

## ANEXO 1

### Reprodução do quadro sobre a Formação de professores na América Latina e Caribe.

País/ Gerenciamento	Formação inicial mínima para ingresso na carreira	Estabelecimentos responsáveis pela formação inicial.	Estabelecimentos responsáveis pela formação em serviço.	Organização da Formação em serviço.	Objetivos da Formação em serviço.
<b>Argentina</b> Conselho Federal de Educação e Cultural	Superior (na especialidade)	Escolas Normais Superiores, Institutos de Ensino Superior, Institutos Provinciais de Formação Docente e Técnica, Universidades.	Institutos de Formação Docente contínua (IFDC).	Integração dos IFDC via Rede federal de formação docente contínua.	- aperfeiçoamento dos docentes em exercício; capacitação de docentes para outras funções; - investigação educativa.
<b>Bolívia</b> Direção Geral de Formação Docente e Unidade de Serviços Técnico- Pedagógicos.	Superior (exceções em caso de necessidade).	Institutos Normais Superiores, Escolas Normais, Escolas e Institutos Superiores de Artes Plásticas, de Música ou de Arte, Universidades, Instituto Superior de Educação Rural (ISER).	Faculdades de Ciências da Educação das Universidades, Sistemas de Educação Básica a Distancia, Instituto Superior de Educação Rural, Instituto Superior de Educação com sede em La Paz.	Estabelecimentos de Ensino.	- Formar professores que carecem do Título em Provisão Nacional. - Atualização/ - Oferecer cursos de especialização em nível de pós-graduação aos professores com título em Provisão Nacional.
<b>Brasil</b> Secretarias de educação.	Médio (Normal)	Escola de nível médio, Institutos Superiores de Educação, Universidades (públicas e	Instituições Superiores de ensino, entidades privadas (ONG, fundações, etc.).	Secretaria de Ensino Municipal e estadual, com apoio em alguns casos do governo federal (no caso	- certificar professores que não possuam a titulação mínima exigida para o exercício da função; - melhoria do desempenho profissional;

		privadas).		de professores do ensino público).	- alinhamento às novas políticas educacionais.
<b>Chile</b> Descentralizado.	Superior	Universidades (públicas e privadas), Institutos Profissionais Autônomos.	Instituições públicas e privadas, universidades públicas e Centro de Aperfeiçoamento Experimental e Investigações Pedagógicas (modalidade, inclusive a distância).	Estabelecimentos responsáveis.	- melhoria do desempenho profissional mediante atualização de conhecimentos e aquisição de novas técnicas.
<b>Cuba</b> Descentralizado.	Superior	Universidades.	Universidades.	Institutos Superiores Pedagógicos conjuntamente com as estruturas metodológicas e de direção da Educação de cada território.	eleva a preparação científico-técnica, metodológica e cultural, tanto dos professores como do pessoal dirigente e técnico do setor educacional que em sua maioria já tem nível superior.
<b>Equador</b> DINACAPED.	Superior	Professores pré-primários e primários: Institutos Superiores de Pedagogia, Instituto Pedagógico, Institutos Pedagógicos Interculturais Bilíngue.	Instituições aprovadas pela Direção Nacional de Capacitação e Aperfeiçoamento Docente e Investigações Pedagógicas (DINACAPED) ligada ao MEC.	O Sistema nacional de capacitação e melhoramento docente tem caráter obrigatório, descentralizado, científico e técnico. Pode ser	- desenvolver capacidade de investigação; - habilitar para o uso de novas tecnologias; - titular professores primários e pré-primários em serviço que não possuam habilitação nenhuma.

				presencial ou a distância.	
<b>El Salvador</b> MEC	Superior	Universidades e um instituto especializado de educação superior.	03 Centros de Capacitação Docente administram o Sistema Nacional de Formação e Capacitação docente; Programa de escolas modelos (242); Institutos ligados à Universidade Nacional; Universidades privadas e Fundações privadas.	Tipos de capacitação nacionais, regionais e locais. Caráter obrigatório quando o Ministério da Educação MEC convoca e facultativo nas férias e fins de semana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver capacidades para formar nos estudantes habilidades para aprender a aprender;</li> <li>- proporcionar conhecimentos sobre as novas tecnologias;</li> <li>- sensibilizar os professores em relação ao espírito da reforma educativa.</li> </ul>
<b>Guatemala</b> MEC	Médio para professores da pré-escola e do primário	Escolas Normais e Universidades.	Sedes municipais credenciadas pelo MEC e Universidades credenciadas.	Programa de Desenvolvimento Profissional (presencial e a distancia). Os estudantes têm aula em sedes municipais reconhecidas pelo MEC e Universidades credenciadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver as habilidades básicas dos professores em serviço.</li> <li>- acreditar ao nível universitário o esforço de formação dos recursos humanos.</li> <li>- Impulsionar a implementação de um novo paradigma educativo.</li> </ul>
<b>Honduras</b> Departamento de capacitação do MEC	Nível médio para professores primários e pré-primários.	Escolas Normais e Universidades.	Universidade Pedagógica Nacional.	Programa Nacional para atualização Permanente dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diminuir os índices de reprovação e evasão escolar;</li> <li>Fortalecer a prática curricular no enfoque construtivista e</li> </ul>

				Professores de Educação Básica em Serviço (presencial semipresencial e a distancia - sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Pública).	em princípios de transversalidade, interdisciplinariedade e integralidade.
<b>México</b> Coordenação Geral de Atualização e Capacitação para Professores em Serviço (Federal).	Superior (Licenciatura)	Escolas Normais (integradas à Educação Superior).	Instancias Estatais de Atualização, centros de Professores.	Programa Nacional para atualização de professores de Educação Básica (PRONAP)	- Atualização dos professores: modelo de atualização centrado em competências e habilidades docentes que leve em conta seus saberes prévios e experiências profissionais.
<b>Nicarágua</b> MEC	Nível Médio (professores de educação primária).	Escolas Normais (públicas)	Minicentros de intercapacitação e outras instituições.	Rede Nacional de Capacitação.	- atualização dos professores, modelo de atualização centrada em competências docentes que leve em conta seus saberes prévios e experiências profissionais.
<b>Panamá</b> Direção Nacional de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.	Superior	Universidades e escolas normais superiores.	Universidades, Escola Normal Nacional, centros de capacitação e outras instituições.	Sistema Nacional de Desenvolvimento profissional (Agencias regionais) – presencial ou a distância.	- Possibilitar acesso às tecnologias; - Incentivar o enfoque construtivista e o trabalho em equipe.
<b>Paraguai</b>	Superior	Institutos de	Universidades	Sistema Nacional	- apoiar a implementação

MEC		formação docentes não universitários.	privadas, Instituto Superior de Educação do MEC, Departamento de Formação docente do MEC, Grêmios docentes.	de Atualização Docente/MEC	progressiva da reforma educativa; - atribuir título acadêmico ao que possuem <i>bachiller</i> e formação pedagógica àqueles que exerçam a docência.
<b>Peru</b> Direção Nacional de Formação e Capacitação Docente.	Superior	Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos.	Universidade e Institutos Superiores Pedagógicos.	Programa de Formação Continuada de Docente em Serviço.	- Diversificar e descentralizar os programas de formação em serviço; - desenvolver capacidades para investigar e melhorar a aprendizagem dos educandos.
<b>Porto Rico</b> Departamento de Educação.	Superior	Universidade	Universidades públicas e privadas.	Programa de Prática Docente.	- melhorar a qualidade de vida da sociedade; - atrair estudantes para a carreira docente.
<b>República Dominicana</b> Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério.	Superior (ainda há professores com nível médio somente).	Instituto Universitário de formação docente.	Universidades, Instituto Superior de Formação Docente.	Seminários, Foros, Videoconferências, estágios.	- Desenvolvimento de competências profissionais, da prática reflexiva e investigativa; Proporcionar uma formação que utilize como recurso as TIC. - atualização. - titular-professores em nível superior.
<b>Uruguai</b> Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de	Mediante Exame	Institutos de Formação Docente, Instituto de Professores Artigas, Instituto Nacional de	Institutos de formação docente, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Docente (CPFD).	CFPD	- melhorar a competência técnico-científica dos professores.

Educação Pública.		Ensino Técnico, Centros Regionais de Formação de Professores, Instituto de Formação Física, Universidades.			
<b>Venezuela</b> MEC	Superior	Institutos Universitários pedagógicos, escolas universitárias e outros institutos de nível superior que tenham entre suas finalidades a formação e o aperfeiçoamento docentes.	Centros regionais de apoio ao professor.	Programa Nacional de Docentes (Modalidade Mista).	- aquisição de credenciais acadêmicas exigidas pelo Estado; - Atualização.

**Fonte:** BELLO, Isabel Melero. Formação Superior de professores em Serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. Tese de Doutorado. FEUSP, 2008, p.90-94. (Dados extraídos, de acordo com a autora do site. [www.preal.org](http://www.preal.org)).

**ANEXO 2**  
**Relação de Temas, unidades dos cadernos do PEC-Municípios. 2ª edição.**

<b>Módulo 1 – Cor Azul escuro</b>		
<b>Temas</b>	<b>Relação de Unidades</b>	<b>Material Complementar</b>
<b>Tema 1:</b> A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada e a experiência do Programa e sua concepção educacional	<b>1.1.</b> Estrutura e organização do curso. <b>1.2.</b> A identidade do professor e sua dimensão pessoal. <b>1.3.</b> A educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária.	<b>Módulo 1 – Cor Verde Piscina</b> Material Complementar. M1. T1. Unidade 1.3. Perfil do professor (PPP). Contém a tabulação dos dados sobre o perfil dos participantes.
<b>Tema 1:</b> Reformas educacionais e a expansão do Programa e sua concepção educacional	<b>1.1.</b> Revolução Tecnológica e currículo. <b>E.1.</b> Revolução Tecnológica e currículo. <b>1.2.</b> Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais. <b>E.1.</b> Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais. <b>1.3.</b> A educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária.	Material Complementar (PPP). Contém a tabulação dos dados sobre o perfil dos participantes. Todos os cadernos do módulo contêm um Caderno Texto do Aluno (CTA) e um caderno de Orientações para Professores Tutores (OPT), à exceção do tema 8-9 cujo caderno de Orientação estava em falta.
<b>Tema 2:</b> A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor.	<b>1.4.</b> A reforma educacional em curso no país e a organização curricular: Diretrizes, RCNEI e projetos alternativos. <b>E.1.</b> Educação Infantil: A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de Educação nas diferentes instituições. <b>1.5.</b> As políticas públicas do livro e da leitura no Brasil. <b>E.1.</b> O livro e a leitura na Educação Infantil. <b>2.2.</b> A profissão do professor perante os principais marcos da atual política educacional.	b) O módulo contém além do Caderno Texto do Aluno (CTA) um caderno de Orientações para Professores Tutores. (OPT)
<b>Tema 2:</b> Fundamentos da Educação e Ação Docente	<b>2.1. Fundamentos filosóficos, históricos e sociais.</b>	
<b>Tema 3:</b> O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades.	<b>2.1.1.</b> A relação entre a Educação escolar e a sociedade. <b>3.1:</b> A escola como espaço de reflexão e formação do professor. <b>E.1.</b> A sociologia da infância e as demandas histórico-culturais da sociedade para a Educação das crianças. <b>3.2:</b> Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola. <b>3.3.</b> A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor. <b>2.1.2.</b> Principais marcos da história da Educação brasileira.	
<b>Tema 4:</b> Fundamentos da prática educativa.	<b>4.1.</b> A dimensão ética e política do trabalho do professor. <b>E.1.</b> Principais marcos da história da Educação Infantil brasileira.	
	<b>2.1.3.</b> Educação e filosofia.	

	<p><b>2.1.4.</b> A redução da seletividade e a melhoria da qualidade do ensino: desafios atuais para o sistema educacional.</p> <p><b>E.I.</b> Desafios atuais da Educação Infantil para a redução da seletividade e a melhoria da qualidade do ensino.</p>	
<b>Tema 2:.</b> Fundamentos da Educação e Ação Docente	<p><b>2.2. Fundamentos Psicopedagógicos.</b></p> <p><b>2.2.1.</b> Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a organização e condução das situações de ensino-aprendizagem.</p> <p><b>E.I.</b> Contribuições das teorias de aprendizagem e do desenvolvimento para Educação Infantil.</p> <p><b>2.2.2.</b> O planejamento dos processos de avaliação.</p> <p><b>E.I.</b> A função e as práticas da avaliação na Educação Infantil.</p>	
<b>Tema 3:</b> Fundamentos da Organização Escolar	<p><b>3.1.</b> O professor e os principais aspectos da gestão escolar.</p> <p><b>E.I.</b> A participação do professor na gestão das Instituições de Educação Infantil.</p> <p><b>3.2.</b> O projeto educacional como instrumento para a gestão escolar.</p>	
<b>Tema 4 – Língua Portuguesa</b>		
<b>Relação das Unidades</b>		<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>4.1. Introdução: Linguagem, social e cidadania.</b>	<b>E.I.</b> A gestão participativa na interação de Educação Infantil	Linguagens e a especificidade da linguagem verbal;
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes concepções de língua e linguagem.</li> <li>- O processo enunciativo: o discurso e suas condições de produção;</li> <li>- Variação linguística e preconceito linguístico.</li> <li>- Variedade padrão e a prática pedagógica.</li> <li>- Linguagem, escrita, poder e letramento.</li> <li>- Diferentes concepções sobre linguagem oral e escrita e suas relações</li> <li>- Os gêneros do discurso.</li> </ul>
<b>4.2. Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os movimentos interacionais no processo inicial da linguagem</li> <li>- Os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua a partir de diferentes perspectivas.</li> <li>- A emergência das primeiras palavras da linguagem oral.</li> </ul>



	<p>O “erro” no processo de aprendizagem da linguagem oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel do jogo na construção da linguagem oral.</li> </ul>
<b>4.3. Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: alfabetização e letramento.</b>	<p>As dimensões políticas da alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetização e Letramento</li> <li>- Concepções de alfabetização e suas decorrências metodológicas</li> <li>* concepções sobre a escrita e sua construção: escrita como código de transcrição ou sistema de representação.</li> <li>- Alfabetização como prática discursiva.</li> <li>- Os materiais de alfabetização: pressupostos teórico-metodológicos subjacentes.</li> </ul>
<b>4.4. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho com as práticas de linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos e análise linguística) e os gêneros do discurso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.</li> <li>- Dos documentos à prática de sala de aula.</li> <li>- Implicações didáticas para o ensino de língua.</li> <li>- A organização curricular</li> <li>- O projeto educativo, a definição de objetos, a escolha e a sequenciação de conteúdos de ensino.</li> <li>- Transposição didática</li> <li>- Metodologia e tratamento didático dos conteúdos</li> <li>- Avaliação</li> <li>- Análises de atividades, programações e projetos de trabalho.</li> <li>- Critérios de escolha e procedimentos de uso de materiais didáticos.</li> </ul>

<b>Tema 5 - Matemática</b>	
<b>Relação das unidades</b>	<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>5.1. Delineando o cenário.</b>	- A matemática que precisa ser ensinada nas escolas - Currículos propostos e currículos praticados.
<b>5.2. Conhecimentos prévios, hipóteses e erros.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção da escrita numérica</li> </ul> - A importância do sistema de numeração decimal. - As investigações recentes e suas implicações práticas.
<b>5.3. Contextualização, resolução de problemas e construção de significados.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operações com números naturais e seus significados.</li> </ul> - Situações-problema e seu caráter desafiador. - O papel do cálculo na escola hoje: escrito e mental; exato e aproximado. - Ábacos e calculadoras.
<b>5.4. Demandas dos novos tempos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tratamento da informação</li> </ul> - Aspectos da contagem, da probabilidade e da estatística. - Recursos tecnológicos e Educação Matemática. A construção de relações espaciais.
<b>5.5. Valorizando diferentes competências matemáticas: experimentar, conjecturar, representar, relacionar, comunicar, argumentar, validar.</b>	- Composição, decomposição, ampliação e redução de figuras. - Geometria e Arte.
<b>5.6. Conexões entre matemática e cotidiano e entre diferentes temas matemáticos.</b>	- Grandezas e medidas - Medidas de comprimento, de massa, de capacidade, de tempo e de superfície.
<b>E.I. As ideias matemáticas na Educação Infantil.</b>	

<b>Tema 6 – Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde.</b>	
<b>Relação das unidades</b>	<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>6.1. Ciência, tecnologia e sociedade.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o que é ciência?</li> <li>- Por que fazer ciência?</li> <li>- ciência como instituição/ instituições produtoras de ciências</li> <li>- Por que ensinar Ciências.</li> </ul>
<b>6.2. Perspectivas para o ensino de Ciências.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História do ensino de ciências.</li> <li>- Princípios orientadores da prática docente e metas a serem alcançadas.</li> </ul>
<b>E.I. Ciências na Educação Infantil.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conhecimento científico como espaço de integração do cuidado/educação</li> <li>- Alimentação e saúde.</li> </ul>
<b>6.2.1. Ciências no 1º ciclo do Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns pressupostos sobre ensino e aprendizagem de Ciências.</li> </ul>
<b>A. Biodiversidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padrões de seres vivos: adaptações para diferentes ambientes.</li> <li>- Variação e evolução</li> <li>- Conceitos básicos da área</li> </ul>
<b>B. Meio físico.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universo</li> <li>- Materiais e energia</li> <li>- Conceitos básicos da área</li> </ul>
<b>C. O homem, o ambiente e a saúde.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde e suas relações</li> <li>- Conceitos básicos da área</li> </ul>
<b>Caderno Complementar: Sugestões de trabalho o ensino de Ciências.</b>	Um material complementar com sugestões de atividades a serem desenvolvidas relacionando os conteúdos trabalhados no tema 6. Por se tratar de sugestões há no material a indicação de que poderiam ser ampliados.

<b>Tema 7 – Espaço de Tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética.</b>	
<b>Relação das unidades</b>	<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>7.1. Espaço e tempo: construção social e cultural.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço, Tempo e cultura (videoaula)</li> <li>- O tempo e a sua importância na formação da criança.</li> <li>- A importância do espaço na formação da criança.</li> </ul>
<b>E.I. Pensando sobre espaços e tempos na Educação Infantil.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura, tempo e espaço na formação das crianças (videoaula)</li> </ul>
<b>7.2. Construindo o ensino de História: entre a cidade e o campo: viver no Estado de São Paulo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O historiador, pessoa do seu tempo.</li> <li>- Todos os homens têm história. Tudo faz parte da história.</li> <li>- O conceito de tempo e a aprendizagem da história.</li> </ul>
<b>7.3. O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ser humano enquanto temporalidade e espacialidade.</li> <li>- O espaço da análise geográfica.</li> <li>- Cartografia no ensino de geografia.</li> </ul>

<b>Tema 8 – Arte e Educação</b>	
<b>Relação das unidades</b>	<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>8.1. Arte e linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte como sistema de significação</li> <li>- Historicidade da Arte e diversidade cultural</li> <li>- Arte como processo de humanização</li> </ul>
<b>8.2. O artista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de criação; desmitificação do “dom”.</li> <li>- A inserção do artista em seu tempo.</li> <li>- A subjetividade no processo de criação</li> </ul>
<b>8.3. A criança e o ensino de Arte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os processos de aprendizagem da criança em Arte.</li> <li>- A presença da Arte nos tempos e espaços infantis.</li> <li>- Como ler a produção artística da criança?</li> <li>- Ressignificando o ensino de Arte: leitura de mundo, percepção e imaginação.</li> <li>- Reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de Arte.</li> <li>- A ludicidade e o prazer estético no ensino de Arte.</li> <li>- Critério de escolha de conteúdos e objetivos do ensino de Arte</li> </ul>
<b>E.I. Diferentes linguagens artísticas na Educação Infantil.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Arte como eixo fundamental na estruturação dos tempos e espaços em creches e pré-escolas.</li> <li>- As diferentes linguagens artísticas como forma de conhecimento primordial na primeira infância.</li> </ul>

<b>Tema 9 – Corpo, movimento, sexualidade e saúde.</b>	
<b>Relação das unidades</b>	<b>Tópicos abordados em cada Unidade</b>
<b>9.1. Corpo, movimento e a construção do humano.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O movimento humano. (videoaula)</li> <li>- Educação Física, corpo e movimento.</li> <li>- O corpo entre as carteiras.</li> <li>- Educação Física no Ensino Fundamental.</li> </ul>
<b>9.2. Sexualidade humana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.</b> Gênero, ética, sexualidade e educação.</li> <li><b>B.</b> Questões contemporâneas em sexualidade.</li> <li><b>C.</b> Projetos de Educação e Saúde.</li> </ul>
<b>E.I. A educação e o cuidado como caminho para a descoberta do corpo e da sexualidade pela criança.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo e movimento na Educação Infantil.</li> <li>- Pedagogia do movimento na Educação Infantil.</li> <li>- Os papéis sexuais na Educação Infantil.</li> <li>- A saúde da criança: de quem é essa responsabilidade?</li> <li>- Educação para a saúde.</li> </ul>

<b>Oficinas Culturais – Tópicos relacionados.</b>	
<b>Volume 1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversidade Cultural</li> <li>2. Lendo e produzindo textos acadêmicos</li> </ol>
<b>Volume 2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Leituras: histórias de encontros</li> <li>4. Lendo e produzindo projetos de pesquisa</li> <li>5. Produção de textos: desenvolvendo a proficiência escritora</li> <li>6. Literatura: o professor leitor e formador de leitores;</li> <li>7. Estudando Monografias</li> </ol>

<b>Vivencias Educadoras – Tópicos relacionados</b>	
Vivencias Educadoras 1	Caracterização do contexto e das relações na instituição educativa.
Vivencias Educadoras 2	Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar.
Vivencias Educadoras 3	As diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica.
Vivencias Educadoras 4	A atuação docente no contexto das instituições educativas
Vivencias Educadoras 5	Ensino – Aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem.
Vivencias Educadoras 6	Focalizando o trabalho didático com Matemática.
Vivencias Educadoras 7	Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-pedagógicas.
Vivencias Educadoras 8	Escola, comunidade e currículo.
Vivencias Educadoras 9	Socialização de aprendizagem: a divulgação do trabalho de conclusão de curso.

<b>Memórias/ Tópicos relacionados.</b>	
<b>Relação dos Momentos do Caderno Memórias</b>	<b>Relação das atividades apresentadas no caderno.</b>
1. Da vida escolar à formação docente. (MM1)	<b>Atividade 1</b> – Encontro das Memórias <b>Atividade 2</b> – Ao encontro das “memórias de aluno” do professor <b>Atividade 3</b> – Estudando sobre Memórias (texto de Vani Kenski) <b>Atividade 4</b> – O caminho das memórias. <b>Atividade 5</b> – A produção das memórias <i>Outras Referências</i>
2. Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso. (MM2)	<b>Atividade 1</b> – <b>A:</b> Vídeo curto de alguns trechos de depoimentos de professores que cursaram a versão estadual do Programa. <b>B:</b> Depois uns excertos de depoimentos que também cursaram a versão estadual do programa. <b>Atividade 2</b> – Elaboração de um texto com um gênero de sua preferência: carta, poema, relato de experiências pessoal ou diário, por exemplo – que contemple os dois aspectos fundamentais tematizados.
3. A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes	<b>Atividade 1</b> – <b>A:</b> Observação de imagem Triplo autorretrato, com análise e roteiro para leitura. <b>B:</b> Conversas sobre a primeira prova do curso.

perspectivas. (MM3)	<p><b>C:</b> Comparação de experiências com outras situações de avaliação escolar anteriores, já vividas pelos alunos professores.</p> <p><b>D:</b> Reflexão da dupla aos demais colegas.</p> <p><b>E:</b> A partir desta reflexão elaboração de um relato que contemple os aspectos tematizados.</p>
4. O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos. (MM4).	<p><b>Atividade 1</b> – Reflexão feita a partir da leitura dos textos para estabelecer a relação pessoal com o livro.</p> <p><b>Atividade 2</b> – Relembrar a utilização do livro didático.</p> <p><b>Atividade 3</b> – Escrita sobre as experiências profissionais de escolha do livro didático, com roteiro de questões norteadoras.</p>
5. Dificuldades e aprendizagem e avaliação do aprendizado: palavras e sentidos. (MM5).	<p><b>Atividade 1</b> –</p> <p><b>A:</b> (Re) Leitura da música de Sérgio Brito e Marcelo Fromer, do grupo Titãs (Palavras). Depois de ouvi-la responda: o que a letra parece dizer a respeito dos sentidos que as palavras possuem.</p> <p><b>B:</b> Escrita em uma folha em branco da maior quantidade possível de palavras que ser relacionassem com “dificuldades de aprendizagem” e “avaliação do aprendizado”.</p> <p><b>Atividade 2</b> –</p> <p><b>A:</b> Escrita em uma folha em branco do maior número de palavras relacionadas com os temas “dificuldades de aprendizagem” e “avaliação do aprendizado”</p> <p><b>B:</b> Leitura da lista que registrou e circular as palavras que mudaram de sentido para o professor-aluno depois dos estudos realizados na Subunidade 2.2.1 (Fundamentos Psicopedagógicos).</p> <p><b>C:</b> Dentre as palavras circuladas e a mudança de sentido que sofreram construir um pequeno texto explicando o tipo de mudança que ocorreu e entrega da atividade ao professor-tutor.</p>
6. Um inventário do ano letivo. (MM6).	<p><b>Atividade 1</b></p> <p><b>A:</b> Leitura de uma crônica de Rubem Braga: “O inventário”.</p> <p><b>B:</b> Com base na crônica, reflexão sobre a vida e as decisões pessoais ou profissionais e os valores a ela atribuídos.</p> <p><b>C:</b> Registre a reflexão realizada.</p> <p><b>D:</b> Organização de um mural com o texto de todas as reflexões registradas (todos os textos).</p>
7. A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si, o mundo e	<p><b>Atividade 1</b> -</p> <p><b>A:</b> Trecho de um texto do Alberto Manguel (biográfico) narrando a entrada e a importância das letras e da palavra escrita na vida do autor.</p>

as outras pessoas. (MM7).	<p><b>B:</b> Observação de várias imagens antigas de capas de cartilhas de alfabetização e o professor-aluno deveria realizar um retorno a sua infância para lembrar os momentos de leitura e se gostava ou não de ler.</p> <p><b>Atividade 2 –</b>  <b>A:</b> Com base no vídeo Memória e identidade (exibido no MIT1, unidade 1.2, p.14.), os cursistas tinham que responder como haviam se alfabetizado e as lembranças que tinham da professora que os alfabetizaram.</p> <p><b>B:</b> Observação das imagens que são reproduções de capas de cartilhas e responder as questões sobre as cartilhas e as práticas de leitura e escrita durante a infância dos professores.</p> <p><b>Atividade 3 –</b>  Leitura de Tirinha da Mafalda e com base nessa leitura responder questões sobre as práticas de alfabetização.</p> <p><b>Atividade 4 –</b>  Organização de um texto síntese com a reflexão feita ao longo delas. (Produção de texto síntese), a ser entregue ao tutor para ser comentado.</p>
8. Matemática (MM8)	<p><b>Atividade 1 –</b> Lembranças sobre as experiências vividas pelos cursistas em relação ao ensino de matemática.</p> <p><b>Atividade 2 –</b> Lembranças de sua postura como aluno nas aulas de matemática.</p> <p><b>Atividade 3 –</b> Lembranças dos primeiros contatos com as tabuadas e as contas.</p> <p><b>Atividade 4 –</b> Lembrança dos primeiros contatos com a geometria.</p>
9. Ciências (MM9)	<p><b>Atividade 1 –</b> Lembranças de imagens científicas e os primeiros contatos que tiveram com o ensino de ciências.</p>
10. Espaço, Tempo e Cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética. (MM10).	<p><b>Atividade 1 -</b>  <b>A:</b> Leitura do Quadro de Pedro Américo de Figueiredo de Mello sobre a Independência do Brasil e solicitava que ao ver a imagem o que eles aprenderam sobre o assunto, onde aprenderam e o que pensavam no momento do curso em relação ao fato.</p> <p><b>B:</b> Lembranças sobre as aulas de geografia e qual a geografia que pretendia ensinar para os seus alunos.</p>
11. Arte e Educação. (MM11)	<p><b>Atividade 1 -</b>  <b>A:</b> Lembrança sobre alguma obra de Arte que tenha feito parte das memórias, seja porque a viu em algum lugar e os cursistas deveriam registrar alguns itens a serem lembrados, tais com: título, qual a linguagem artística, o tema tratado, quem era o autor, em que região foi produzida, etc.</p> <p><b>B:</b> Registro por escrito destas recordações.</p>



	<p><b>Atividade 2 –</b> Questões relativas ao ensino da Arte para os alunos das cursistas.</p> <p><b>Atividade 3 –</b> <b>A:</b> Leitura de texto de Cora Coralina “Estas Mãos”. <b>B:</b> Inspirado no texto, lembranças sobre os trabalhos artísticos realizados na escola ou fora dela com as próprias mãos.</p>
12. Corpo, movimento, sexualidade e saúde. (MM12)	<p><b>Atividade 1 –</b> Estudo de caso sobre o dia dos pais acontecido em uma 4ª. Série de escola pública brasileira. Depois deveriam realizar uma reflexão sobre os sentimentos das duas crianças envolvidas menina e meninos e definição da postura do professor-cursista em relação as questões de sexismo na escola.</p> <p><b>Atividade 2 –</b> <b>A:</b> Leitura de um trecho da obra “O Diário de Anne Frank” (1998). <b>B:</b> Indagações acerca da prática de escrever diários. E se consideravam que os alunos tinham esse hábito.</p>
13. Nossas conquistas, nossos novos desafios. (MM13)	Registro de alguns depoimentos sínteses. – fundamentado em um trecho da obra de: BOSI, Ecléa. <b>Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.</b> 4. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

## ANEXO - 3

### Perfil do Público participante - Bloco 1.

#### 1. Sexo e Faixa etária: (1A; 1B; 1C).

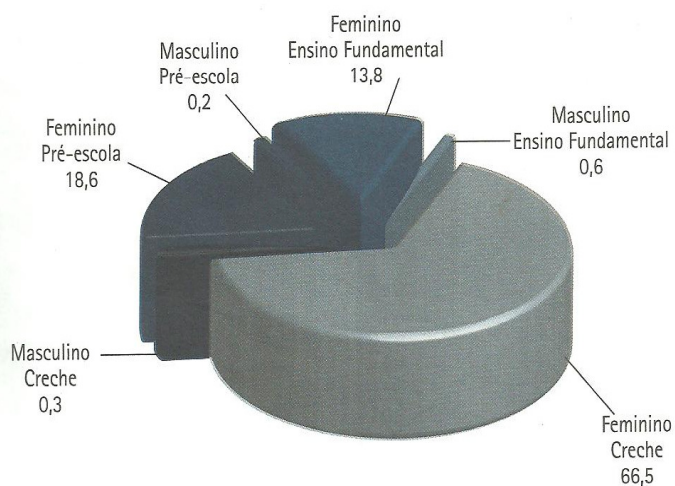
#### 1 – Perfil dos alunos-professores

#### Sexo e faixa etária

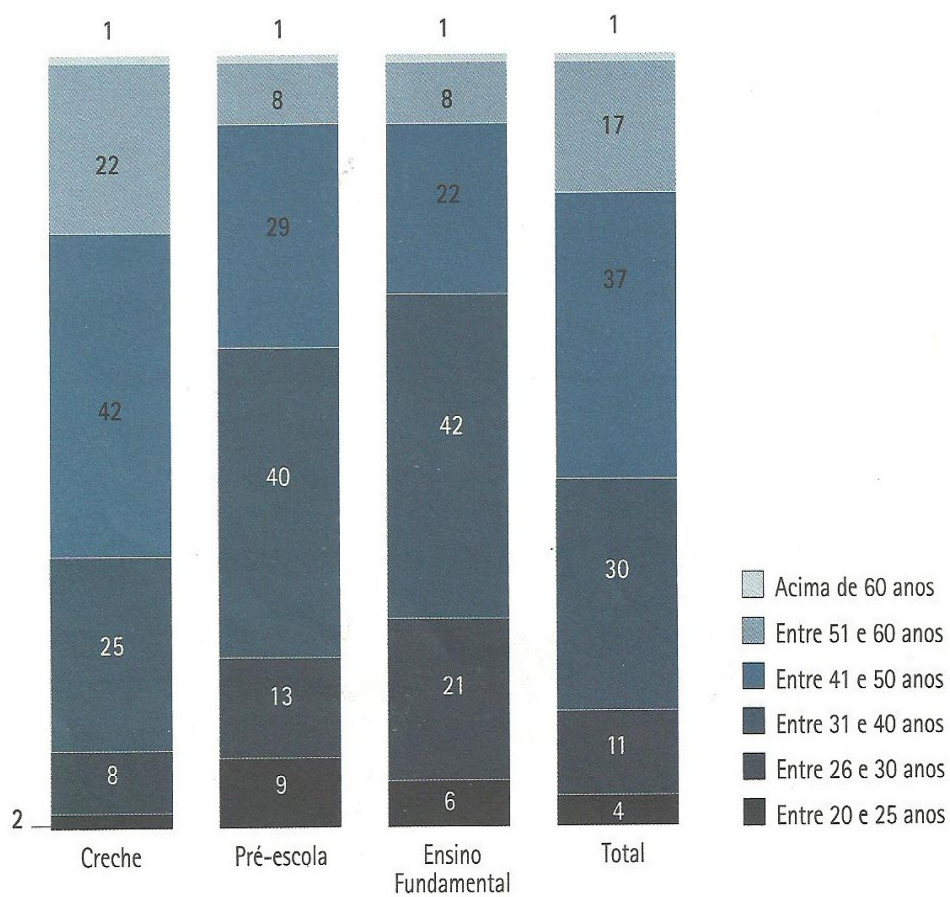
1-A. Distribuição dos professores por sexo e faixa etária (em percentagem)

Sexo	Faixa Etária						TOTAL
	Entre 20 e 25 anos	Entre 26 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Entre 51 e 60 anos	Acima de 60 anos	
Feminino	4	11	30	36	17	1	99
Masculino	0	0,5	0,5	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>11,5</b>	<b>30,5</b>	<b>36</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

1-B. Distribuição dos professores por principal nível de ensino em que atua e sexo (em percentagem)



1-C. Distribuição dos professores por principal nível de ensino em que atua e faixa etária (em porcentagem)



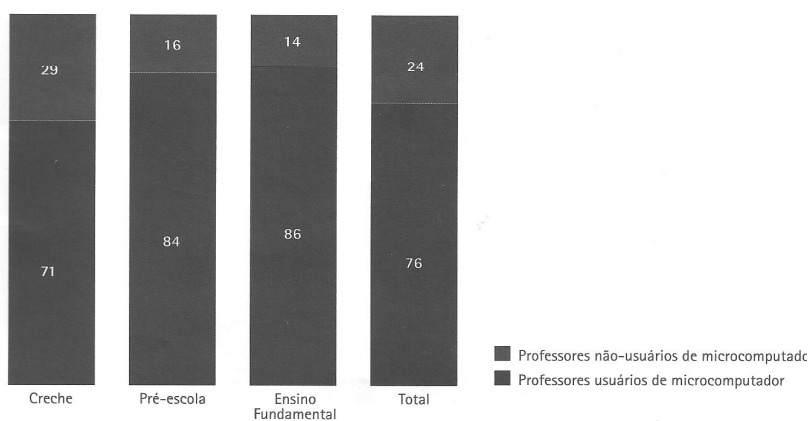
## Imagens do Perfil do Público participante - Bloco 1. 2. Uso de Microcomputador/Informática. - (2A; 2B; 2C; 2D.)

### 2 – Uso de informática

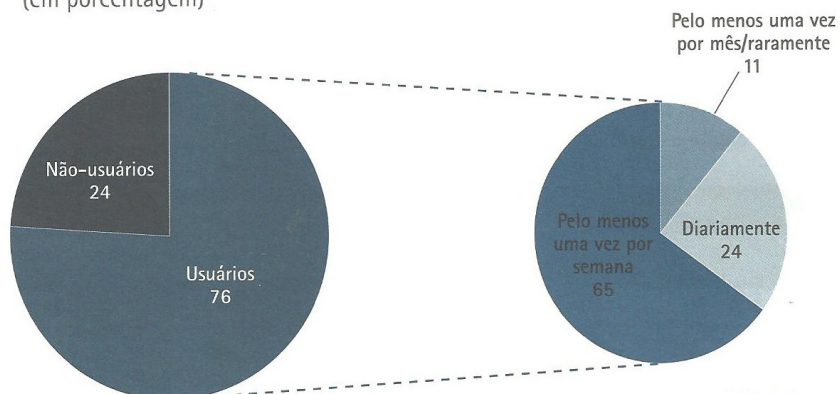
#### Uso de microcomputador

2-A. Distribuição dos professores por principal nível de ensino em que atua, segundo usuários e não-usuários de microcomputador (em porcentagem)

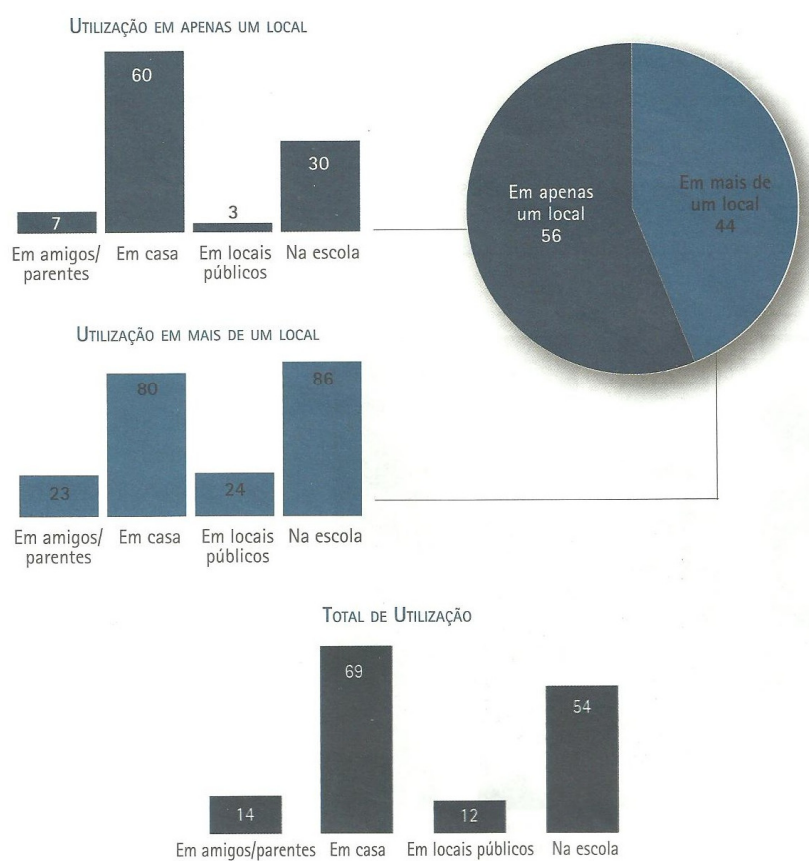
Principal nível de ensino em que atua	Professores usuários de microcomputador	Professores não-usuários de microcomputador
Creche - 0-1 ano	67	33
Creche - 1-2 anos	76	24
Creche - 2-4 anos	70	30
Pré-escola - 4-6 anos	85	15
Pré-escola - 6-7 anos	71	29
Ensino Fundamental - 1ª e 2ª séries	89	11
Ensino Fundamental - 3ª e 4ª séries	83	17
Ensino Fundamental - classes de reforço ou recuperação	100	0
Ensino Fundamental - supletivo de 1ª a 4ª séries	100	0
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries multisseriadas	70	30
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>24</b>



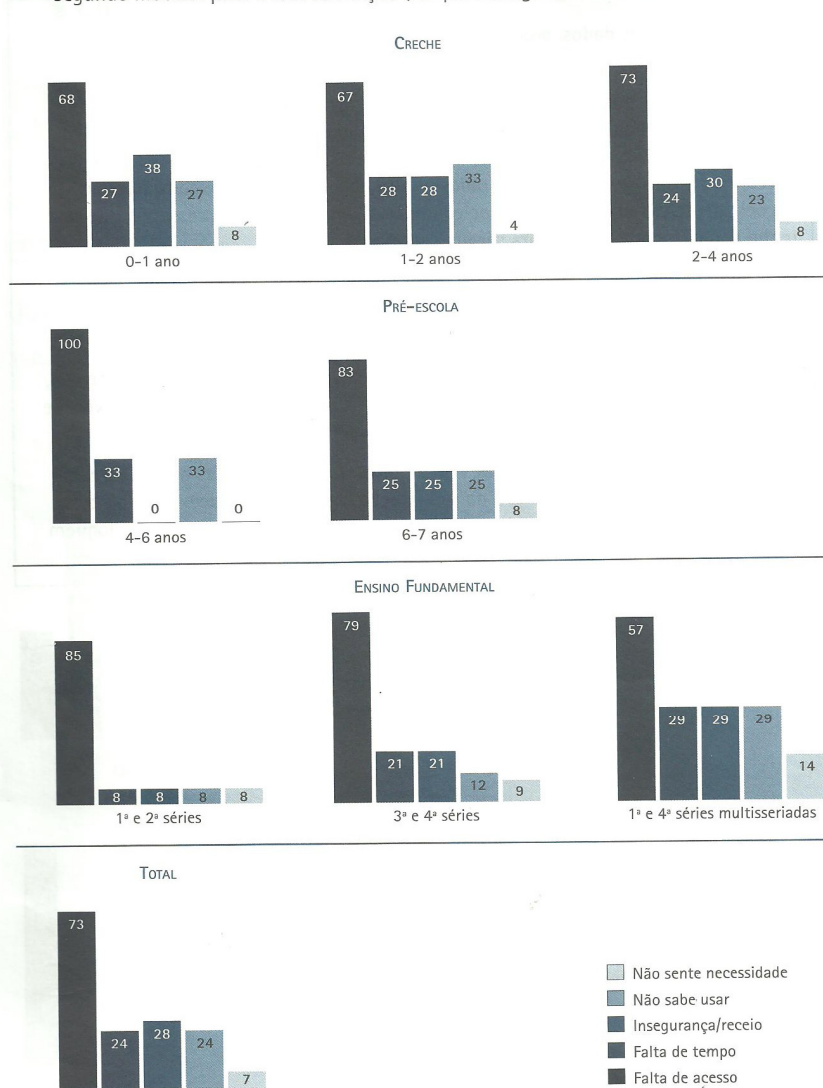
2-B. Distribuição dos usuários de microcomputador, segundo freqüência na utilização (em porcentagem)



2-C. Distribuição dos usuários de microcomputador segundo locais de utilização (em porcentagem)



2-D. Não-usuários de microcomputador por principal nível de ensino em que atua, segundo motivos para a não utilização (em porcentagem).



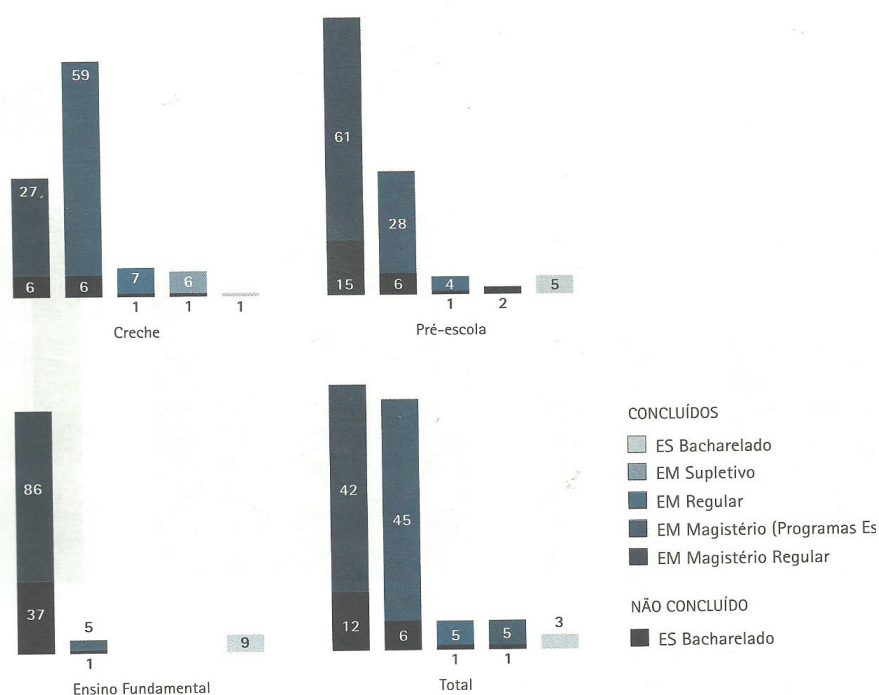
## Anexo – 4

### Perfil do Público Participante – Bloco 2. Formação (3A; 3B; 3C; 3D).

#### Formação

#### Último curso freqüentado

3-A. Distribuição dos professores por nível de ensino em que atua, segundo nível mais elevado de ensino concluído (em porcentagem)



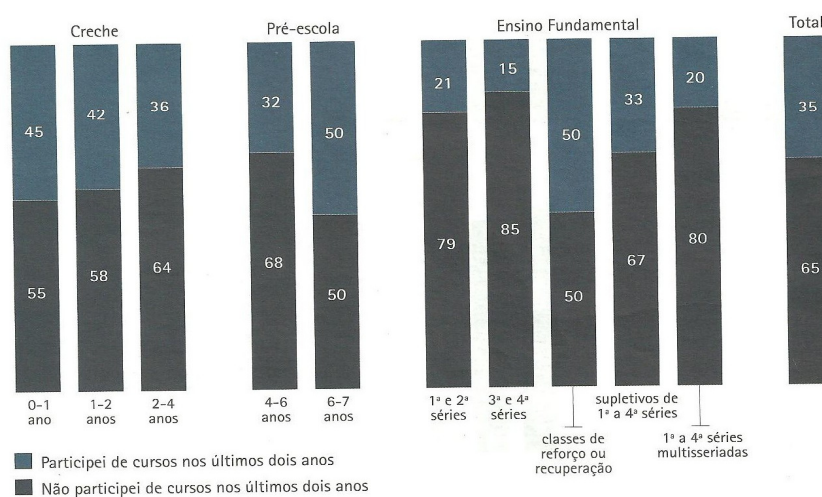
## Tempo em que parou de estudar

3-B. Classes de tempo em que o professor parou de estudar segundo nível mais elevado de ensino concluído (em percentagem)

Tempo em que parou de estudar	Nível mais elevado de ensino concluído					TOTAL
	E. Médio Regular	E. Médio Supletivo	E. Médio Magistério	E. Médio Magistério Especial	E. Superior Bacharelado	
Há 2 anos ou menos	1	2	6	33	1	43
De 2 a 7 anos	1	2	12	9	1	25
De 8 a 14 anos	1,5	1	14,5	1	1	19
De 15 a 20 anos	1	0	6	1	0	8
Mais de 20 anos	1	0	3	1	0	5
<b>TOTAL</b>	<b>5,5</b>	<b>5</b>	<b>41,5</b>	<b>45</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

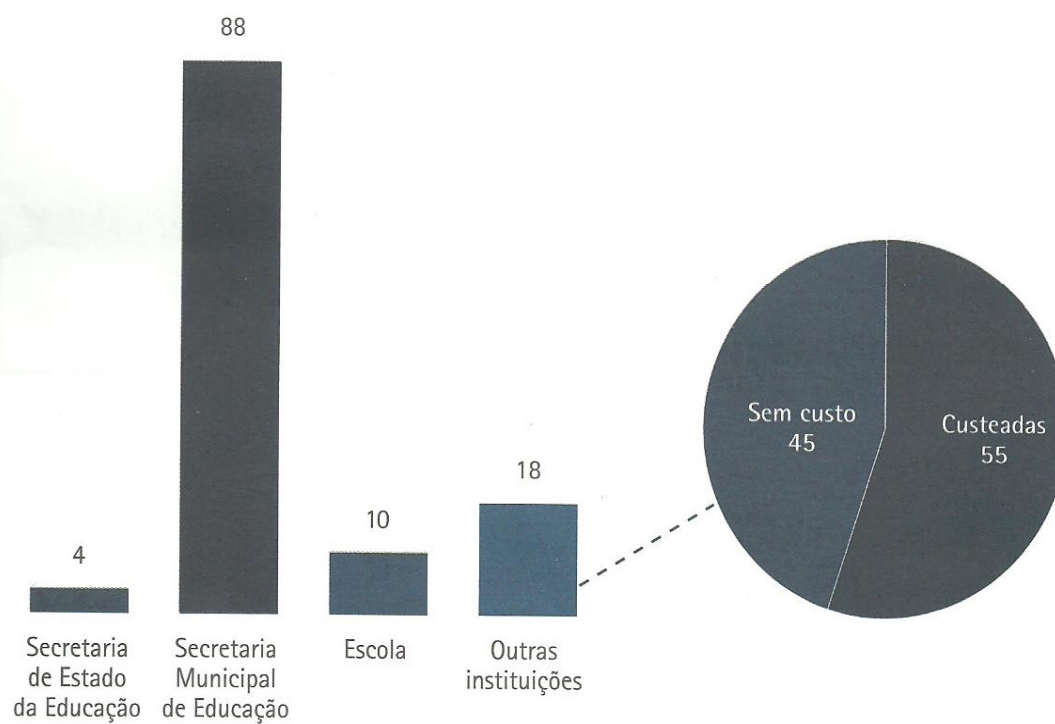
## Formação continuada

3-C. Distribuição dos professores segundo principal nível de ensino em que atua e realização de cursos de formação continuada nos últimos dois anos (percentagem)





3-D. Distribuição dos professores segundo realização de cursos de formação e órgãos promotores desses cursos (em porcentagem)



## ANEXO - 5

### Perfil do Público Participante – Bloco 3.

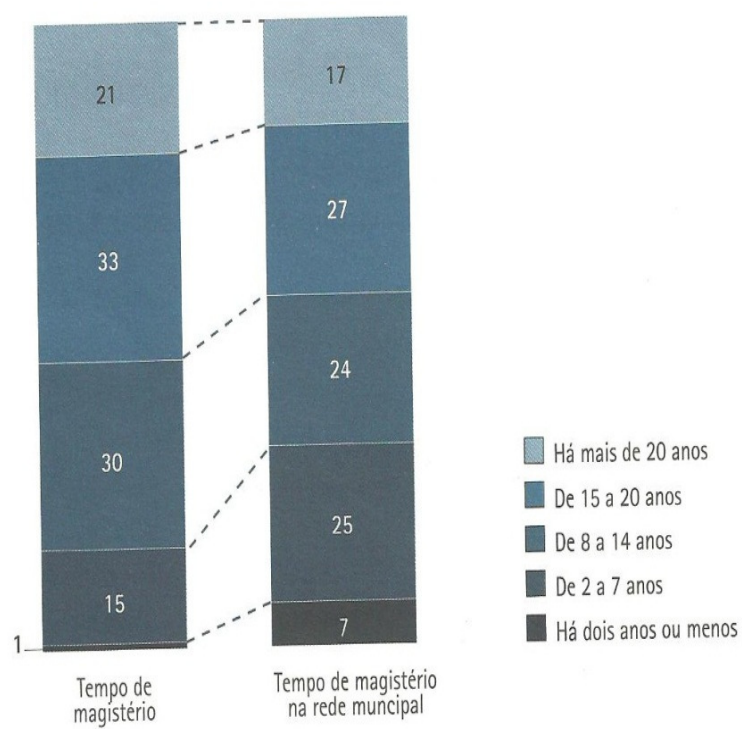
#### Experiência profissional (4A; 4B; 4C; 4D; 4F.)

### Experiência profissional

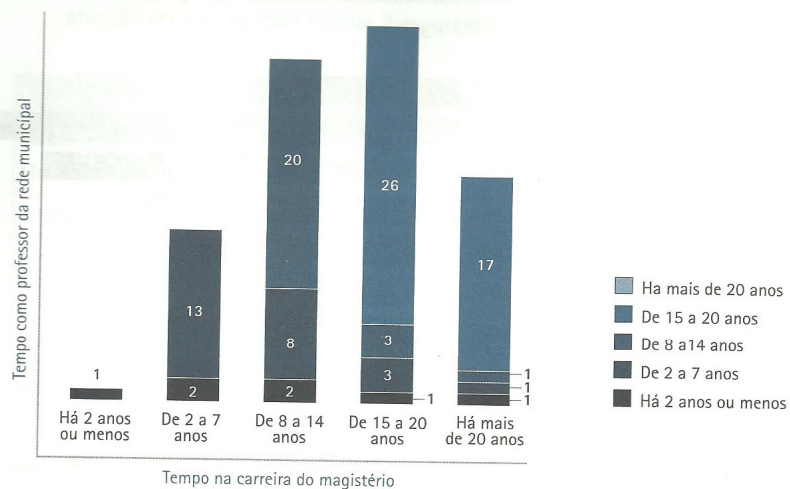
---

#### Tempo de carreira

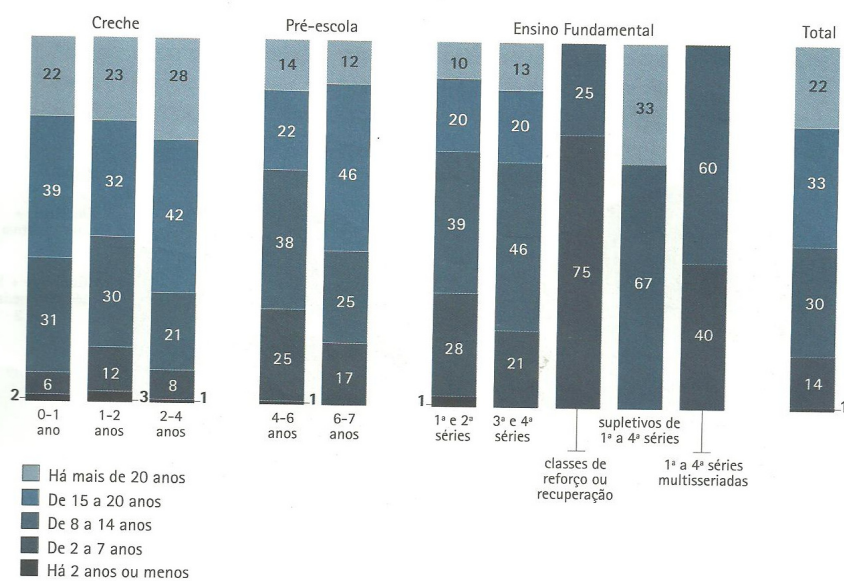
4-A. Correlação entre classes de tempo na carreira do magistério e carreira do magistério na rede municipal (em porcentagem)



4-B. Distribuição dos professores por classes de tempo na carreira do magistério, segundo tempo de carreira no magistério da rede municipal (em percentagem)



4-C. Distribuição dos professores segundo principal nível de ensino em que atua, por classes de tempo na carreira do magistério (em percentagem)

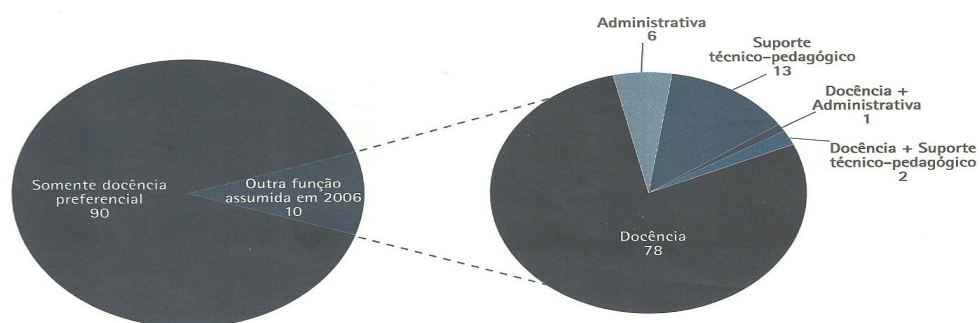


## Docência e outras funções

4-D. Funções docentes, segundo níveis e modalidades de ensino em que já lecionou e leciona atualmente (2006) (em porcentagem)



4-E. Distribuição dos professores segundo outras funções que desempenham atualmente (2006) além da principal atribuição docente (em porcentagem)



## Jornada de trabalho

4-F. Distribuição dos professores segundo classes de jornada de trabalho semanal e atuação em uma ou mais escolas (em percentagem)

Jornada de trabalho (horas semanais)	Escola(s) em que atua		TOTAL
	Uma	Mais de uma	
Menos de 20 horas	1	0	1
20 horas	2	0	2
Entre 21 e 30 horas	64	2	66
Entre 31 e 40 horas	18	2	20
Mais de 40 horas	7	4	11
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

## Anexo – 6

### Perfil do Público Participante – Bloco 4.

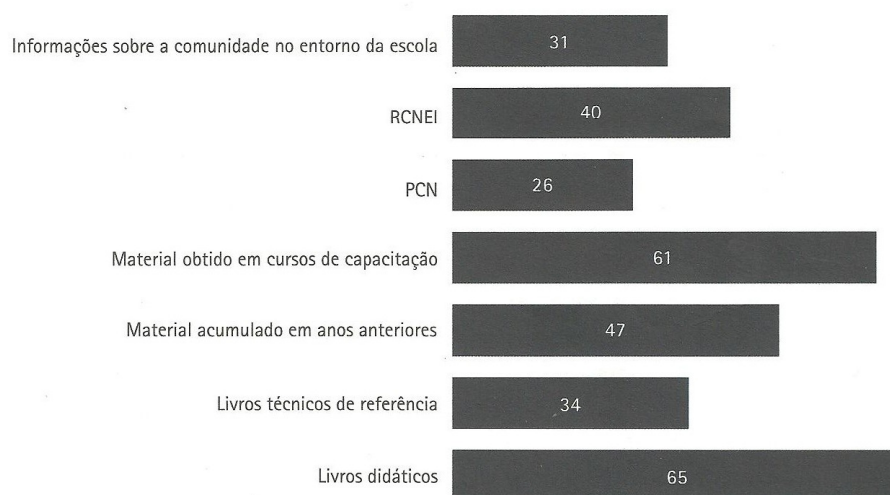
#### Prática docente (5A; 5B; 5C; 5D; 5E.)

#### Prática docente

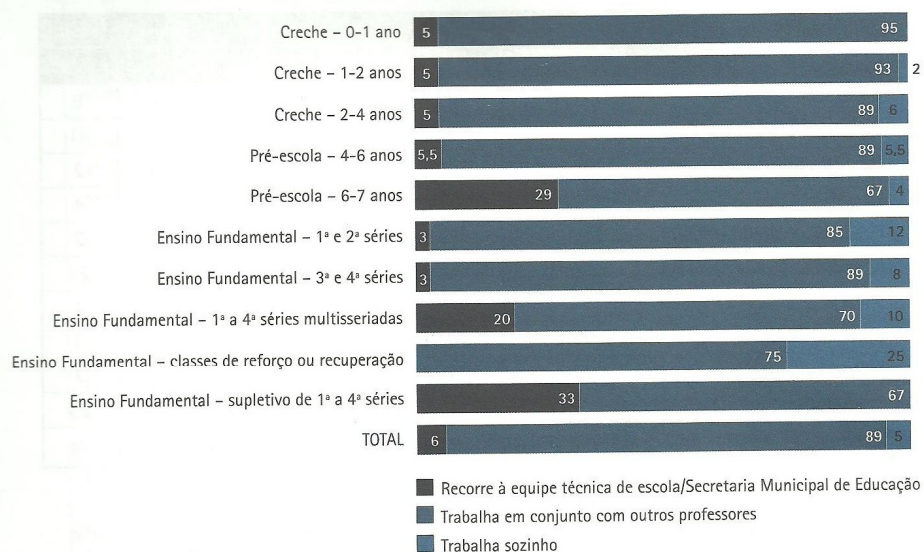
---

#### Planejamento das aulas

5-A. Principais subsídios para planejamento das aulas utilizados pelos professores  
(em porcentagem)

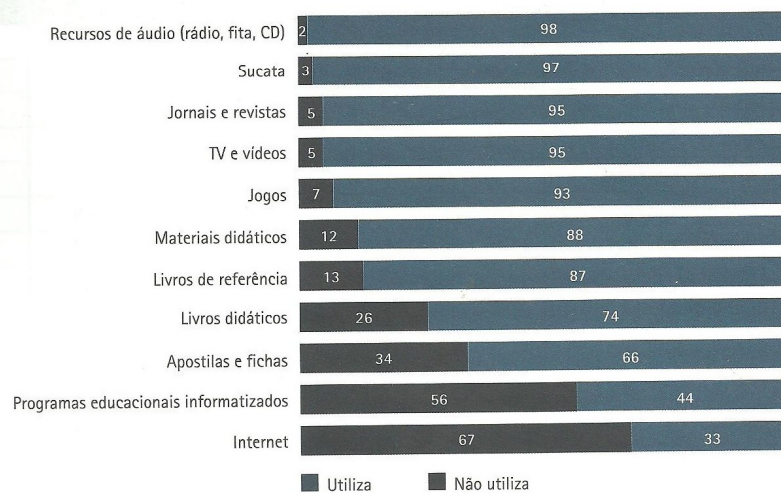


### 5-B. Forma de elaboração do planejamento das aulas, por principal nível de ensino em que atua (em porcentagem)



### Utilização de recursos pedagógicos

#### 5-C. Distribuição dos professores segundo recursos pedagógicos utilizados no trabalho em sala de aula (em porcentagem)



5-D. Distribuição dos professores por principal nível de ensino em que atua, segundo recursos pedagógicos utilizados no trabalho em sala de aula (em porcentagem)

Recursos Pedagógicos	Creche		Pré-escola		Ensino Fundamental	
	Utiliza	Não utiliza	Utiliza	Não utiliza	Utiliza	Não utiliza
Livros didáticos	72	28	68	32	92	8
Livros de referência	86	14	91	9	89	11
Jornais e revistas	94	6	97	3	98	2
TV e vídeos	93	7	96	4	96	4
Recursos de áudio (rádio, fita, CD)	98	2	98	2	98	2
Apostilas e fichas	65	35	62	38	76	24
Sucata	97	3	99	1	96	4
Jogos	90	10	99	1	97	3
Materiais didáticos	84	16	93	7	97	3
Programas educacionais informatizados	37	63	44	56	72	28
Internet	28	72	33	67	56	44

5-E. Distribuição dos professores segundo utilização de recursos pedagógicos no trabalho em sala de aula e percepção das razões para a não utilização e das dificuldades na sua utilização (em porcentagem)

Recursos Pedagógicos	Não utilização e percepção das razões			Utilização e percepção das dificuldades encontradas		
	A instituição em que trabalho não tem disponível	Não acho adequado aos meus alunos	Não sei utilizar o material disponível	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
Apostilas e fichas	16	18	0	2	15	49
Internet	56	9	2	14	10	9
Jogos	4	3	0	2	21	70
Jornais e revistas	2	3	0	1	14	80
Livros de referência	8	5	0	2	32	53
Livros didáticos	11	15	0	2	28	44
Materiais didáticos	6	6	0	2	26	60
Programas educacionais informatizados	46	9	1	9	16	19
Recursos de áudio (rádio, fita, CD)	2	0	0	2	9	87
Sucata	1	2	0	2	18	77
TV e vídeos	3	2	0	2	14	79



## Anexo 7

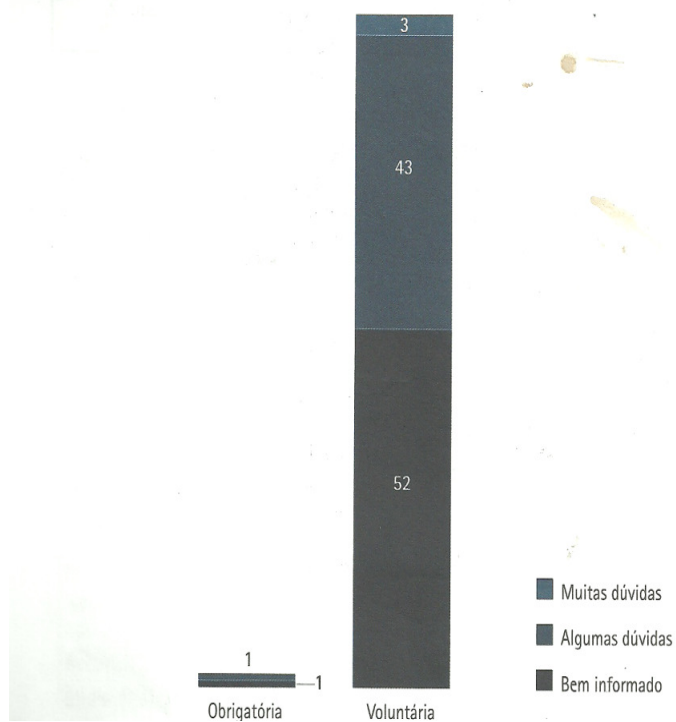
### Perfil do Público Participante - Bloco 5

(Gráficos 6A; 6B; 6C; 6D; 6E)

#### Conhecimento sobre o Programa e temáticas para a formação

##### Motivos para a realização do curso

6-A. Distribuição dos professores segundo forma de inscrição e percepção do grau de informação sobre o curso (em percentagem)

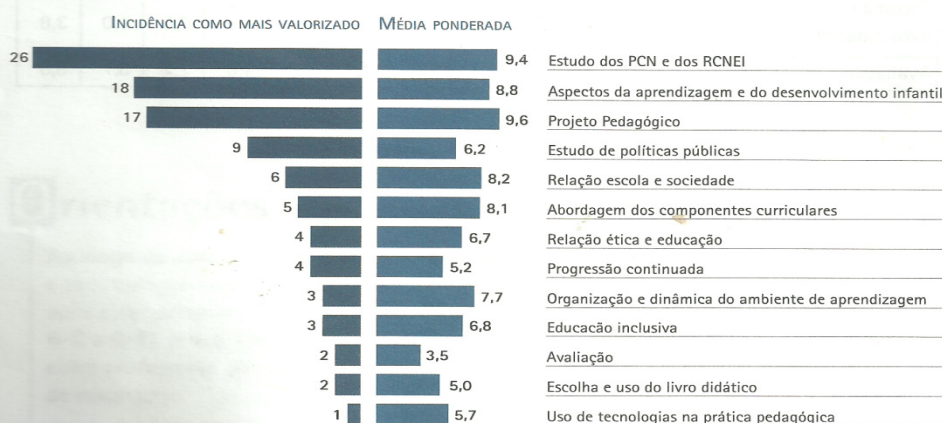


6-B. Distribuição dos professores cuja inscrição foi voluntária segundo principais motivos para a realização do curso e percepção do grau de informação sobre o curso (em porcentagem)

Principais motivos para a realização do curso (para professores cuja inscrição foi voluntária)	Informações sobre o curso			
	Bem informado	Algumas dúvidas	Muitas dúvidas	Total
Possibilidade de obter a certificação exigida por lei	30	26	2	58
Possibilidade de aprofundar conhecimentos	44	34	3	81
Possibilidade de aprimorar a prática docente	40	33	2	75
Possibilidade de manter contato com especialistas da universidade	4	1	0	5
Facilidade de acesso	3	3	0	6
Reconhecimento e prestígio das universidades envolvidas	12	7	0	19
Incentivo e estímulo da direção escolar/ Secretaria Municipal de Educação	7	7	1	15
Indicação de colegas das redes estadual/ municipais que participaram do curso	2	2	0	4
Possibilidade de realizar um curso gratuito ou subsidiado	16	14	1	31

### Prioridades em temáticas para a formação

6-C. Temas pedagógicos de formação por incidência como mais valorizado pelos professores (em porcentagem) e por grau de importância (em média ponderada)



6-D. Temas pedagógicos de formação por grau de importância, segundo os professores por principal nível de ensino em que atua (em média ponderada)

Temas Pedagógicos	Principal nível de ensino em que atua									
	Creche			Pré-escola		Ensino Fundamental				
	0-1 ano	1-2 anos	2-4 anos	4-6 anos	6-7 anos	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	1ª a 4ª séries multidis.	Suplet. 1ª a 4ª séries	Classe de ref./recuper.
Projeto Pedagógico	9,8	9,6	9,7	9,2	10,1	9,6	10,2	9,5	8,3	9,8
Estudo dos PCN e dos RCNEI	9,3	9,3	9,1	9,7	10,6	9,9	10,7	10,7	9,3	8,0
Aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil	9,1	9,2	8,9	9,6	8,9	7,5	6,7	6,8	11,3	3,5
Relação escola e sociedade	8,0	7,8	8,1	8,3	8,2	8,6	8,9	9,8	6,0	8,3
Abordagem dos componentes curriculares	8,0	8,2	7,7	8,8	8,5	8,4	8,1	9,4	5,7	8,0
Organização e dinâmica do ambiente de aprendizagem	7,9	7,6	7,6	7,7	6,8	8,0	7,5	6,7	8,3	7,8
Educação inclusiva	6,8	6,8	6,8	6,6	7,2	7,5	6,7	7,2	7,0	10,0
Relação ética e educação	6,2	6,6	6,6	7,0	6,3	7,6	7,5	5,6	7,7	7,5
Estudo de políticas públicas	6,1	6,3	6,8	5,6	6,7	4,8	5,5	7,1	5,3	7,0
Uso de tecnologias na prática pedagógica	5,7	5,8	5,5	5,6	4,6	5,9	6,0	6,3	7,3	6,3
Progressão continuada	5,2	5,3	5,2	5,1	4,2	5,3	5,3	3,7	8,0	5,8
Escolha e uso do livro didático	5,9	5,5	5,6	4,2	4,0	3,8	3,2	6,0	1,0	3,8
Avaliação	2,9	3,0	3,4	3,6	4,8	4,0	4,6	2,2	5,7	5,5

6-E. Temas pedagógicos de formação por grau de importância, segundo os professores por classes de tempo de magistério (em média ponderada)

Temas Pedagógicos	Tempo de magistério				
	Há 2 anos ou menos	De 2 a 7 anos	De 8 a 14 anos	De 15 a 20 anos	Há mais de 20 anos
Projeto Pedagógico	10,0	8,9	9,3	9,9	10,0
Estudo dos PCN e dos RCNEI	8,2	9,7	9,6	9,4	9,2
Aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil	8,0	9,1	8,9	8,8	8,6
Relação escola e sociedade	7,9	8,6	8,2	8,1	8,0
Abordagem dos componentes curriculares	6,6	8,7	8,5	7,9	7,7
Organização e dinâmica do ambiente de aprendizagem	7,3	7,8	7,7	7,5	7,7
Educação inclusiva	7,2	6,9	6,7	6,9	6,8
Relação ética e educação	7,6	7,2	7,1	6,5	6,1
Estudo de políticas públicas	6,6	5,2	5,9	6,4	7,2
Uso de tecnologias na prática pedagógica	6,6	5,3	5,7	5,6	5,6
Progressão continuada	5,3	5,1	5,1	5,2	5,3
Escolha e uso do livro didático	6,0	4,4	4,5	5,4	5,5
Avaliação	3,7	4,0	3,6	3,3	3,2

## ANEXO 8 – Exemplos de boxes biográficos

### Exemplo 1.

E. Agora, leia o texto abaixo.

#### Texto 3

#### O MUNDO PARA TODOS\*

Cristovam Buarque

Durante debate recente, nos Estados Unidos, fui questionado sobre o que pensava da **internacionalização da Amazônia**.

O jovem introduziu sua pergunta dizendo que esperava a resposta de um humanista, e não de um brasileiro. Foi a primeira vez que um debatedor determinou a ótica humanista como o ponto de partida para uma resposta minha. De fato, como brasileiro eu simplesmente falaria contra a internacionalização da Amazônia. Por mais que nossos governos não tenham o devido cuidado com esse patrimônio, ele é nosso. Respondi que, como humanista, sentindo o risco da degradação ambiental que sofre a Amazônia, podia imaginar a sua internacionalização, como também de tudo o mais que tem importância para a Humanidade.

Se a Amazônia, sob uma ótica humanista, deve ser internacionalizada, internacionalizemos também as reservas de petróleo do mundo inteiro. O petróleo é tão importante para o bem-estar da humanidade quanto a Amazônia para o nosso futuro. Apesar disso, os donos das reservas sentem-se no direito de aumentar ou diminuir a extração de petróleo e subir ou não o seu preço. Os ricos do mundo, no direito de queimar esse imenso patrimônio da Humanidade.

Da mesma forma, o capital financeiro dos países ricos deveria ser internacionalizado. Se a Amazônia é uma reserva para todos os seres humanos, ela não pode ser queimada pela vontade de um dono, ou de um país. Queimar a Amazônia é tão grave quanto o desemprego provocado pelas decisões arbitrárias dos especuladores globais. Não podemos deixar que as reservas financeiras sirvam para queimar países inteiros na volúpia da especulação. Antes mesmo da Amazônia, eu gostaria de ver a internacionalização de todos os grandes museus do mundo.

O Louvre não deve pertencer apenas à França. Cada museu do mundo é guardião das mais belas peças produzidas pelo gênio humano. Não se pode deixar que esse patrimônio cultural, como o patrimônio natural amazônico, seja manipulado e destruído pelo gosto de um proprietário ou de um país.

Não faz muito, um milionário japonês decidiu enterrar com ele um quadro de um grande mestre. Antes disso, aquele quadro deveria ter sido internacionalizado.

Durante o encontro em que recebi a pergunta, as Nações Unidas reuniam o Fórum do Milênio, mas alguns presidentes de países tiveram dificuldades em

comparecer por constrangimentos na fronteira dos EUA. Por isso, eu disse que Nova York, como sede das Nações Unidas, deveria ser internacionalizada.

Pelo menos Manhattan deveria pertencer a toda a Humanidade. Assim como Paris, Veneza, Roma, Londres, Rio de Janeiro, Brasília, Recife, cada cidade, com sua beleza específica, sua história do mundo, deveria pertencer ao mundo inteiro.



Cristovam Buarque, ex-governador do Distrito Federal, doutor em Economia pela Sorbone, professor da Universidade de Brasília (UnB) e educador, é o criador do

programa Bolsa-Escola. Acredita que todo povo sabe votar. Seu programa ganhou fama mundial e está sendo apresentado como uma alternativa para o pagamento de parte da dívida externa dos 48 países menos desenvolvidos, o que atenderia 250 milhões de crianças que trabalham em todo o mundo. Preside a ONG Missão Criança. É autor do livro *A cortina de ouro*. Disponível em: [http://www.ibase.org.br/paginas/entrevista\\_cristovam.html](http://www.ibase.org.br/paginas/entrevista_cristovam.html). Acesso em: 15 out. 2001.

\* BUARQUE, Cristovam. "O mundo para todos". O Globo, Rio de Janeiro, 23 out. 2000.

## Exemplo 2.



Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896, e faleceu em 1980. Escreveu mais de cinquenta livros e monografias e publicou centenas de artigos. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático.

Emília Ferreiro, psicóloga argentina, desenvolveu pesquisas na segunda metade da década de 70 que deram origem aos pressupostos teóricos sobre a psicogênese da língua escrita. Seus estudos demonstraram que as crianças constroem hipóteses para tentar compreender a escrita. Eles transformaram o conceito de aprendizagem da língua e realçaram a concepção construtivista no ensino. Foi docente na Universidade de Buenos Aires, fez doutorado na Universidade de Genebra sob a orientação de Jean Piaget e atualmente está radicada no México. Autora de várias obras, como *Psicogênese da língua escrita* (Porto Alegre: Artes Médicas) e *Reflexões sobre a língua escrita* (São Paulo: Cortez), ela vem com frequência ao Brasil para participar de congressos e seminários.



Esther Pillar Grossi nasceu em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. É deputada federal (PT), arte-educadora e professora. Ajudou a fundar, em 1970, em Porto Alegre, o GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Desde então, tem coordenado a realização de pesquisas sobre questões do ensino e da aprendizagem. É autora de obras sobre matemática, processo cognitivo e alfabetização. É junto com Telma Weisz responsável pela divulgação das idéias de Emília Ferreiro no Brasil.

Adriana de Oliveira Lima nasceu em Fortaleza, Ceará. Fez o curso primário no Colégio Agapito dos Santos, fundado pelo educador Lauro de Oliveira, que desenvolveu a primeira experiência de educação baseada nas idéias de Jean Piaget no Brasil. Pedagoga e professora, organiza cursos e eventos com temáticas ligadas a educação, criança e adolescente. Desenvolveu nos últimos 17 anos vários projetos de alfabetização em áreas populares, como favelas, por exemplo. Fez o Ph.D. em filosofia na Grã-Bretanha. É autora de *Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola*, *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* e *Pré-escola e alfabetização*, todos publicados pela Vozes.

Telma Weisz é doutora pelo Instituto de Psicologia da USP, consultora em projetos educacionais (como o projeto de formação de professores do MEC) e pedagoga. Participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É especialista em alfabetização e formação de professores segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, formulada pela educadora Emília Ferreiro, e há quase duas décadas forma professores dentro dos princípios dessa teoria. É autora de *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* (Ed. Ática).

Coloquei então meus alunos em contato com a língua escrita, através de textos, livros de história, jornais, revistas, gibis e tudo o mais que pudesse ser lido. Passou a ser lição obrigatória a leitura na rua. As crianças deveriam ler diariamente pelo menos três coisas na rua, trazer para a classe e dizer o que era. Assim meus alunos começaram a ler, antecipar o que não conseguiam decodificar e perguntar sempre o que não sabiam quando houvesse alguém que soubesse. Algumas crianças não saíram da antecipação. Não importa: estão lendo de alguma forma. Todas escrevem também; nenhuma criança se recusa a escrever por não saber. Todos, indistintamente, evoluíram.

Uma criança que no início do ano tinha apenas 6 anos, sem pré, com uma letra desproporcionalmente grande e com hipóteses bastante rudimentares sobre a escrita, chegou, ao final do ano, escrevendo textos possíveis de serem lidos por qualquer pessoa e com letra pequena.

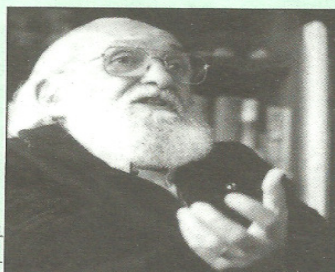
Todas as crianças escreveram textos. As que não dominavam a base alfabética do sistema de escrita, também. Alguns textos conseguia ler, outros precisava que elas me ajudassem a

### Exemplo 3.

de algumas atividades criadas por mim, entre outras. Algo que eu já vinha utilizando em 1987 manteve-se no início de 1988: **palavras geradoras** partidas em sílabas que eram usadas para reconstruções de novas palavras – tal como **Paulo Freire** propõe. Já não havia, portanto, a preocupação em isolar as dificuldades das sílabas simples, e o que contava realmente era a significação da palavra geradora. Mas havia nesse trabalho algo que me incomodava e eu não sabia bem o que era. Eu já vinha estudando um pouco a respeito de **Emília Ferreiro**, conhecia o trabalho de **Ester Pillar Grossi** (baseado nas idéias de Emília Ferreiro) publicado pela CENP, conhecia o trabalho de **Adriana de Oliveira Lima**, do Rio de Janeiro (baseado em **Piaget** e Paulo Freire), e vários outros. Pensando tudo e olhando para minha prática, eu sentia que havia um nó, mas não conseguia identificá-lo.

Nesse meio tempo ‘fui descoberta’ e a minha clandestinidade estava definitivamente desvelada. A monitora de Alfabetização da Delegacia de Ensino me achou e acabou me levando para a CENP para participar do grupo de estudos sobre alfabetização, coordenado por **Telma Weisz**, o qual duraria o ano todo e cujo primeiro semestre seria todo baseado na Psicogênese da Língua Escrita, obra fundamental de Emília Ferreiro.

Este foi um espaço importante, no qual pude discutir minhas angústias, minhas dúvidas e os meus receios, partilhar minhas alegrias durante todo o ano. A maioria das pessoas que ali estavam passava pelo mesmo processo que eu. Fiquei mais segura, mas, por outro lado, tive muitas outras contradições postas à luz. No fim das contas, descobri o nó do meu trabalho, a que me referia: a silabação. Tive então de desatá-lo; abandonei definitivamente a silabação – ainda que agora dentro de um processo mais dinâmico, mais significativo e mais criativo. O que existe na silabação de tão terrível? De tão terrível, acho que nada, mas sentia que a silabação era desnecessária – embora não houvesse ainda me dado conta disso, apesar de sentir ‘algo estranho que não sabia o que era’.



Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, no Recife. Formou-se advogado em 1959, mas o ensino era a sua paixão. Preso e forçado a deixar o país após o golpe militar de 1964, foi para o Chile, onde escreveu *Pedagogia do oprimido* (1968), livro que o tornou conhecido mundialmente. Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Paulo Freire desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando, não para cristalizá-la, mas como ponto de partida para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade. Morreu em 1997, em São Paulo, cidade da qual foi secretário de Educação de 1989 a 1991.

**Palavras geradoras:** o “método Paulo Freire” é uma proposta de educação em que pedagogia e política estão entranhadas. Freire dizia que, junto com a alfabetização, os alunos deveriam ser incentivados a entender seu papel na sociedade. Segundo ele, por mais humilde que seja, todo ser humano tem um repertório cultural; por isso, o processo de alfabetização deveria ser iniciado com palavras conhecidas pelos alunos. Essas seriam as palavras geradoras. Elas são obtidas em entrevistas com os alfabetizandos sobre questões referidas às diversas esferas de suas experiências: questões vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. A relação de palavras obtida é entendida como sendo representativa do universo vocabular da localidade em que se insere o alfabetizando e dela se extraem as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades de alfabetização e na futura orientação dos debates com os alunos.

## Exemplo 4

## Oficina Cultural 2

Estudando o contexto de produção dos textos

Momento 1

## Síntese do Momento

Este Momento – *Estudando o contexto de produção dos textos* – tem como finalidade possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a relação entre os elementos que constituem o contexto de produção dos textos e as características que os textos apresentam. Busca ainda apontar o fato de que os textos serão tanto mais adequados às suas finalidades quanto mais se considerarem esses elementos na sua elaboração.

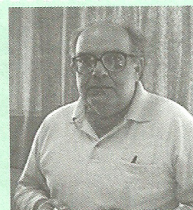
## Atividade 1

## Analisando o processo de produção dos textos

A. Leia a seqüência de eventos que segue, retirada de *Estrutura da notícia*, de Nilson Lage\*:

- a) abre os olhos;
- b) consulta o relógio de cabeceira;
- c) levanta-se;
- d) vai ao banheiro;
- e) escova os dentes;
- f) lava o rosto;
- g) ouve a campainha da porta;
- h) enxuga-se às pressas;
- i) sai do banheiro;
- j) caminha até a porta;
- k) destranca a fechadura;
- l) abre a porta;
- m) vê um homem caído na soleira;
- n) corre o olhar em torno;
- o) constata que não há ninguém mais no corredor;
- p) abaixa-se;

Nilson Lage é professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1992. É doutor em



Lingüística, mestre em Comunicação e bacharel em Letras. Como jornalista, trabalhou no *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *Manchete* e na Televisão Educativa do Rio de Janeiro, entre outros. É autor de seis livros, entre eles *Estrutura da notícia*, *Linguagem jornalística* e *Controle de opinião pública*. Escreveu artigos sobre a globalização, o ensino do jornalismo e a pesquisa em comunicação.

\* LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.



## Exemplo 5.

### As emoções: entre o orgânico e o psíquico

Izabel Galvão

O estudo das emoções é exemplar para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise para a Psicologia. Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico.

Para Wallon, as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se numa lógica mecanicista e não são capazes de compreendê-las em toda a sua complexidade. Nessas teorias distinguem-se duas tendências.

A primeira, abordagem dominante representada por autores como Kantor e Lapicque, vê as emoções como reações incoerentes e tumultuadas. Destaca seu **efeito desagregador**, perturbador, sobre as atividades motora e intelectual. Exemplos desses efeitos da emoção podem ser ilustrados por cenas extraídas do cotidiano, tal como a que criamos a seguir.

Em pleno trânsito urbano, um motorista faz uma conversão sem sinalizar adequadamente e bate o carro num outro que vinha à sua direita. Seu carro era novo, ele estava com muita pressa. A trombada, completamente fora de hora, mergulha-o numa cólera aguda. Enraivecido, sai do carro e põe-se a gritar com o motorista do outro carro, acusando-o pela trombada. É claro que, este último, indignado com as acusações injustas, não fica quieto e parte para o contra-ataque. Não é difícil imaginar a tremenda confusão em que se meteu nosso personagem. Tomado pela cólera, tornou mais complicada uma situação já bastante delicada; a emoção teve **efeito desagregador**.



A segunda tendência, representada por Cannon, destaca o **poder ativador** das emoções, considerando-as reações positivas. Acompanhadas de uma descarga de adrenalina na circulação e do aumento da quantidade de glicose no sangue e nos tecidos, as emoções provocam o aumento das disponibilidades energéticas, o que, para os adeptos dessa abordagem, é útil à ação sobre o mundo físico. Para ilustrar esse **efeito ativador**, criamos uma situação em que a emoção atua disponibilizando energia para a ação, no caso, para a fuga.

Andando numa rua deserta, uma pessoa percebe que está sendo seguida. É noite e ela teme ser vítima de uma violência. Com medo, põe-se numa corrida desenfreada, até perder de vista o tipo que a seguia. Graças ao medo que sentiu, correu a uma velocidade que não conseguiria atingir em estado normal.

Subjacente a essas tendências clássicas, contrárias entre si, Wallon identifica uma atitude teórica comum. Ele considera que tentam encaixar as emoções numa lógica linear e simplesmente suprimem o aspecto que não se integra ao quadro conceitual delineado.

Izabel Galvão é doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde também cursou mestrado apresentando a dissertação "O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon". Recebeu o Prêmio Gottfried Hausmann, oferecido pela Unesco, pelo artigo "O espaço do movimento: uma análise dos conflitos nas interações entre professor e alunos de uma escola maternal".



Conceita

## Exemplo 6.

de um determinado assunto e o que ele tem a nos dizer, temos inicialmente de ler cuidadosamente o texto inteiro, para ter uma **visão de conjunto** do trabalho. A seguir, devemos retomar a leitura, procurando identificar qual é a **idéia central** apresentada, quais as idéias secundárias que a ela se ligam e como o autor as fundamenta. Só então podemos nos posicionar, concordando ou discordando das idéias apresentadas, e – importante! – procurando justificar o nosso posicionamento. Este momento consiste numa problematização das idéias. Finalizando, por vezes, devemos fazer uma **síntese**, retomando as idéias, com uma elaboração pessoal.

Este é o percurso que devemos fazer em toda leitura desses tipos de texto. Vamos procurar fazê-lo, juntos, agora, com o texto abaixo que escolhemos para refletir sobre nosso ofício de professores.

Antônio Joaquim Severino é professor da disciplina de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Licenciou-se em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, em 1964, e tornou-se doutor em 1972, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem longa experiência como docente em cursos universitários de Filosofia e Pedagogia. Sua especialidade é a área de Filosofia da Educação, servindo como referência para vários estudiosos desse campo.

Terezinha Azerêdo Rios formou-se em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais em 1965, tornou-se mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP em 1988 e doutora em Educação pela USP em 2000. Sua dissertação de mestrado resultou no livro *Ética e competência* (Cortez, SP), e a tese de doutorado, defendida na USP, no livro *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* (Cortez, SP). Terezinha teve participação no grupo que redigiu a proposta de *Ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais*, tem realizado várias palestras sobre a formação do educador e trabalhado como consultora em projetos de formação continuada de profissionais da Educação.

### O caminho do educador\*

Terezinha Azerêdo Rios

**Palavras-chave:** identidade profissional, questões-limite, caminhos do educador, ação e reflexão, prática educadora

Não são fáceis os caminhos da Educação. Quem andou por eles que o diga. Mas quem é que não andou pelos caminhos da Educação? Todos nós, de uma maneira ou de outra, passamos por eles, tropeçamos inúmeras vezes, saltamos obstáculos, nos deparamos com coisas importantes de se ver, sentir, partilhar. Isso porque cada um de nós teve e tem, à sua maneira, **uma vivência da Educação**.

Experimentamos de algum modo uma pressão na direção do que era válido para aqueles que tinham influência sobre nós, aprendemos coisas, sentimo-nos soltos ou tolhidos em

função dos que nos acompanhavam. Essa vivência do fenômeno educativo é algo que nos permite falar da Educação e nos permite falar com uma certa autoridade, na medida em que todos sofremos a ação educativa. Andamos todos, sem dúvida, pelos caminhos da Educação.

Mas há algo importante a ser considerado, quando se fala nesses caminhos. Eles são, por escolha, os caminhos daqueles que decidiram percorrê-los de uma forma específica, diferente da de outros. São os **caminhos dos educadores**.

Que espécie de gente é essa, o educador, que percorre de jeito diferente o caminho por onde passa toda a gente? O que será que leva essas pessoas a escolher esse caminho, o que será que caracteriza sua escolha? A resposta a essas questões é fundamental para iniciarmos uma reflexão sobre a prática educacional, o nosso papel de professores.

\* RIOS, Terezinha Azerêdo. *Seminário sobre avaliação educacional*. São Paulo: Cenafor, 1983.