividades. Lembro que no início da faculdade não tinha computador e o único acesso era no meu emprego. Então, quando os professores exigiam trabalhos digitados, usava o horário do intervalo para escrever. Penso que o trabalhador do comércio sofre com o grau de exigência, cobranças, planejamento, metas, ações de vendas para entregar no final do mês o resultado. Fato este que ocasionava uma sobrecarga na minha produtividade e, na maioria das vezes, o salário era baseado na produção. Não havia, pois, como o empregador liberar o empregado para sair no horário de trabalho para fazer atividades acadêmicas.

Sobre estas dificuldades, recordo de uma disciplina oferecida no sábado de manhã, pré-requisito para o primeiro estágio, bem como a jornada de educação,

todas importantes atividades docentes, das quais não pude participar, já que não era liberada. E essas ausências foram o motivo pelo qual atrasei o término do curso.

Quando completei um ano de trabalho na empresa, usufruí do período de férias e então pude fazer o meu primeiro estágio. A partir daí continuei tendo impasses, referentes às dificuldades para conciliar o horário de orientação e execução do estágio com meu horário de trabalho. Mas, com muito diálogo e compreensão das professoras coordenadoras de estágio, em especial as professoras Carmem e Terezinha, consegui vivenciar, conciliar e fazê-los à noite, ou até mesmo nos sábados à tarde. Diálogo com Freire (2011, p. 110), no sentido de que,

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Por vivenciar as dificuldades na prática e, por estar sempre ciente na melhoria da realidade na educação é que nos momentos dos estágios fazia-os com muita dedicação e comprometimento, aplicando tudo o que havia aprendido na faculdade. Recordo-me também de alguns professores que me chamavam a atenção ao entrar na sala atrasada, porque saía da loja e ia direto para a faculdade, muitas vezes sem tempo para fazer um lanche. Às vezes, o cansaço e a fome tomavam conta de mim, tendo que levantar e buscar um café no bar; nem sempre podia comprar lanche, já que o dinheiro era contado para passar o mês. Cito, aqui, Zago (2006 p. 235), para ilustrar esses momentos:

> Não raro, às dificuldades econômicas associam-se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas, etc.).

Na metade do curso, passei por problemas pessoais, o que acarretou uma separação. Esta, com certeza, a fase mais difícil por que passei. Desestabilizei, tive de sair de casa, ir morar com pessoas estranhas, dividir apartamento; comecei a pagar aluguel, alimentação, condomínio e luz. Nessa época, passei muitas

dificuldades, além do sofrimento da separação, e tive que recomeçar do zero. Mas sempre prezei muito a continuidade de meus estudos, então persisti para cumprir meu objetivo e me formar pedagoga. Segundo Zago, (2006 p. 233),

> Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes "uma vitória", a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas.

Passei por um período de tristeza, não tinha fome, e recordo que em quinze dias emagreci sete quilos; não tinha vontade de estudar já que minha concentração era nula. Procurava entender que naquele sofrimento estava crescendo e amadurecendo para vida e tinha que enfrentar e seguir minha trajetória. Na maior parte do tempo livre, meus colegas de apartamento e amigos de faculdade, em especial Mayra e Carlos, não me deixavam ficar sozinha e sempre me acolhiam.

Depois de passada a crise reergui-me, tracei novos planos e metas e me tornei uma mulher forte e muito determinada, fazendo com que me dedicasse mais à faculdade. Procurei suprir todo aquele tempo livre com atividades que me deixassem feliz e fossem da área pedagógica. Então, uma grande amiga convidou-me para participar como voluntária no Projeto Interdisciplinar da Brinquedoteca, na Casa de Saúde, onde era monitora. Sobre brinquedoteca, trago à luz as ideias de Santos (1997, p. 97):

> A brinquedoteca é sempre um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem magia do ambiente. Todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade.

Aos sábados de manhã, bem cedo, reuníamo-nos com outros alunos dos cursos de Serviço Social, Enfermagem e Psicologia para debatermos a respeito do projeto; à tarde, após meu expediente, dirigia-me à Brinquedoteca, onde brincava com as crianças enfermas. Sobre o brincar no hospital, Viegas (2007, p.30) propõe:

> Quando uma criança doente brinca, por meio do relaxamento inerente a essa atividade, diminuindo sua tensão, passa a vivenciar a experiência de sentir um corpo ativo e prazeroso, que faz alguma coisa a seu modo e a seu gosto, o que repercute em todo o seu bem-estar e, consequentemente, colabora para sua recuperação.

Além das brincadeiras, produzia brinquedos de material reciclável e ajudava na conservação e organização do local. À tardinha era monitora de um grupo de escoteiros em que meu colega era chefe, ali ajudava na preparação das atividades e organização dos grupos.

A participação na Brinquedoteca rendeu o primeiro artigo, que foi apresentado no Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão da UNIFRA. Mas, com o crescimento das vendas aos sábados à tarde, os horários sofreram alterações, fazendo com que trabalhasse até mais tarde. Sem tempo, tive de desistir do trabalho voluntário na Brinquedoteca e do grupo de escoteiros, algo que me deixou muito triste.

Recordando momentos tristes por morar longe da faculdade e não ter ônibus que fizesse a linha, era obrigada a caminhar muitas quadras no escuro. Às vezes, as ruas estavam totalmente vazias, o que me deixada apreensiva e com medo. Uma vez quase fui assaltada e, em outras ocasiões, no inverno rigoroso, por sair desprevenida de casa, tomei alguns banhos de chuva, o que resultava em resfriados. Foi nesse período, então, que resolvi fazer minha habilitação para moto e, logo em seguida, com as economias e um dinheiro emprestado, consegui comprar minha moto. Assim, podia ir para casa mais segura, fazer meus estágios e ir visitar meus pais nos finais de semana, já que moram no interior de Santa Maria.

Além de todas as dificuldades por que estava passando para conseguir me sustentar, eis que no processo de seleção de bolsas acabei perdendo os 80% que havia ganhado no ano anterior, ficando somente com 50%, para minha angústia. Naquele período, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) abriu vagas para reingresso no curso de Pedagogia diurno; mandei todos os documentos necessários, mas estava ciente de que não ia ser chamada. Para minha surpresa, entrei em segundo lugar. Infelizmente não consegui trocar de horário no meu emprego para que pudesse trabalhar à noite e cursar faculdade durante o dia. Então tive de desistir da vaga, algo que mais uma vez me deixou um tanto chateada, mas ao mesmo tempo feliz por ter conseguido na primeira tentativa, já que colegas haviam tentado antes e não obtiveram êxito.

Recordo-me de um fato muito marcante em minha vida. Participei como ouvinte em uma Jornada de Educação e, ao assistir um dos trabalhos orais, deparei com uma menina que devia ter a minha idade apresentando sua dissertação de mestrado. A experiência se transfigurou como dor inexplicável, porque sofria por não produzir e me envolver mais com o curso de Pedagogia, pois trabalhava muito e me faltava tempo. Fui para casa chorando e refletindo o que eu estava fazendo para mudar, e ser tão boa quanto aquela menina que já havia conquistado a titulação de mestre em educação. Percebi que colocar a culpa no tempo e no emprego não era solução, tinha que tomar alguma posição, arriscar-me, sair do estático. Nesse sentido, pois, corroboro com as ideias de Freire (2011, p. 27):

> O necessário é que, subordinado, embora, à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo".

Foi assim que, ao completar três anos de empresa, para minha surpresa, recebi a demissão. Ao invés de ficar triste, fiquei alegre, porque estava muito cansada e atrasando demais minha graduação. Ao sair da empresa, já fui selecionada para ser monitora por vinte dias em uma colônia de férias, e pouco tempo depois fui selecionada para trabalhar na secretaria de uma escola de idiomas, sendo que ali meus horários de trabalho eram flexíveis, fato que possibilitou a participação em seminários, congressos, palestras e estágios. Atividades estas que se configuravam como carga horária necessária para os ajustes de disciplinas visando à conclusão do curso.

Construí e apresentei vários artigos sob a forma oral e de pôster; participei de mostra de materiais, grupo de teatro que fez apresentações dentro e fora da faculdade. Orientada por uma professora, apresentei no Fórum dos Estágios o Estágio II, ambientado em espaços sociais. Enfim, empenhei-me o máximo, e minha carga horária de 561 horas de atividades curriculares complementares, obrigatórias para conclusão do curso, totalizaram 955 horas.

Refletindo, "vi ao passar por um deserto" um momento a superar, que se configurou como metáfora, para simbolizar os desafios e as possibilidades necessárias à trajetória pessoal e profissional. Esta consciência fez a diferença em minha formação. Hoje, sinto-me orgulhosa por rever, através dessas memórias, a

trajetória que esteve permeada por rotinas profissionais desgastantes e que, mesmo assim, propiciaram o enfrentamento do desafio de estar presente nas aulas no período noturno. Pensando em todas essas aprendizagens, reflito a importância de construir referenciais teóricos que me apoderem pedagogicamente sobre estes saberes. Entendo a importância de buscar mais na área pedagógica e, nesse sentido, compreender as concepções históricas da educação, bem como os saberes para a prática educativa, tendo em vista a prática significativa. Foi neste sentido, que busquei a formação continuada através do curso de especialização em Gestão Educacional da UFSM.

3. “PLANEJANDO A GESTÃO DA ANDARILHAGEM”: AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DISCIPLINARES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL UFSM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

Neste capítulo pretendo compreender as contribuições dos saberes disciplinares do curso de especialização em Gestão Educacional da UFSM para a formação docente; retomo a entrada na Universidade Federal de Santa Maria, bem como as vivências e aprendizados que tive no curso de especialização. E, para fundamentar tais experiências, atrelo minhas memórias aos referenciais teóricos: Azambuja (2006), Maués (2003), Torres (2001), Dakar (2000), Brasil (1988, 1996, 2000[1], 2000[2], 2007[1], 2007[2]; 2011, 2013), Cabrito (2009), Luck (2006), Freire (2011), Gadotti; Romão (2010), Gimeno Sacristán; Perez Gómez (2000), UNESCO (2001, 2007).

Logo após o término da faculdade, em meados de 2012 uma sensação de vazio tomou conta de mim, em virtude do ritmo e dos desdobramentos, entre trabalho e faculdade, com os quais estava acostumada nos últimos cinco anos. Sendo que a vontade de continuar estudando mais sobre educação, levou-me a buscar a formação continuada.

Nas palavras de Azambuja (2006, p. 02), formação continuada “pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos”. Sendo assim, além do desenvolvimento da qualidade da formação docente, é importante também a qualificação das práticas, através dos novos saberes que são construídos.

Motivada pelo pensamento da qualificação profissional, em outubro de 2012 abriu o processo seletivo de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para curso de especialização em Gestão Educacional. Participei do processo seletivo em que avaliava-se: projeto, análise de currículo e entrevista. Passei pelas etapas e entrei no curso de especialização que teve início em abril de 2013. Rememoro a felicidade, sensação e as expectativas que eu vislumbrava para esta nova experiência. Sendo que a maior delas era a qualidade de ensino que esperava de uma universidade federal.

Já antecipava e imaginava como seria minha ida até o campus antes mesmo de começar as aulas: acordar bem cedo, paradas cheias, ônibus lotados, longas filas de congestionamento, trânsito lento, filas no setor de cópias e restaurante universitário, muitas leituras e escritas. Mas isso não me desanimava porque a empolgação era mais forte, sentia-me orgulhosa em ser uma das poucas alunas formadas naquele ano oriundo da rede particular a ingressar em um curso de pós-graduação em uma universidade pública. Mas minha ida ao campus se tornou diferente e, bem melhor do que imaginava porque uma colega de graduação também havia passado na especialização e isso fez com que fossemos juntas de carro.

Meu primeiro impacto ao chegar à UFSM foi a estranheza, medo e frio na barriga sentia como se fosse meu primeiro dia de aula na escola primária. Não conhecia a universidade, colegas e professores e desde o primeiro dia de aula sem qualquer apresentação, a monografia foi cobrada. E assim, no decorrer da semana, meses e semestres ela passou a ser cobrada pela maioria dos professores. Nessa hora, sentia-me pressionada porque para mim tudo era novo e ficava me questionando: Como iria pensar em monografia se não conhecia os professores do curso? E será que aceitariam o meu tema de pesquisa? Isso me angustiava porque tínhamos poucas informações sobre como deveria ser feita a tão temida monografia.

Com o passar do tempo fui conhecendo o grupo, nossa turma logo de início se destacava, era composta de alunas advindas de outros cursos de graduação como: matemática, química, pedagogia e educação especial, este era o diferencial que tornava a turma tão especial. Sendo que recebíamos elogios dos professores, justamente em relação as múltiplas diferenças em nossa bagagem educacional. Sobre as memórias das vivências, lembro que, logo na primeira semana, era visível a construção crítica do grupo que gerava boas discussões e reflexões. Nas apresentações de trabalhos eram visíveis o empenho, estudo e debate contextualizado. Este comportamento acadêmico da turma continuou ao longo dos semestres seguintes.

Um exemplo disso foram as vivências na disciplina de políticas públicas e gestão educacional, sendo que esta exigiu muitas leituras e organização de trabalhos densos. Todas as semanas haviam textos para ler, questões para debater em sala de aula, artigos, seminários e resenhas. Sendo que as reflexões que serão apresentadas no próximo subcapítulo apontam às contribuições que foram mais

relevantes para mim em relação aos saberes disciplinares que constituem a discussão da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais nacionais.

3.1 “Do macro para o micro”: A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Nacionais

No que tangencia a construção dos saberes disciplinares que constituem a discussão da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil é importante sinalizar que na disciplina de políticas públicas realizamos várias discussões com intuito de compreender a interferência do capitalismo, globalização e Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Lembro que quando comecei a estudar esses temas, iniciei um processo de entendimento que me deixou em muitos momentos indignada, refletindo sobre uma questão: será que todas as possíveis mudanças na educação são meras artimanhas do sistema capitalista para se fortalecer? Para entender melhor como os organismos internacionais influenciam as políticas educacionais, é necessário contextualizar a globalização, pois está intimamente ligada a educação da contemporaneidade. Isso surge a partir do momento em que o modelo atual de mercado sofre uma crise mundial do capitalismo, assim Maués (2003, p. 134) contribui para essa ideia, quando afirma que:

> Crise essa representada, sobretudo, pela incapacidade de o modelo taylorista/fordista dar conta das exigências de produção e consumo do mercado, modificadas em função tanto das inovações ideológicas quanto da dificuldade do Estado de Bem-Estar continuar financiando o setor privado e desenvolvendo políticas sociais de reprodução da força de trabalho. (MAUES, 2003, p.134).

A educação passa assim a se organizar de acordo com o modelo de produção vigente uma forma de “assegurar os objetivos de um capitalismo avançado” Maués (2003, p.132). Dessa forma, entendi que os organismos internacionais patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, configurando-se como um

marco das reformas educacionais. Essa conferência teve como objetivo principal garantir “educação básica de qualidade” a todos os cidadãos, (TORRES, 2001).

Em relação a esta Conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a qual estabeleceu o compromisso dos países em assegurar à educação como um direito e proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos. A ênfase desta conferência era para que todos os países dessem atenção para as necessidades básicas de sua população. Isso me conduziu a refletir sobre: o verdadeiro interesse dos organismos internacionais está centrado na aprendizagem da população, ou nas necessidades de sobrevivência do capitalismo mundial?

Pensando sobre o histórico da conferência, após dez anos foi realizada uma avaliação durante o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em Senegal em 2000, a qual se verificou “[...] as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância (Dakar, 2000, p.5).” Sendo que, tais metas foram parcialmente atingidas, e reelaboradas por meio do Marco de Ação de Dakar-Educação para Todos, onde houve o se compromisso de alcançar até 2015 os seguintes objetivos:

> I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015; III. Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia do acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais á vida (DAKAR, 2000, p. 8,9).

Estas declarações internacionais foram incorporadas pelos governos, por meio de políticas, projetos e programas seguindo a tendência mundial. De acordo com Maués, (2003, p.10) “A lógica dessas políticas tem sido institucionalização das

determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital". Estes documentos internacionais tornaram-se referência na formulação das políticas públicas educacionais.

No entanto, sendo a educação um projeto econômico social, político e ideológico, que visa desenvolver economicamente os países subdesenvolvidos, de acordo com modelo de mercado capitalista, a fim de amenizar a pobreza mundial, como é possível: assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida? Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos? Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária ate 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia do acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade? Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais á vida?

Questões como estas não são de fácil resposta, nem eu pretendo encontrá-las, justo que na verdade as discussões dessa disciplina me ensinaram a encontrar perguntas. No entanto, como argumento construído a luz de saberes entendo que é necessário cumprir as exigências dos organismos internacionais com o Banco Mundial tendo em vista o recebimento dos empréstimos financeiros, mesmo que o custo aqui posto em discussão seja muito mais do que o dinheiro investido, mas também o cumprimento das intenções internacionais visando o sucesso do seu mercado capital.

Os documentos internacionais também reconhecem e reafirmam a educação como direito, prevista na Constituição Federal de 1988 no "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, s/p). A Constituição Federal, no seu artigo 214, propõe que o planejamento "estabelecimento do Plano Decenal de Educação, de duração plurianual, visando à

articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público" (BRASIL, 1988, s/p).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996), aborda no artigo 9º, a responsabilidade da União em elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos estados, o Distrito Federal e municípios. E no artigo 10 propõe a elaboração das políticas e dos planos educacionais, com ênfase na articulação com as diretrizes nacionais. O Plano Decenal de Educação para Todos representou um marco na sistematização das intenções para educação, pois o planejamento educacional se intensificou com a sua elaboração tendo como objetivo de cumprir o compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Este objetivo foi incorporado pelo MEC no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9/1/2001), o qual estabeleceu as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, assim como o estabelecimento de metas para cada nível e modalidade de ensino para os próximos dez anos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (PDE) aprovado em 2007 foi apresentado como um "plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal" (PDE 2007, p. 7), dessa forma, o PDE consiste nas ações a serem realizadas para alcançar as metas de qualidade da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Para isso foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB como indicador de qualidade para a Educação Básica, com o objetivo de verificar o cumprimento das metas nacionais e internacionais da "melhoria da qualidade da educação".

As estratégias usadas para atingir maiores índices do IDEB são várias, podemos visualizá-las em forma de programas que oferecem melhor condições de merenda escolar, transporte, infraestrutura, materiais didáticos entre outros. De tal modo, também podemos questionar sobre quais são os verdadeiros sentido da avaliação e proposta governamental.

> De facto, a avaliação no sentido de melhorar a qualidade desenvolveu-se nos meandros da economia e da finança, e a ela não será estranho a necessidade de medir em termos económicos a rentabilidade do investimento aplicado. Naturalmente, e porque o investimento é algo que acontece em toda a actividade económica do produto material, a avaliação

> da qualidade tornou-se numa prática “rotineira” e obrigatória na actividade produtiva (CABRITO, 2009, p. 178).

Esses programas são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) e é vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é uma entidade pública fiscalizada pelo Estado, mas que possui autonomia para sua gestão. Juntamente está o Plano de Ações Articuladas (PAR) que visa o apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, de acordo com suas necessidades, essas são diagnosticadas para serem elaboradas com gestores, professores e comunidade o Plano de Ações Articuladas – em nível municipal. O Ministério da Educação aponta as principais necessidades levantadas pelos municípios.

A maior parte dos municípios com PAR pronto tem interesse na construção de creches e na melhoria da infraestrutura das escolas urbanas e rurais, ações que dependem de assistência técnica, mas, principalmente, da transferência de recursos federais aos municípios.

Assim, a partir do diagnóstico são vistos os programas de governo que mais vão ao encontro das necessidades municipais. O repasse direto de recursos viabiliza com maior facilidade a implementação dos programas, que são estratégias para serem alcançadas as metas para a educação.

Ao realizar o estudo sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais percebi que os acordos mundiais são feitos conforme a lógica capitalista de mercado, visando resultados massificadores, não levando em consideração as peculiaridades dos países. A educação brasileira também segue essa lógica, pois participou dos acordos mundiais e depende do financiamento dos organismos internacionais para a implementação das metas a serem atingidas. Pensando assim, existiria solução para a educação não seguir a lógica capitalista? Quais alternativas podem ser realizadas para que realmente ocorra uma educação de qualidade? Qual o poder que temos para mudar a concepção econômica da educação e fazer a educação que realmente acreditamos?

As questões propostas neste estudo sobre os acordos internacionais e nacionais tiveram como objetivo refletir sobre como o sistema ordena as políticas, descritas anteriormente, e as implementa em nosso contexto educacional brasileiro. Neste sentido, entendo a importância de pensar sobre como as políticas nacionais, decorrentes das internacionais, influenciam as realidades municipais. E para tanto,

no próximo subcapítulo reflito sobre os saberes que construí em relação ao Programa Mais Educação, um dos vários que se efetivam em uma escola do sistema municipal da cidade de Santa Maria.

3.2 Há efetivação das políticas nacionais na escola? O Programa de Governo Mais Educação

Ainda na disciplina de políticas públicas e gestão educacional fui desafiada a pesquisar sobre um programa de governo que estivesse sendo implementado numa escola municipal na cidade de Santa Maria RS. Lembro-me que fui uma das últimas a fazer a pesquisa e apresentar em aula, enquanto ouvia a fala dos colegas percebia nos relatos que a maioria das escolas, as quais estavam pesquisando os referidos programas de governo, não tinham a devida efetivação a qual tinham sido propostos. Recordo de me questionar: “-porque eles não estavam dando certo? E será que na escola a qual iria pesquisar teria aspecto negativo também?”.

Então ao final do semestre apresentei a minha pesquisa que tratava sobre do programa do MEC (Ministério da Educação e Cultura) - Mais Educação. Segundo o MEC:

> O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas” (BRASIL, 2007, s/p).

Sobre o contexto histórico do Programa, este foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Nas escolas, o programa teve início no ano de 2008.

Neste sentido, o Programa Mais Educação trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. O programa é organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o financiamento para esse programa acontecer é por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias, onde o governo federal repassa recursos para o ressarcimento de monitores e materiais de consumo.

Na pesquisa realizada contemplei uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na Zona Sul na cidade de Santa Maria – RS no primeiro semestre de 2013. A escola na época possuía o total de 244 alunos, 20 professores com formação em licenciatura plena; especialização e mestrado e 3 funcionárias. A infraestrutura da escola era composta por 8 salas de aula, um refeitório com cozinha, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma biblioteca, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria e sala de atendimento educacional especializado.

Os turnos de funcionamento da escola eram manhã, tarde e, turno integral, sendo que os alunos participavam do Programa Mais Educação sob a intenção da escola de minimizar os problemas sociais do bairro como: pobreza, vulnerabilidade social, desigualdade, drogas e violência. Já que o público era proveniente de famílias humildes de nível socioeconômico baixo, formado pelo conjunto de crianças e adolescentes que moravam aos arredores do educandário.

O programa contemplava o atendimento de 120 crianças partícipes das oficinas de jornal, judô, desenho, informática, matemática e dança. Os alunos participavam do turno inverso, sendo que do 6º ao 9º ano nas oficinas no turno da manhã e, do 2º ao 5º ano das oficinas no turno da tarde. Sendo assim, as atividades eram desenvolvidas por monitores, acadêmicos de cursos de graduação, licenciatura plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cada monitor recebia do programa de governo, uma bolsa no valor de R$ 120,00 (cento e vinte reais) a escola também recebia recursos do governo para manter o programa, sendo que os valores não foram divulgados.

Lembro que inicialmente ao realizar a avaliação do Programa Mais Educação, percebi aspectos positivos no andamento do mesmo, dentro eles: a construção de novos conhecimentos; trocas de ideias por meio de atividades diversificadas; interação entre alunos, professores e turmas; novas amizades e oportunidade de oficinas gratuitas. Sendo que percebi as aprendizagens interessantes aconteciam nas oficinas de Jornal, Matemática, Artes, Informática, Judô, Dança (Balett, e Hip Hop).

A oficina de Jornal, por exemplo, já inseria os educandos no mundo do letramento e, alfabetização, sendo que durante a atividade os educandos construíam o jornal da escola, colhiam notícias, entrevistavam e pesquisavam assuntos de interesse comum. Recordo que a oficina de Matemática tinha como diferencial a metodologia em que eram construídos jogos com os alunos e contava com o auxílio de recursos lúdicos para facilitar o aprendizado da matemática já que era a grande vilã em notas baixas pela maioria dos alunos. Já na oficina de informática uma das mais disputadas pelos alunos já que a maioria não tinha acesso em nenhum outro lugar, ali era o contato com o mundo digital em que aprendiam a usar o teclado, digitavam textos, faziam pesquisas na internet e exploravam os jogos pedagógicos.

A oficina de Artes incentivava a criação artística e criativa de cada um: ali faziam pintura em tela, folhas de oficio, aprendiam sobre cores, texturas e faziam esculturas de argila. A oficina de Dança outra também muito disputada entre os alunos porque além da diversão que a dança proporciona ela traz o movimento, expressão corporal e a concentração que os alunos acabam desenvolvendo. O Ballet era oferecido para os alunos do 2º ao 5º ano e o Hip Hop para os alunos do 6º ao 9º ano. E, por último a oficina de Judô que promovia a capacidade física, intelectual e moral dos alunos e aprofundava também a relação interpessoal entre aluno e professor.

Depois de ter acesso a todas as oficinas e perceber que tudo funcionava da melhor maneira possível, tinha infraestrutura adequada para a realização das oficinas, com ampla sala de informática com computadores novos, materiais para Judô, vestuário para a dança e salas para as oficinas de jornal e matemática era o momento de ver se Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola constava tudo o que estava sendo feito. Para minha surpresa: “- sim!” Enfatizava a importância do Programa Mais Educação, sendo este uma complementação do currículo escolar.

No final, após a pesquisa realizada fiquei satisfeita e feliz com o resultado positivo do Programa Mais educação. Penso que para este ter tido sucesso houve a gestão comprometida e engajada, buscando atender as necessidades da sua comunidade escolar. Levando em conta os sujeitos envolvidos no processo: pais, funcionários, professores e, alunos. Lembro que estavam comprometidos com o desenvolvimento do mesmo e, sabiam da importância de ter um programa que oportunizasse o desenvolvimento integral.

Na análise percebi que a gestão de uma escola comprometida prioriza empenho, organização e qualidade. A capacidade e compromisso para administrar programas, projetos e, verbas advindas do governo são fundamentais. Só que para isso entendo ser necessária a compreensão atenta sobre gestão e administração educacional, então busquei me inteirar mais sobre a temática, sendo esta a pauta discutida no próximo subcapítulo.

3.3 “Será que é a mesma coisa?” As diferenças entre Administração e Gestão Educacional.

Após pesquisa sobre o programa de governo Mais Educação percebi que era necessário entender um pouco mais sobre gestão, já que verifiquei que o papel da Administração e Gestão Escolar é fundamental. Neste sentido, ocorreu o encontro com a disciplina de Gestão educacional e Organização escolar. E, lembro que logo no início nos foi pedido para descrever a diferença entre Administração e Gestão educacional. Reporto-me, prioritariamente, das ideias de Luck (2006), para tratar das discussões contidas neste texto no que tangenciam as relações entre o papel da Administração e Gestão Educacional.

Reporto-me que ao longo da história, houve grandes esforços para melhoria da qualidade de ensino, mas as ações isoladas só resultam em meros paliativos mesmo que existam ferramentas que condicionem essa melhoria, estas se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas. Percebo que no âmbito internacional existem grandes exemplos de países que mediante a priorização da educação e o investimento concentrado de esforços, recursos e talento humano no desenvolvimento da qualidade dos seus sistemas de ensino e de suas escolas,

acompanhados de consistentes mecanismos de gestão de tais processos. Como exemplo, Japão no século XIX e mais recentemente Coréia do Sul que investiram maciçamente na educação de sua população e vieram a alcançar elevados índices de desenvolvimento, após o enfrentamento de grandes crises.

Para melhoria na qualidade de vida, transformação em um país desenvolvido, saudável e proativo somente se dará com um salto na qualidade da educação. Segundo Luck (2006, p.21) é necessário que:

> Passe por mudanças significativas não apenas de suas práticas pedagógicas, mas de concepções orientadoras das mesmas, de modo a superar o ensino conteudista e livresco, centrado na aquisição de conhecimentos, para o voltado à promoção do desenvolvimento do potencial humano e de competências caracterizado em um processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (LUCK, 2006, p.21).

Visto que são imprescindíveis modificações sensíveis no contexto da educação brasileira para que a população possa participar da globalização, da economia e internacionalização técnico-científica tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional. Para que isso aconteça à gestão educacional é a principal responsável por gerar o sistema de ensino de qualidade, corroboro com as ideias de Luck (2006, p.35-36);

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Em seus argumentos a autora analisa a administração e gestão mediante as características e formas de atuação em duas dimensões a de organização e, influência sobre o trabalho educacional de qualidade. A gestão educacional não elimina a administração educacional apenas supera dando uma nova acepção mais significativa e de caráter transformador, nesta perspectiva, Luck (2006, p. 57-58) nos dá o entendimento de administração,

> [...] vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e, de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista, e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva [...] (LUCK, 2006, p. 57 – 58).

A administração é vista de maneira fragmentada, distanciada e objetiva onde o participante da instituição não opina apenas obedece a normas e regras estabelecidas. Então será que administração e gestão educacional são conceitos iguais? O enfoque de administração é superado e constrói-se o de gestão mediante alguns avanços que marcam a transformação da óptica limitada. A passagem da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto, onde as ações fragmentadas e isoladas passam a estabelecer uma interdependência tornando-se componente de um conjunto. Segundo Luck (2006) problemas globais e complexos demandam uma visão abrangente e articulada de todos os seus segmentos e ações.

Trata-se da superação da limitação de responsabilidade para sua expansão em que o participante tende a delimitar as suas responsabilidades e passa a fazer parte da organização e do sistema de ensino; Luck (2006) estabelece que o processo educacional só se transforma e se qualifica mediante às atitudes de seus participantes, em relação a consciência da corresponsabilidade que leva ao desenvolvimento do processo escolar e efetivação dos resultados.

Assim, centralização da autoridade para a sua descentralização onde a construção de mecanismo externo de controle da gestão passa para a de autonomia de gestão pela unidade de atuação; Segundo Luck (2006, p. 81).

> [...] dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

A relação entre administração e gestão é que ambas estão certas e são úteis na perspectiva apropriada, reconhecendo que dessa dinâmica e da sua resolução equilibrada, depende a qualidade de ensino, evidenciando o reconhecimento da importância da segunda dimensão como extremamente importante para o atual contexto de educação e a necessidade de superar rapidamente as limitações da primeira quando consideradas como valor em si mesma.

Negar ou menosprezar tudo que a óptica da administração representa, corresponderia a negar uma dimensão básica da realidade já que uma nova óptica é sempre desenvolvida para superar a anterior mantendo por base os seus componentes para determinar o desenvolvimento e a evolução a um estágio mais amplo e abrangente de ação e da realidade.

Portanto, fazendo reflexões e associações referentes aos sistemas de ensino os quais já passei percebi que os gestores/administradores estão à mercê do que o sistema demanda, e como vimos é uma escala do macro para o micro. São muitas as atribuições e funções administrativas que os gestores têm, desde a obtenção de recursos para manter a escola como a prestação de contas destes.

Isso me fez refletir sobre o fato de que as pessoas que fazem parte de um sistema educacional podem se envolver com o todo do processo educativo, atuando como gestores na medida em que atuam como cidadãos: da sala de aula à tomada de decisões em conjunto, planejamento, bem como na construção do projeto político pedagógico. O pensamento cidadão é impregnado na buscar de soluções e resoluções de problemas e, não apenas na crítica em relação aos erros cometidos pelos líderes. Penso que se todos os envolvidos no sistema educacional conseguissem se enxergar como corresponsáveis atuariam como gestores em seus espaços de atuação, talvez esta seja uma possibilidade de mudança.

Uma das grandes preocupações da Gestão no Brasil, ao longo dos últimos anos foi a alfabetização de Jovens e Adultos. Frente a está modalidade de ensino destaco as memórias que tratam dos meus encantamentos pelas Políticas de EJA. Sendo assim, no relato do próximo subcapítulo registro as memórias significativas da disciplina que tratou sobre esta temática.

3.4 “Sobre a descoberta do prazer no aprendizado acadêmico:” Reflexões sobre as aprendizagens significativas sobre as temáticas que envolvem Jovens e Adultos.

Os meses iam passando e chegou o inverno. As aulas eram todas no período da manhã. Escolhi uma disciplina para cursar partindo do quadro das optativas que me motivava a acordar cedo e pensar: “- Oba, hoje é aula de Políticas de Educação

de Jovens e Adultos!” Foi uma ótima escolha, pois eram momentos prazerosos, sendo cada aula uma possibilidade reflexiva. Além dos aprendizados teóricos, sempre eram oferecidas outras vivências pedagógicas que se tornavam significativas: vídeos interessantes, músicas com letras que me levavam à reflexão e poemas que tornavam o momento um convite para novas descobertas educativas.

Sobre o sentido que estas aulas tiveram para minha formação acadêmica e docente cito uma passagem de Freire (2011, p.138):

> [...] que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, á coragem de querer bem aos educandos e á própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de automaticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

As aulas contemplavam dinâmicas que despertavam pequenos gestos e, atitudes que contrariavam outras experiências acadêmicas vividas por mim, anteriormente: caras fechadas, trabalhos tradicionais. O professor desta disciplina demonstrava atenção à turma, se importava, ajudava, brincava, ria, ensinava e falava sério quando necessário. A troca de saberes entre os colegas e professor sempre foi muito enriquecedora e, foram exercitadas através de instrumentos, tais como: entrevistas, trabalhos em grupos e as discussões baseadas em referências teóricas e, exemplificadas a partir da realidade escolar.

Uma marca significativa da disciplina trata sobre a perspectiva curricular e a formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo está baseada no estudo dos princípios elencados no Parecer CNE/CEB 11/2000 que deu origem a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, explicita que os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico da EJA e expressos nas propostas pedagógicas das instituições, deverão atender aos princípios, objetivos e às diretrizes curriculares baseados nos pareceres: CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99.

Outro saber marcante foi a reflexão sobre a organização curricular da EJA não está dada a priori. Sendo uma construção contínua, processual e coletiva que

contempla os tempos e espaços diferenciados da educação das crianças, possibilitando ao aluno transitar por este currículo mediante o seu “tempo” de construção de aprendizagens, considerando que:

> O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão. (GADOTTI; ROMÃO, 2010, p.121).

A configuração do currículo tornou-se um relevante aprendizado por correlacionar o mundo do trabalho com a EJA, pois possibilita o desenvolvimento do domínio de um conhecimento crítico para questionar e intervir na realidade. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilização consiste também em combinações entre o ensino presencial e não presencial e uma sintonia com temas que perpassam a vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

Para Gadotti (2010) resgatar a cultura popular como elemento fundamental durante a construção do saber, estimular o trabalho de integração entre a teoria e prática e a teoria no processo de alfabetização, contribui para a estrutura, a organização e o desenvolvimento da equidade na distribuição dos componentes curriculares, a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação. Há alguns anos atrás o currículo era visto apenas como uma lista de conteúdos. Porém, hoje o currículo é visto como um:

> [...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para os alunos melhorem a sociedade em relação à construção da mesma [...]. (Gimeno Sacristán; Perez Gómez, 2000, P. 15).

No que se refere ao currículo voltado para a EJA, é necessário ter um olhar especial, pois não se pode trabalhar na mesma forma que trabalha com crianças, pois os alunos desta modalidade trazem consigo uma experiência de vida muito rica e valiosa. Mas, definir a concepção de currículo para a EJA é uma tarefa um tanto

complicada, principalmente devido aos vários entendimentos que há sobre esse assunto.

Para Gimeno Sacristán; Perez Gómez (2000), a dificuldade se dá por compreender que todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e que se deve considerar qualquer que seja a conceitualização. Por se tratar de uma prática que não é neutra e por estar historicamente situada, a configuração do currículo depende do contexto, das pessoas, dos interesses e intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

Além do currículo para EJA é necessário ressaltar sobre a formação Inicial e continuada como traz o Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

> I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
> II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas;
> III – desenvolvimento de práticas educativas que correlaciona teoria e prática;
> IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p 65.)

As Diretrizes pontuam exatamente como o professor de EJA deve trabalhar com esse público alvo que são em grande maioria adolescentes, adultos e idosos que não conseguiram terminar os estudos em idade escolar e agora por diversos motivos pessoais ou até profissionais retornam seus estudos novamente. Porém, ao chegarem à escola se deparam com muitos docentes despreparados para atender essa demanda diferenciada como nos traz Gadotti (2010, p.122),

> Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para O campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que, na formação de professores em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Deve-se também considerar as precárias condições de profissionalização e remuneração dos docentes.

Percebi que alguns cursos de formação de educadores aqui no Rio Grande do Sul estão indo contra as Diretrizes Curriculares Nacionais já que não estão formando e nem dando continuidade aos estudos dos profissionais que trabalhariam com a EJA. Fato este que, muitos educadores saem das universidades sem ao menos ter em sua grade curricular a disciplina e o estágio específico de EJA. Isso acarreta o despreparo e a insegurança de muitos professores que quando submetidos à classe de EJA cometem erros como a infantilização, a falta de contextualização, práticas diversificadas, enfim a falta de experiência acaba até frustrando o aluno e o professor. Por isso, a necessidade dos cursos de Graduação de professores terem em seus currículos a disciplina e o estágio de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como dispositivo a investigação sobre as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e, da formação continuada focando no significado destas vivências para minha constituição docente. Para tanto tratei de investigar os temas: as possibilidades teórico-metodológicas para investigação da história formativa; as significações da trajetória pessoal e profissional aliada à trajetória acadêmica no curso de pedagogia; as contribuições dos saberes disciplinares do curso de especialização em Gestão Educacional (UFSM) para a formação docente. Sendo que em relação ao último tema descrevi estudos a respeito: da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais nacionais; Programa Mais Educação; Administração e Gestão Educacional e, Reflexões sobre as aprendizagens significativas sobre as temáticas que envolvem jovens e adultos.

Em relação ao caminho metodológico, abordado no primeiro capítulo e intitulado: “aventura auto(biográfica)” as possibilidades teórico metodológicas para investigação da história formativa; percebi que as memórias têm grande importância para a constituição pessoal e profissional do pedagogo porque, ao contar minha história acadêmica e pessoal, fiz uma busca do passado, refleti, rememorei onde começou minha trajetória, como se organizou, como se constituiu.

Assim, pude compreender as memórias emergentes da trajetória inicial acadêmica e, da formação continuada focando no significado destas vivências para minha constituição docente. Memórias estas que se constituíram na minha trajetória ao longo da vida e se delineiam, hoje, na minha atuação pedagógica que influenciaram a busca pela formação continuada em curso de Especialização em Gestão Educacional.

Em relação ao segundo capítulo, intitulado: as significações da trajetória pessoal e profissional aliada à trajetória acadêmica no curso de pedagogia percebi que foram muitas as memórias significativas apreendidas ao longo da graduação que me levaram a buscar a formação continuada. Tais percepções ao longo do curso de Pedagogia reportam-me ao fato de que alguns professores ensinavam a importância da educação como mediação dos processos de ensino e aprendizagem, construção da cidadania nos alunos, constituição da identidade do profissional

educador, estimulação do senso crítico, reflexivo e inovador, porém falavam teoricamente, já que suas práticas eram permeadas de atitudes tradicionais e autoritárias. Este fato fez com que refletisse sobre minha atuação pedagógica, visando não reproduzir o mesmo.

Algumas disciplinas significaram mais, pois apresentaram os elementos educativos através das práticas dos professores que estimulavam e motivavam para que as aulas fossem mais participativas e reflexivas. Além disso, propiciavam o movimento e construção de jogos, prática significativa, pois tudo o que foi experienciado e produzido foi utilizado nas práticas pedagógicas dentro dos estágios. Destaco também a disciplina de Gestão Educacional, já que foi a propulsora de continuar minha formação docente em uma especialização em Gestão Educacional UFSM.

As aprendizagens emergentes do enfrentamento de desafios se apresentam atreladas a essa formação, soma de experiências da dimensão profissional e pessoal. Tratam os problemas financeiros para me manter, jornada de trabalho de 8 horas diárias, cansaço, falta de tempo para conciliar com os estágios e as atividades relacionadas ao curso, como palestras, seminários, congressos, viagens e problemas pessoais. Isso tudo levou à construção de muitos aprendizados, já que através das reflexões presentes neste trabalho forma (res)significados.

Foram justamente todas as dificuldades que me levaram a romper com o pessimismo e objetivar um futuro mais significativo. Ao passar por momentos difíceis, percebi que era necessária uma desconstrução, e vi a possibilidade de dar início a um processo de crescimento pessoal e profissional, pois tive de recomeçar.

Diante de tantos problemas pessoais, decidi tomar uma posição: dedicação, esforço e comprometimento com meu processo de formação inicial. Como atitude para efetivar tais objetivos, foquei na participação às aulas, apresentação de trabalhos, construções de artigos, estágios voluntários e obrigatórios. Tais ações são reconhecidas ao longo da (re)visitação de minha trajetória acadêmica atrelada à trajetória de vida como importantes elementos educativos, pois nesse processo de enfrentamento percebi que o curso tinha muito mais a me oferecer e eu a muito mais a aprender do que até então imaginava.

Cito que apesar da jornada diária de oito horas de trabalho, busquei com muita intensidade participar ativamente do curso de graduação. Parei de utilizar a frase: “- Não tenho tempo!”, pois priorizei o que realmente era importante para o meu

crescimento; ao invés disso, encontrei possibilidades: realizei meus estudos no período da madrugada, nos intervalos das aulas e nos finais de semana para que assim pudesse acabar a graduação.

Durante a trajetória de formação inicial, dediquei-me aos estudos, enfrentei o desafio de escrever artigos e apresentar minhas construções intelectuais em vários seminários, jornadas, congressos e simpósios, além de participar de teatros, do projeto da Brinquedoteca e estágio voluntário, apesar da jornada de oito horas de trabalho e do cansaço que muitas vezes tomava conta. Então percebi que, através dessas escritas, vivenciei o descobrimento de mim, refletindo, sentido alegria, emoção, orgulho e satisfação pelo que consegui, pelos objetivos que alcancei com muita garra, determinação e luta.

E todo este esforço foi válido. Porque logo se objetivou em mais uma conquista, a formação continuada em uma universidade pública no curso de especialização em gestão Educacional. Ao deixar o questionamento que “Andarilhar será sempre um caminho um seguir” que logo ao término da graduação, no processo seletivo da Universidade Federal de Santa Maria entrei no curso de especialização em Gestão Educacional.

Em relação ao capítulo 3, intitulado: “planejando a gestão da andarilhagem”: as contribuições dos saberes disciplinares do curso de especialização em gestão educacional UFSM para a formação docente; percebi que a entrada no curso me possibilitou novos aprendizados e descobertas, um mundo novo, a universidade pública, completamente diferente da faculdade particular, as pessoas eram outras, outros professores que muitas vezes desmotivados e desanimados em dar aula pensavam somente em vencer a matéria ou outros em fazer a chamada e nos mandar para casa. Mas, obviamente tive professores comprometidos que fizeram a diferença no curso nos ensinando, exigindo e desafiando na leitura, escrita e elaboração de trabalhos.

Reporto-me também a algumas colegas que se mostraram amigas no início, mas no decorrer do curso percebi que estas faziam concorrência entre elas para ver quem publicava mais artigos e tinha seu currículo *lattes* mais rico em publicações. Tive que me afastar, pois a única conversa era essa: “- ser a melhor! Se não vem outro e tira minha vaga no mestrado!”. Este tipo de amizade e coleguismo não era válido para minha vida, porem só vi com o passar do tempo, e nas atitudes como, por exemplo: na apresentação de um trabalho no qual também era a autora, mas

este foi publicado e apresentado somente com o nome de outras constituintes do artigo. Esse aprendizado me serviu para ter mais atenção e observação antes de começar uma nova amizade e perceber o tipo de profissional estas acadêmicas serão daqui um tempo.

Sobre as memórias da entrada no curso percebi que quanto mais difíceis algumas vezes eram as leituras, trabalhos, resenhas e artigos mais queria entender e aprender. Muitos aprendizados, teorias e práticas me fizeram entender a educação, as metas, os planos de governo, do macro para o micro. Entendi e me apoderei melhor desses novos conhecimentos já que me sentia mais madura nesta nova fase da minha vida e menos atarefada.

Como foi na disciplina de políticas públicas e gestão educacional no que tangencia o tema descrito no item 3.1, intitulado: Do macro para micro que ao realizar o estudo sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais percebi que os acordos mundiais são feitos conforme a lógica capitalista de mercado, visando resultados massificadores, não levando em consideração as peculiaridades dos países. A educação brasileira também segue essa lógica, pois participou dos acordos mundiais e depende do financiamento dos organismos internacionais para a implementação das metas a serem atingidas. Pensando assim, existiria solução para a educação não seguir a lógica capitalista? Quais alternativas podem ser realizadas para que realmente ocorra uma educação de qualidade? Qual o poder que temos para mudar a concepção econômica da educação e fazer a educação que realmente acreditamos?

As questões propostas neste estudo sobre os acordos internacionais e nacionais tiveram como objetivo refletir sobre como o sistema ordena as políticas, descritas anteriormente, e as implementa em nosso contexto educacional brasileiro. Neste sentido, entendo a importância de pensar sobre como as políticas nacionais, decorrentes das internacionais, influenciam as realidades municipais.

No que tangencia o tema descrito no item 3.2, intitulado: Há efetivação das políticas nacionais na escola? O Programa de Governo Mais Educação; que ao realizar a avaliação do Programa Mais Educação, percebi aspectos positivos no andamento do mesmo, dentro eles: a construção de novos conhecimentos; trocas de ideias por meio de atividades diversificadas; interação entre alunos, professores e turmas; novas amizades e oportunidade de oficinas gratuitas. Sendo que percebi as

aprendizagens interessantes aconteciam nas oficinas de Jornal, Matemática, Artes, Informática, Judô, Dança (Balett, e Hip Hop).

Compreendi no final da pesquisa realizada que para este ter tido sucesso houve a gestão comprometida e engajada, buscando atender as necessidades da sua comunidade escolar. Levando em conta os sujeitos envolvidos no processo: pais, funcionários, professores e, alunos. Lembro que estavam comprometidos com o desenvolvimento do mesmo e, sabiam da importância de ter um programa que oportunizasse o desenvolvimento integral.

Na análise percebi que a gestão de uma escola comprometida prioriza empenho, organização e qualidade. A capacidade e compromisso para administrar programas, projetos e, verbas advindas do governo são fundamentais.

No que tangencia o tema descrito no item 3.3, intitulado: "será que é a mesma coisa?" As diferenças entre Administração e Gestão Educacional; Entendi que a relação entre administração e gestão é que ambas estão certas e são úteis na perspectiva apropriada, reconhecendo que dessa dinâmica e da sua resolução equilibrada, depende a qualidade de ensino, evidenciando o reconhecimento da importância da segunda dimensão como extremamente importante para o atual contexto de educação e a necessidade de superar rapidamente as limitações da primeira quando consideradas como valor em si mesma.

Negar ou menosprezar tudo que a óptica da administração representa, corresponderia a negar uma dimensão básica da realidade já que uma nova óptica é sempre desenvolvida para superar a anterior mantendo por base os seus componentes para determinar o desenvolvimento e a evolução a um estágio mais amplo e abrangente de ação e da realidade.

Portanto, fazendo reflexões e associações referentes aos sistemas de ensino os quais já passei percebi que os gestores/administradores estão à mercê do que o sistema demanda, e como vimos é uma escala do macro para o micro. São muitas as atribuições e funções administrativas que os gestores têm, desde a obtenção de recursos para manter a escola como a prestação de contas destes.

Isso me fez refletir sobre o fato de que as pessoas que fazem parte de um sistema educacional podem se envolver com o todo do processo educativo, atuando como gestores na medida em que atuam como cidadãos: da sala de aula à tomada de decisões em conjunto, planejamento, bem como na construção do projeto político pedagógico. O pensamento cidadão é impregnado a buscar soluções e resoluções

de problemas e, não apenas na crítica em relação aos erros cometidos pelos líderes. Penso que se todos os envolvidos no sistema educacional conseguissem se enxergar como corresponsáveis atuariam como gestores em seus espaços de atuação, talvez esta seja uma possibilidade de mudança.

No que tangencia o tema descrito no item 3.4, intitulado: “sobre a descoberta do prazer no aprendizado acadêmico:” Reflexões sobre as aprendizagens significativas sobre as temáticas que envolvem Jovens e Adultos. Trago as memórias das aulas que contemplavam dinâmicas, despertavam pequenos gestos e, atitudes que contrariavam outras experiências acadêmicas vividas por mim, anteriormente: caras fechadas, trabalhos tradicionais. O professor desta disciplina demonstrava atenção a turma, se importava, ajudava, brincava, ria, ensinava e falava sério quando necessário. A troca de saberes entre os colegas e professor sempre foi muito enriquecedora e, foram exercitadas através de instrumentos, tais como: entrevistas, trabalhos em grupos e as discussões baseadas em referências teóricas e, exemplificadas a partir da realidade escolar.

Outro significado de vivências para minha constituição docente foi a percepção de que alguns cursos de formação de educadores aqui no Rio Grande do Sul estão indo contra as Diretrizes Curriculares Nacionais já que não estão formando e nem dando continuidade aos estudos dos profissionais que trabalhariam com a EJA. Fato este que, muitos educadores saem das universidades sem ao menos ter em sua grade curricular a disciplina e o estágio específico de EJA. Isso acarreta o despreparo e a insegurança de muitos professores que quando submetidos à esta classe cometem erros como a infantilização, a falta de contextualização, práticas diversificadas, enfim a falta de experiência acaba até frustrando o aluno e o professor. Por isso, a necessidade dos cursos de Graduação de professores terem em seus currículos a disciplina e o estágio de EJA.

Ao longo das escritas reflexivas que foram instigadas pelo método de história oral na categoria (auto) biográfica descobri em minha personalidade características de uma pessoa determinada. Instigada pelo desejo de dar continuidade ao aprofundamento de meus estudos, bem como o investimento em minha formação continuada. E, neste sentido para dar sequência a esta trajetória de formação, me questiono ao término destas reflexões: quais as contribuições do processo de formação continuada na vida pessoal e profissional do pedagogo? A “Andarilhagem” como um caminho possível e significativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. A palavra mágica. In: ANDRADE, C. D. **Discurso de primavera e algumas sombras.** São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

ARAÚJO, Carla B. Z. e Cols. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa Trabalhos Monográficos.** Atlas. Campo Grande, 2002.

AZAMBUJA, Guacira de. A formação continuada e a continuidade da formação. In: **29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu, MG, out. 2006. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>. Acesso em Dezembro de 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000[1]. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 abr. 2000. Seção 1, p.15.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB. **Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. **Ministério da educação**: Mais educação. Acesso em 26 de Junho de 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>.

BRASIL**. Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n° 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação.** Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2011.

CABRITO. Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para quê? In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, nº 78, p.178-200. Maio-gosto 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PERES GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores. In: **Ver a educação**, Belém, v. 9, p. 131-145, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVEZ, L. A. Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual da História oral**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrida: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

PIOTTO, Débora C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, n. 2, p. 229-242, 2010.

SANTOS, Santa M. P. dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Edna Lúcia Da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomitien 1990. UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED: Ação Educativa, 2001.

VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca hospitalar:** isto é humanização. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

ZAGO, Nadir. Do acesso á permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 32, p. 226-237, 2006.