

A PRÁTICA DE ENSINO EM ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE COM BASE NA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E EMANCIPATÓRIA

Liliane Martins Nunes ¹

Profa. Orientadora: Marta Ferreira Abdala Mendes ²

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico e dialético como referencial teórico-metodológico em torno da formação profissional de professores dos anos iniciais voltados para a alfabetização em um viés omnilateral. A partir do diálogo estabelecido entre os teóricos como Freire, Moran, Smolka, Antunes, Demo, Marx, entre outros autores, trazemos as possibilidades para (re)pensar a alfabetização a partir da concepção de formação humana e emancipatória segundo a perspectiva de formação de professores fundamentada na omnilateralidade. Os estudos teóricos apontam para o conceito de omnilateralidade como a formação do ser humano integral, de forma a prover ações que fomentem o pensamento crítico docente e discente. Pela análise teórica, observamos reflexão da prática em alfabetização para além de métodos, rompendo com a lógica da formação voltada para o mercado de trabalho, possibilitando reflexões nas condições pedagógicas e humanas. O entendimento de como esses profissionais se inserem no mundo do trabalho atual, o seu papel e intencionalidade frente a prática alfabetizadora perpassa pela crítica ao processo de alfabetização como mera decodificação do código linguístico desempenha na escola em prol da lógica do capitalismo, mantendo a unilateralidade de uma pedagogia burguesa. Nesse sentido, refletir sobre a formação docente omnilateral, enquanto necessidade vital para a profissão, é primar pela existência de professores dos anos iniciais formados com uma base teórica consistente, ampla e abrangente da diversidade educacional, compreendendo o ser humano enquanto síntese de suas relações sociais em suas várias dimensões. Reconhecemos como a concepção omnilateral pode se apresentar desafiadora e disruptiva diante de uma visão rasa e individualista da sociedade e, mas seus conceitos e práticas emergem nas tarefas e nos anseios de se alfabetizar para a vida e nela construir sentido, exigindo revistar e ampliar conceitos indispensáveis para formação profissional do professor. Como resultado, nossa análise aponta para a valorização da perspectiva omnilateral na alfabetização que coloca a educação a serviço da formação cidadã.

Palavras-chave: Formação profissional docente, omnilateral, alfabetização.

INTRODUÇÃO

A formação profissional docente voltada para os anos iniciais enfrenta o grande desafio de superar uma lógica hegemônica e individualista por uma vertente mais integradora e coletiva. Pensar a formação profissional de professores requer uma tomada de consciência da condição humana como algo intrinsecamente mutável em função das relações sociais. O que se torna extremamente necessário refletir sobre a formação da

¹ Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica do PROFEPT – Instituto Federal de Educação – RJ lilianemartins@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutorado em História das Ciências (FIOCRUZ) - RJ, marta.mendes@ifrj.edu.br



classe de professores voltados para a alfabetização, em sua percepção de estabelecer uma formação voltada para a continuidade do poder hegemônico ou contra hegemônico.

Sabemos que inúmeros são os fatores que tornam a formação omnilateral um desafio a ser alcançado, tais como as políticas públicas, o currículo, os projetos pedagógicos, a infraestrutura e os aspectos metodológicos. No entanto, para se considerar um profissional voltado para uma prática integradora, os aspectos formativos precisam de uma base teórica consistente e de uma instrumentalização de trabalho educativo, flexivo e crítico.

Nesse estudo destacamos as reflexões acerca da formação profissional docente como um processo que se constrói numa sociedade capitalista, mas que precisa se sobrepor aos seus ditames unitaristas e competitivos (ANTUNES 1995). Especificamente, orientamos nossa abordagem analítica para o desenvolvimento nas séries iniciais, em que devemos lutar pela construção da autonomia de uma aprendizagem crítica, que desenvolva mais a estrutura argumentativa e coletiva, resgatando dimensões de cidadania e do processo de legitimação real em sua concretude.

Desta forma, apoiamo-nos em Frigotto (1995) que, ao apresentar os elementos constitutivos da relação trabalho e formação humana sob as condições de produção e reprodução do capital, evidencia a necessidade de ir além de um aspecto unidimensional e fragmentado, para que se possa agir no e sobre o trabalho como condição para formação integral dos futuros professores. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica que consiste em uma responsabilidade coletiva. (RAMOS, 2010, p.2)

Pensar a formação do professor alfabetizador sobre o viés omnilateral é considerar práticas conscientes sobre a contradição do modo de produção capitalista, ou seja, capital e trabalho (ANTUNES, 1995). É entender a prática pedagógica como condição emancipada de instruir e conduzir para as necessidades da vida socializando o conhecimento produzido pela humanidade, pois se tratando da alfabetização isso significa ir além da decodificação e codificação de palavras escritas, métodos ou didáticas. É entender a prática pedagógica representando um aprendizado pertencente a sociedade de viés exploratório para apropriação e transformação da realidade, tendo como meta a formação cidadã de forma consciente e interventora.

É neste espaço de disputa - onde a oferta para as classes populares é apenas a condição de ler e escrever palavras em seu sentido meramente reprodutivo e alienado,



ditado pelo capital e mantenedor do poder hegemônico – que a formação omnilateral vai na contramão disso, ao promover o ler e escrever em seu sentido histórico crítico, de se fazer humanidade através da leitura e da escrita, de ressignificar o que lê e o que escreve, considerando o todo como uma construção global. É ainda nesse espaço de disputa e de luta de classes em alfabetização, que se tem de um lado a adaptação do trabalhador ao conhecimento e valores impostos pela classe dominante; e de outro, a necessidade da classe trabalhadora em acessar o conhecimento negado por quem detém o poder.

Por isso, indagamos qual e como está sendo desenvolvido este conhecimento de ler e escrever na formação profissional docente voltada para os anos iniciais. Sendo assim, a preocupação com a formação de professores alfabetizadores se faz necessária para o processo de formação omnilateral, com base na formação do ser humano nas suas várias dimensões que trata de uma formação de valores humanos voltados para cidadania e emancipação do sujeito, empatia, solidariedade, respeito, como também, competência de ser e fazer.

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, no qual trará uma reflexão a partir da concepção de formação profissional docente fundamentada na omnilateralidade, com a premissa de ir além dos conceitos. Esse viés busca alcançar níveis de reflexões mais substanciais acerca dos elementos presentes nas práticas formativas desses profissionais que permitem identificar possibilidades de essência integradora e dialética (CHEPTULIN, 2004) e a compreensão dos processos sociais e organizando um trabalho voltado para cidadania do sujeito cognoscente (FREIRE, 2000).

Desta maneira, a partir da análise teórica sobre essa temática, como também, sobre as concepções veladas no cotidiano escolar consideramos as implicações do currículo e identidade docente na formação do indivíduo. Essa mescla é fundamental para promover espaços e processos de problematização da realidade partindo da prática e da construção do protagonismo docente para pensar e refletir sobre a teoria e prática consubstancializadas pela superação da contradição capital/trabalho. De acordo com Saviani (2022), essa práxis possibilita a mobilização das competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, mas exige que o sujeito construa



seu processo de aprendizagem ativamente, fazendo escolhas, assumindo riscos e realizando descobertas.

No sentido de destacar a amplitude e complexidade, procuramos compartilhar de forma dinâmica, construtiva e interativa, sem, no entanto, estabelecer padrões únicos ou definitivos, visto que a multiplicidade de vivências e saberes conduzem a uma infinidade de ações e possibilidades, sem perder de vista também, que a incerteza faz parte da epistemologia de uma pesquisa crítica.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

OS FUTUROS PROFESSORES E A FORMAÇÃO OMNILATERAL: IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL

Historicamente a formação de professores em nível médio no Brasil demonstra que os cursos profissionalizantes (habilitação Magistério) tiveram grande importância para atuação nas séries iniciais do atual Ensino Fundamental com metodologias que priorizavam a técnica e o saber fazer docente como prática instrucional da aprendizagem. Desde que os cursos denominados “Normal” assumiram o papel indispensável para a qualificação de profissionais no exercício desta função (PIMENTA, 1997).

Para Ramos (2010), a formação profissional docente deve atender as necessidades dos professores em acessar o conhecimento produzido de forma que consiga atender as suas conquistas enquanto trabalhadores e possam se dedicar as questões didáticas-pedagógicas da sua função. Diante disso, compreendemos a educação profissional docente não apenas limitada à instrução das técnicas e métodos reprodutores de aprendizagem, tampouco a formação de professores deve estar subordinada aos interesses e exigências do mercado de trabalho. Ao contrário disso, os sujeitos - que estarão à frente da formação inicial de outros sujeitos - precisam focar em uma formação integral para a vida e inserida nela.

Entretanto, como destaca Antunes (1995), sob o viés capitalista a formação profissional assume funções básicas para o mercado de trabalho, na preparação do indivíduo para desempenhar determinada função e seguir determinada regra, tornando a formação profissional um mecanismo de manutenção da ordem vigente e da segregação de classes. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de uma formação que contraria a lógica da educação como mercadoria e vislumbra a educação profissionalizante como um princípio educativo que se afirmar na natureza formativa do trabalho e da educação como



ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (CIAVATTA, 2005). Isso reforça a formação docente no viés omnilateral tendo uma esfera técnica (métodos, saber fazer) e uma esfera política (saber pensar, intervir).

De acordo com Tardif (2012), a formação docente em sua concepção do saber-fazer como habilidades precisam ser mobilizadas em suas práticas pedagógicas como forma de saber intervir e ressignificar. Pois como o autor salienta, o saber docente se configura em vários saberes onde teoria e prática se coadunam e se complementam na configuração dos sujeitos do conhecimento.

Podemos relacionar a concepção da formação profissional docente segundo Tardif que preconiza o saber fazer e o saber pensar com o que Demo (2005, p. 17) pontua: “Saber pensar não é só pensar. É também, e sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”. Os autores nos ajudam a entender que quanto mais for a capacidade de promover a formação e o pensamento crítico nas práticas educacionais que nos cerca, tanto mais será nossa capacidade dialética de transformar a realidade.

Nesse sentido, o conhecimento profissional da formação docente se baseia na conexão entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, de maneira que: “A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 2000, p. 39).

Assim sendo, as bases filosóficas da omnilateralidade e seu substrato antropológico e ideológico possibilitam a compreensão da educação como ações transformadoras da própria realidade e facilitadoras de uma leitura da realidade. Na perspectiva omnilateral, o currículo escolar deve ser pautado nas especificidades das vivências dos sujeitos em formação de tal forma que se configure em sua prática profissional. Nesse sentido o trabalho pedagógico deve ter o foco formativo sobrepondo-se ao foco de manutenção, assumindo um compromisso social e político da docência. Para isso, entretanto, a formação docente precisa romper com os ditames de um currículo e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, voltando-se para o enfrentamento da exclusão da classe social menos favorecida.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o



trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

O trabalho na escola deve ser aquele que compreende a luta pela superação da divisão do trabalho manual x intelectual, articulando o histórico, social, político e econômico, pois são princípios básicos para a formação humana e sua junção contribui para emancipação. Tal proposição nos leva a perceber a prática de formação voltada para emancipação do ser social na medida em que não se trata apenas de conhecer técnicas e métodos para vender sua mão de obra como uma reprodução coisificada, reducionista e sem sentido. Dessa forma, Antunes (1995, p 126-127) considera que:

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

Partimos do diálogo como indispensável para a construção do conhecimento escolar. Visto dessa forma: “a emancipação social é entendida como um conjunto interminável de batalhas processuais e contínuas, o que significa que o conhecimento social não preexiste aos sujeitos sendo uma negociação permanente e sugerido que numa compreensão solidária do mundo não há lugar para hierarquias fixas ou apriorísticas” (SUSSEKIND,2019, p.3).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DE ENSINO EM ALFABETIZAÇÃO

Segundo Tardif (2012), a formação profissional da docência propõe uma concepção prática crítico-reflexiva, autônoma e responsável perante sua ação profissional e social, assumindo uma atitude investigativa, criativa e afetiva, onde a teoria esteja em coerência com a prática. A concepção de professor alfabetizador a partir desse viés deve estar intrinsecamente ligada aos fenômenos concretos e sociais em função da interação e socialização na vida prática e produtiva. Dentro desta perspectiva que o futuro professor dos anos iniciais deverá exercer diante das crianças a serem alfabetizadas e, quais aspectos sociais, epistemológicos e culturais estão embutidos ali, pois como Tardif (2012, p. 35) aponta:



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

Diferentes concepções, conservadores e inovadores, atravessam a alfabetização, ficando subscritas muitas vezes como algo estritamente relacionado com técnicas para o ensino da decodificação do código linguístico. Smolka (2012) salienta que ultrapassar esse aspecto limitador da profissão docente, - que pode estar no imaginário do professor alfabetizador -, é fundamental para autonomia e emancipação do sujeito aprendente.

Para o fazer docente em alfabetização ser crítico e funcionar como mola propulsora para os principais vetores de transformação da sociedade, é importante o momento de apropriação de uma herança cultural que traz propriedade e protagonismo para construção da cidadania e da sociedade pelo aluno. Nesse sentido, Tardif (2012) traz a profissão docente como trabalho interconectivo que tem como objeto os “humanos” e por isso, por essência é criativo, produtivo e coletivo.

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

A prática alfabetizadora precisa valorizar a humanidade do seu objeto, que compreende o sujeito aprendiz para além daquele que passivamente adquiri um conhecimento ou comportamento novo, mas como um ser complexo que levanta as complexas relações de poder, afetividade e ética, aspectos inerentes as relações humanas em sua interação com o outro (SMOLKA,2012).

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

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

A proximidade e a experiência com a realidade escolar fazem a identidade desse profissional e o conduzem a ensinar e a aprender a ser professor, não só pela vivência de situações reais que minimizam o distanciamento entre a teoria e a prática, como pela interação com seus pares mais experientes e com os próprios alunos que mostram a riqueza de se aprender com as especificidades e variedades individuais e sociais.

Assim, a escola, enquanto espaço legítimo da constituição do ser professor, precisa ser melhor dimensionada acerca da formação do professor alfabetizador, seu papel frente as práticas culturais iniciais de inserção desse sujeito na interação com o mundo e com as palavras. O desempenho do trabalho do professor alfabetizador implica pensar seu impacto na constituição da formação humana, conseqüentemente na formação do letramento e da emancipação do sujeito. Não há consistência em uma identidade profissional, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação de saber pensar e intervir a realidade (DEMO, 2006).

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apontamos a necessidade de trazer para o debate a formação docente para além do capital, do interesse neoliberal e de suas implicações meramente materialistas, consumistas e individualistas. Justifica apresentar aqui proposições por uma educação/formação profissional docente para além da lógica do capital e da unilateralidade.

Partindo do princípio que se faz urgente considerar a formação docente dos anos iniciais como uma prática do sujeito integral, salientamos nesse processo a formação da cidadania sendo construída desde que se nasce. Sendo assim, a concepção do todo, do coletivo e do democrático deve fazer parte da escola em todos os níveis de ensino, inclusive na alfabetização com o ensino das letras, dos números e do que podemos construir a partir dessas aprendizagens. Mas é ensinar que para além das letras, tem o que



sentimos e o que expressamos através delas. Que a voz de todos pode ir mais longe quando se lê ou quando se escreve. Sendo assim, ensinar a ler e escrever não pode ser só técnica ou metodologias, tem a ver com letramento, com omnilateralidade: sentir, ser, fazer e transformar a natureza em sua volta (FREIRE, 2000).

Por isso, a necessidade de avaliar e discutir sobre a formação de quem trabalha para formar continua sendo ponto de resistência em prol da emancipação. A qualidade formal e política precisa caminhar de mãos juntas para romper com os laivos reprodutivistas e alienantes de uma epistemologia de formação reprodutora da sociedade dominante, da opressão, do silenciamento de mentes e corpos. Sendo, como expressa Demo (2004), qualidade formal, o conhecimento (meios-técnicas) e como qualidade política, a competência de fazer história (fins-ética).

A prática docente pautada na omnilateralidade não basta estar escrita no currículo, ela precisa estar presente no projeto da escola, no planejamento, na sala de aula, no recreio, no corredor, em todos os ambientes escolares. Precisa ser mais do que lido e decorado, precisa ser vivido, experienciado, para além da reprodução, mas para o entendimento da integralidade e diversidade do ser humano (RAMOS, 2010).

É claro que enquanto esse assunto continuar sendo considerado menos valioso do que os conteúdos, habilidades e competências mais difícil se torna superar a necessidade de torná-lo real e palpável. Isso implica considerar potenciais, limitações, a coletividade para suprir o que falta na individualidade e a solidariedade ao invés da competitividade.

Diante da revisão teórica, apontamos as vertentes de possibilidades de abranger nessas linhas tênues aspectos éticos, políticos, sociais e diversos que possibilitem um trabalho crítico, reflexivo e emancipatório. O que pode ser, no entanto, um aspecto possibilitador, pode também, nas mãos de outros, tornar-se um aspecto limitador, de silenciamentos e descasos.

O desafio está na complexidade de assumir um compromisso político com a emancipação social, o que necessariamente requer um deslocamento epistemológico do pensamento científico para um “diálogo democrático que considere e reconheça, sem hierarquizar, diferentes conhecimentos como iguais – que busque justiça cognitiva, em outras palavras. Essa é uma condição para estabelecer a justiça social e a intensificação da democracia” (SUSSEKIND, 2019, p.3).

Outro aspecto que merece ressalva é pensar uma prática pedagógica que tenha a prática social como ponto de partida e ponto de chegada para uma ação prospectiva de superação da práxis utilitária. Não se trata apenas de dizer como ser dialógico e



democrático, precisa-se ensinar/aprendendo a viver essa democracia, na medida em que se entende esse futuro professor como ser diverso e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma época de complexidades, onde parece haver cada vez mais, um acentuado processo de retrocessos de cunho social, econômico e político sobre as bases do pensamento neoliberal que cada vez se manifesta por todos os elementos constitutivos das atividades sociais, inclusive no chão da escola. Sendo no enveredar dessas relações que se faz necessário pensar e reconfigurar o trabalho docente em seu viés ontológico, em que o ser humano se transforma pelo trabalho (MARX, 2004) e o docente se torna professor pela práxis de atender as suas necessidades e de seus alunos transformando o meio em que atua.

Visto que, no campo da educação, o papel docente continua sendo daquele que rompe com o trabalho estranhado (MARX, 2004), que traz como necessidade ontológica a construção do outro como condição de formação e transformação social. Nesse sentido, devemos mitigar as propostas de formação docente que ainda merecem ser problematizadas, na medida em que tal discurso na prática não se encontra enraizado. O desafio continua a ser romper com o histórico caráter reprodutor e condicionante da cultura dominante presente na formação docente, que mantém traços alienantes, unilaterais e seletivos.

Devemos presar por práticas omnilaterais e contemplá-las na prática educativa, pois somente assim teremos uma ferramenta disruptiva do “ultrapassado”. Sendo tanto quanto mais poderosa por ser condição humana revelada no que está oculto e “invisível”, no sentido de que quase ninguém se aperceber de práticas estranhadas para desmistificá-las.

Diante dos aspectos levantados, destacamos a necessidade de se realizar uma investigação com o objetivo de refletir e lançar um olhar aguçado e crítico para formação docente e a concepção ideológica que ela revela. Pois como Sussekind salienta: “O mundo sofre demais com essa oposição binária entre filosofia e prática, com a prática de expulsar a história como mitopoética para dentro da filosofia ou do pré-político. Tudo sofre” (, 2019, p.8).

REFERÊNCIAS



ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação Integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. P. 83-103.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Saber Pensar.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ser Professor é Cuidar que o Aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saber necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** IN: GENTILLI, P e Silva, Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, KARL. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Ícone, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado:** ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> - Acesso: 27. nov. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. Rio Grande: **Momento: diálogos em educação,** mai./ago., 2019. Disponível em:



https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/2855280/mod_resource/content/1/B_CONVERSAS%20COMPLICADAS%20COM%20OS%20CURR%C3%80CULOS.pdf
Acesso em: 13 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.