

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**THAINÁ CRISTINA GUEDES**

***A POLITICIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma análise das  
experiências formativas do/no Programa Mais Educa São Leo***

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

THAINÁ CRISTINA GUEDES

A *POLITICIDADE* DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma análise das  
experiências formativas do/no Programa Mais Educa São Leo

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – UCS, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Schenatto da Rosa

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS – Processamento Técnico

G924p Guedes, Thainá Cristina

A politicidade da formação inicial de professores [recurso eletrônico] :  
uma análise das experiências formativas do/no Programa Mais Educa São Leo  
/ Thainá Cristina Guedes. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Danilo Romeu Streck.

Coorientação: Carolina Schenatto da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação - São Leopoldo (RS). 3. Educação  
e estado. I. Streck, Danilo Romeu, orient. II. Rosa, Carolina Schenatto da,  
coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) biblioteocária(o)  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

# **“A *Politicidade* da Formação de Professores: Uma Análise das Experiências Formativas do/no Programa Mais Educa São Leo”**

**Thainá Cristina Guedes**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 29 de fevereiro de 2024.

Dr. Danilo Romeu Streck (presidente - UCS)

Dra. Carolina Schenatto da Rosa (coorientadora - UCS)

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Daianny Madalena Costa (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## AGRADECIMENTOS

À minha vó, Dona Bela, que esteve inexoravelmente ao meu lado ao longo dos últimos anos. Sinto sua presença e sua falta a cada dia da minha vida.

À minha mãe, Rosana, por ter me permitido tomar as decisões em minha vida que me trouxeram até esta dissertação. E por ter me recebido de volta, com seu amor e cuidado.

À minha irmã, Maria Eduarda, por fazer a vida ser menos solitária com a sua presença e mais alegre, também.

À Diandra, amiga que o grupo de pesquisa me deu e que se tornou uma amiga de vida tão importante para mim. Obrigada por todos os momentos de partilha, conselhos e apoio.

Ao meu guri, Maurício, pelos quinze anos de amizade. Por estar a tanto tempo na minha vida e permanecer ao longo dos ciclos. A vida seria ainda mais difícil sem o retorno a nossa amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e a todos que fazem parte desse espaço, pela acolhida nesses dois anos. Em especial à professora Andréia Morés, pelo exemplo de cuidado e afeto.

Aos tantos que fizeram parte da minha andança pelo Rio Grande do Sul.

À minha coorientadora, professora Carolina, que esteve presente em toda essa caminhada formativa desde o grupo de pesquisa na graduação como uma amiga crítica e agora, como coorientadora. Seu apoio, incentivo e exemplo de orientação fazem parte deste trabalho, sou imensamente grata pela sua presença e amizade.

Ao meu orientador, professor Danilo, que orientou essa trajetória de formação com amorosidade. Obrigada por acreditar nesta pesquisa e por todo o apoio e incentivo dos últimos anos, sua paciência e cuidado são exemplos para mim.

À banca examinadora, professora Daianny e professor Geraldo, pela leitura cuidadosa e apontamentos nesta versão final. É com muita alegria que divido esse momento com vocês.

Por fim, à Luiza, minha parceira de vida. Obrigada pelos anos partilhados, pelo incentivo constante e por acreditar incondicionalmente em mim. Seu amor me inspira todos os dias, e agradeço imensamente por aceitar estar ao meu lado na jornada que temos pela frente. Agradeço o nosso encontro.

*Existe um certo milagre nos encontros.*  
(Carla Madeira)

## RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou compreender como a participação de estudantes voluntárias do curso de Pedagogia no Programa Mais Educa São Leo, em São Leopoldo/RS, pode contribuir para o desenvolvimento da dimensão política na/da formação inicial de professores/as. O estudo teve como base a análise de entrevistas realizadas com os diferentes atores da Secretaria Municipal de Educação da referida cidade e da Universidade parceira, atuantes no Programa a partir do Acompanhamento Pedagógico realizado com alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matriculados em escolas prioritárias, situadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Como objetivos específicos, buscou-se contextualizar a criação do Programa Mais Educa São Leo, sua funcionalidade e intencionalidade, como forma de compreensão e registro de suas atividades; analisar a experiência formativa que ocorre no Assessoramento Pedagógico vivenciado pelas estudantes voluntárias no Mais Educa, na perspectiva da formação permanente freireana a partir da extensão universitária; mapear a presença da dimensão política nas experiências formativas vivenciadas pelas estudantes do curso de Pedagogia entrevistadas e seus reflexos na concepção de educação concebida. A pesquisa orientou-se a partir da Análise de Conteúdo de Bardin e das obras de Paulo Freire, autor de referência para o conceito de *politicidade* da educação, em diálogo com Enrique Dussel, referência para a compreensão de política. Além disso, foram consultados documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação a respeito do Programa. Os resultados apontam que a própria criação do Programa Mais Educa São Leo dialoga com uma perspectiva política de afirmação de direitos pelo princípio da equidade, em decorrência das recorrentes descontinuidades de políticas públicas no cenário brasileiro; além de apresentar as contribuições da formação política das voluntárias a partir da inserção crítica na realidade das crianças atendidas e o diálogo amoroso estabelecido entre educadoras e educandos/as, promovendo a compreensão de seu papel interventivo no mundo.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Dimensão Política, Politicidade, Programa Mais Educa São Leo.



## RESUMEN

Esta investigación, de carácter cualitativo, buscó comprender cómo la participación de estudiantes voluntarias del curso de Pedagogía en el Programa Más Educa São Leo, en São Leopoldo/RS, puede contribuir al desarrollo de la dimensión política en la formación inicial de profesores/as. El estudio se basó en el análisis de entrevistas realizadas con los diferentes actores de la Secretaría Municipal de Educación de dicha ciudad y de la Universidad asociada, que participan en el Programa a través del Acompañamiento Pedagógico realizado con alumnos/as de los Primeros Años de la Educación Primaria, matriculados en escuelas prioritarias, ubicadas en regiones de alta vulnerabilidad social. Como objetivos específicos, se buscó contextualizar la creación del Programa Más Educa São Leo, su funcionalidad e intencionalidad, como forma de comprensión y registro de sus actividades; analizar la experiencia formativa que ocurre en el Asesoramiento Pedagógico vivenciado por las estudiantes voluntarias en Más Educa, desde la perspectiva de la formación permanente freireana a partir de la extensión universitaria; mapear la presencia de la dimensión política en las experiencias formativas vividas por las estudiantes del curso de Pedagogía entrevistadas y sus reflejos en la concepción de educación concebida. La investigación se orientó a partir del Análisis de Contenido de Bardin y de las obras de Paulo Freire, autor de referencia para el concepto de politicidad de la educación, en diálogo con Enrique Dussel, referencia para la comprensión de política. Además, se consultaron documentos oficiales producidos por la Secretaría Municipal de Educación sobre el Programa. Los resultados señalan que la propia creación del Programa Más Educa São Leo dialoga con una perspectiva política de afirmación de derechos mediante el principio de equidad, debido a las recurrentes discontinuidades de políticas públicas en el escenario brasileño; además de presentar las contribuciones de la formación política de las voluntarias a partir de la inserción crítica en la realidad de los niños atendidos y el diálogo amoroso establecido entre educadoras y educandos/as, promoviendo la comprensión de su papel interventivo en el mundo.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores, Dimensión Política, Politicidad, Programa Más Educa São Leo.

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Nuvem de palavras emergentes                          | 40 |
| Figura 2: Oficinas desenvolvidas no Programa Mais Educa São Leo | 47 |
| Figura 3: Atores do Programa Mais Educa São Leo                 | 51 |

## **LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Percorso Metodológico.....                                | 38 |
| Quadro 2: Dados do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo..... | 46 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                  |
| DCEU     | Diretrizes Curriculares para a Extensão Universitária  |
| FORPROEX | Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras |
| IC       | Iniciação Científica   |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                       |
| PIBID    | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência                                      |
| PME      | Programa Mais Educação   |
| PNME     | Programa Novo Mais Educação  |
| PROUNI   | Programa Universidade Para Todos   |
| SMED     | Secretaria Municipal de Educação   |
| UCS      | Universidade de Caxias do Sul  |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos  |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>   | <b>21</b>  |
| 2.1 EPISTEMOLOGIA DE PESQUISA.....   | 21         |
| 2.2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....   | 24         |
| 2.2.1 A compreensão de política .....  | 27         |
| 2.3 O CAMPO EMPÍRICO: SOBRE O CONTEXTO DE PESQUISA .....   | 29         |
| 2.3.1 As estudantes voluntárias.....   | 30         |
| 2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS .....  | 35         |
| <b>3 O PROGRAMA MAIS EDUCA SÃO LEO E O ACOMPANHAMENTO<br/>PEDAGÓGICO .....</b>   | <b>42</b>  |
| 3.1 O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO: UMA APROXIMAÇÃO A FORMAÇÃO<br>PERMANENTE A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....               | 55         |
| <b>4. A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E<br/>PROFESSORAS .....</b>   | <b>67</b>  |
| 4.1 A IDENTIDADE INTERVENTIVA DO PROFESSOR E DA PROFESSORA NO<br>MUNDO.....  | 67         |
| 4.1.1 A realidade vivenciada .....   | 70         |
| 4.2.2 A amorosidade .....  | 76         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>86</b>  |
| <b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO<br/>(TCLE), APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UCS .....</b> | <b>92</b>  |
| <b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 .....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 .....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3 .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 4 .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO 1.....</b>   | <b>101</b> |
| <b>APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO 2.....</b>   | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 5 .....</b>   | <b>108</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a dimensão política na formação inicial de professores, a partir de experiências formativas de estudantes do curso de Pedagogia, de uma Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atuantes como voluntárias no Programa Mais Educa São Leo. O Programa, instituído em maio de 2019 a partir do Decreto de Lei nº 9.242, apresenta-se como a regulamentação e financiamento para o contraturno escolar, referido nos parágrafos 8º e 9º do artigo 1º da Lei municipal nº 6.640/2008. A partir de sua implementação, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, o Mais Educa passa a ser ampliado no ano de 2021 com a inclusão do Acompanhamento Pedagógico em suas atividades, que surge com o objetivo de atender estudantes com defasagem de aprendizagem e alta vulnerabilidade social. Promovido a partir de um convênio com a Universidade comunitária parceira, o Acompanhamento Pedagógico é realizado por estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, que realizam atividades pedagógicas com os alunos e alunas da rede municipal encaminhados para o Acompanhamento.

A dimensão política da formação de professores, aqui compreendida pela expressão *politicidade* da formação docente, vem ganhando centralidade em minha caminhada formativa. Essa caminhada, mesmo que ainda aprendendo a caminhar, vem cheia de questionamentos e dúvidas sobre o lugar do professor e da professora no contexto social contemporâneo, em meio aos reflexos do neoliberalismo na educação e as disputas ideológicas no contexto político brasileiro dos últimos anos (DALBOSCO, 2009). Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos), a experiência formativa da graduação em um curso de licenciatura me instigou a refletir sobre qual formação está sendo oferecida a futuros professores e professoras e seus reflexos na sociedade brasileira.

Foi a partir do ingresso na Iniciação Científica (IC), vinculando-me ao grupo de pesquisa “Mediações Pedagógicas e Cidadania”<sup>1</sup>, coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que pude ter contato com referenciais que buscam refletir sobre as mesmas perguntas que estavam me acompanhando ao longo do meu processo formativo. Referenciais como Paulo Freire tornaram-se estudos

---

<sup>1</sup> O grupo “Mediações Pedagógicas e Cidadania”, coordenado pelo Prof. Dr. Danilo R. Streck, com diversos pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação Popular e Educação na América Latina, teve como um de seus temas principais pesquisas que envolvem a análise das mediações pedagógicas relacionadas com políticas de participação no Vale do Rio dos Sinos (RS/Brasil), em diálogo com experiências internacionais na América Latina e na Europa. Algumas de suas principais obras publicadas são o *Dicionário Paulo Freire* (2008), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia* (2010) e *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Heranças (des)coloniais* (2019).

recorrentes, entre encontros do grupo de pesquisa, leituras para pesquisas orientadas pelo Prof Danilo, contato pela primeira vez com o pensamento (des)colonial, eventos dedicados ao pensamento freireano e até mesmo um encontro presencial com o próprio filósofo Enrique Dussel, em um sábado do mês de abril de 2019.

Foram momentos de partilha e encontros com o grupo de colegas pesquisadores/as – alguns, inclusive, tornaram-se amigos/as –, onde pude me encontrar como professora, pesquisadora e cidadã latino-americana. Ao ingressar na Pós-Graduação como bolsista da graduação, tive o contato com pensamentos e epistemologias que não eram comumente discutidas nas salas de aula do curso (GUEDES, 2021; ANDRADE, 2021), e muitos dos meus questionamentos foram encontrando companhia nas leituras, enquanto mais alguns outros foram surgindo e ganhando espaço dentro desse processo.

Paulo Freire foi o autor mais significativo que conheci nesse período. Nunca havia lido seus escritos, nem mesmo nas disciplinas da graduação ou na vida cotidiana. Conhecia sua imagem “meramente ilustrativa” que algumas pessoas utilizam quando querem usar uma frase de efeito em seu nome e nunca havia me interessado verdadeiramente em estudá-lo. Talvez por não estar pronta para compreendê-lo ou talvez por ouvir tanto que sua obra já não era mais “interessante no campo da educação na atualidade”, acabei me distanciando de leituras de suas obras.

Ao ler “Pedagogia do Oprimido” pela primeira vez, vi-me repleta de uma curiosidade ingênua, que foi se tornando curiosidade epistemológica conforme tocava-me cada vez mais com o pensamento freireano e compreendia a realidade atual de suas problematizações. No exercício de uma leitura de mundo coerente com a perspectiva freireana, comecei a compreender a educação a partir de sua natureza interventiva, comprometida e intencional.

Com o intuito de ampliar essa compreensão sobre o compromisso interventivo do professor e da professora no mundo, finalizei a graduação com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “POR UMA DOCÊNCIA LATINO-AMERICANA: Uma Análise Curricular do Curso de Pedagogia desde uma Perspectiva Crítica”, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Julieta Abba, também integrante do mesmo grupo de pesquisa. Esse trabalho buscou, mesmo que minimamente, me ajudar a compreender os caminhos que o currículo do curso de Pedagogia tomou ao longo dos anos, por meio de uma análise das concepções pedagógicas adotadas nos projetos políticos pedagógicos e a presença (ou ausência) da Teoria Crítica e da (Des)colonialidade nesses documentos analisados, de uma Universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre.

Defendido ao final do ano de 2021, acredito que ainda estou compreendendo os resultados dessa pesquisa, que como um dos principais aspectos levantados foi o imenso esvaziamento ao longo dos anos do pensamento freireano dos documentos analisados e o avanço significativo da lógica de mercado. Assim, pude observar o lugar dos referenciais que me acompanharam na Iniciação Científica dentro do curso de Pedagogia e compreender as concepções escolhidas que dialogavam, ou não, com eles.

A pesquisa permaneceu na minha caminhada, fazendo-se presente agora no curso de Mestrado. Esse caminho, em consonância com a trajetória percorrida até aqui, vem sendo marcado pelos questionamentos que surgiram, seja pela minha inquietação sobre minha própria formação, seja pelos referenciais teóricos que me tocaram, desde a IC até agora, com os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), ou pela realidade política vivenciada na sociedade brasileira nos últimos anos, e pela ética do ser humano, que faz parte do meu agir no mundo. Todos esses aspectos me levaram ao meu tema de pesquisa: a dimensão política da formação inicial de professores/as.

Com esse tema, ao longo do Mestrado continuei a buscar apoio em Paulo Freire para compreender a dinâmica e as relações entre educação e política, sempre refletindo e direcionando minha atenção para a formação de professores e professoras, e a minha própria. Foi pensando no curso no qual me graduei, na Universidade em que esse se encontra e no processo de formação que é ofertado, que foi ganhando mais e mais atenção essa questão tão presente *na* Educação, mas tão ausente nos momentos de formação dos profissionais *da* Educação: a *politicidade*.

Ao passo em que estruturava o projeto desta dissertação, conheci o Programa Mais Educa São Leo, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED), regulamentado como contraturno escolar. Com o objetivo de ofertar aos alunos e alunas do Ensino Fundamental I e II oficinas culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas, além do Acompanhamento Pedagógico, seus atendimentos têm por foco inicial as “escolas prioritárias”, denominadas assim por terem um índice maior de 28% de alunos matriculados atendidos pelo Programa Bolsa Família e/ou em situação de vulnerabilidade social. (SÃO LEOPOLDO, 2023b).

A partir dessa definição do atendimento para as escolas prioritárias, a SMED aponta o Programa como uma política pública que visa garantir a equidade de direitos e possibilidades para os/as estudantes em situação de vulnerabilidade social, buscando a oferta do acesso a uma educação pública integral de qualidade. (SÃO LEOPOLDO, 2023b). Esse posicionamento político-pedagógico tanto do Programa quanto da Secretaria despertou meu interesse. Ao



escolher o Mais Educa como meu campo de pesquisa, descobri que o Acompanhamento Pedagógico oferecido pelo Programa era realizado em parceria estabelecida por um convênio com a Universidade onde me graduei.

Esse Acompanhamento Pedagógico é constituído por estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática da instituição parceira, que atuam de forma voluntária diretamente com os alunos e alunas que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo do ano. Além da carga horária nas escolas, o grupo tem como uma das atividades obrigatórias o Assessoramento Pedagógico<sup>2</sup>, realizado pela Professora Assessora da Universidade parceira. Esse voluntariado é caracterizado de forma complexa frente à definição usual do termo, que segundo a Lei nº9.608 de 1998 (atualizada pela redação dada pela Lei nº13.297/2016), o serviço voluntário pode ser considerado “a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa.” (BRASIL, 1998).

No entanto, os/as estudantes e egressos recebem um auxílio no valor de R\$1.300 como forma de incentivo (valor referente ao ano de 2023), que custeia as horas de atividades e transporte até as escolas, além de responderem a uma carga horária previamente definida, e o compromisso de cumprimento de atribuições definidas pela própria SMED. Sendo assim, a própria nomenclatura de voluntários e voluntárias carrega consigo uma discrepância quanto a sua definição. Esses sujeitos, que atuam na área de alfabetização e letramento, são meus colegas de curso e estudam na mesma Universidade onde me formei. Compartilhamos uma experiência de graduação similar, fundamentada em uma concepção curricular comum para a formação de pedagogos e pedagogas. Assim, encontrei sujeitos, homens e mulheres, em processo de formação, que pudessem caminhar comigo essa jornada de pesquisa, para dialogar e narrar suas experiências a partir da ótica da dimensão política: as estudantes do curso de Pedagogia da referida instituição, que atuam de forma voluntária no Programa Mais Educa São Leo.

Nesse cenário, esse campo carrega consigo concepções e sujeitos que se vinculam expressivamente aos meus questionamentos e objetivos de investigação, tornando-se meu próprio *corpus* de pesquisa. Inicialmente, chamou minha atenção a justificativa para a criação do Programa, presente em seu Manual Pedagógico (SÃO LEOPOLDO, 2023b): promover

---

<sup>2</sup> O termo “Assessoramento Pedagógico” é utilizado pelos atores do Programa quando mencionam a atividade realizada entre os/as voluntários/as e a Universidade parceira, mediada pela Professora Assessora. Nas Diretrizes do Acompanhamento Pedagógico essa atividade é destinada para “estudos e orientações acadêmicas” (SÃO LEOPOLDO, 2019a)

transformação social através de políticas públicas que apoiam a educação pública integral de qualidade em escolas definidas como prioritárias, considerando o contexto social dos/as alunos/as matriculados/as. E, ainda, o fato de os sujeitos envolvidos nesse processo de formação também serem alunos/as de licenciatura e estarem vivenciando, por meio do Acompanhamento, um processo educativo que torna a formação inicial de professores mais próxima de uma perspectiva integral e da busca pela qualidade da educação. Ou seja, é uma forma de ver a educação “de ponta a ponta”, em um processo em que estudantes que estão aprendendo a ser professores/professoras estão engajados em um diálogo formativo contínuo com alunos e alunas que se encontram em tais situações sociais consideradas vulneráveis pela Secretaria de Educação. Além disso, outro aspecto que teve relevância na definição do meu *corpus* foram as ações político-pedagógicas desses sujeitos em suas práticas na cotidianidade escolar.

Nessa perspectiva, me questiono sobre a minha própria formação na graduação, e como pude ter contato com a Educação Básica “de ponta a ponta” a partir dos estágios obrigatórios, não obrigatórios e como bolsista da Residência Pedagógica, refletindo sobre como essas experiências com a realidade educacional pública me abriram os olhos para questões que, por vezes, não são tão aprofundadas na Educação Superior. Como, por exemplo, as múltiplas realidades marginalizadas e oprimidas que se refletem diretamente na cotidianidade das escolas e no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Questões diretamente relacionadas com a dimensão política da formação de futuros/as professores/as.

Tais questões encontram-se intrinsecamente relacionadas com a própria justificativa de criação do Programa Mais Educa, que busca, por meio de uma política pública, garantir a equidade de direitos e a possibilidade de acesso à cultura para alunos/as “inseridos em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social” (SÃO LEOPOLDO, 2023b); contrapondo-se, assim, à tendência de ter o ensino integral e atividades culturais disponíveis apenas em escolas privadas e/ou em comunidades com índices financeiros mais elevado. Sua criação, influenciada pela descontinuidade de políticas públicas anteriores e a disputa de poder presente no contexto histórico desse processo<sup>3</sup> – como será apresentado ao longo do capítulo três –, deixa questionamentos e insegurança sobre a continuidade do Mais Educa mesmo que oficializada por Lei Municipal.

Ao passo que, presente em todo esse contexto, encontram-se questões do próprio processo de ensino-aprendizagem desses/as alunos/as da rede municipal de São Leopoldo afetados pela pandemia de Covid-19 (BARBOSA; ANJOS; AZONI, 2021), resultando na

---

<sup>3</sup> A respeito desse assunto, ler <https://jornal.usp.br/atualidades/politicas-publicas-baseadas-na-ciencia-sao-a-chave-para-a-melhoria-da-educacao-brasileira/>

ampliação do Programa com o Acompanhamento Pedagógico, deixando outras perguntas sobre a influência dessa ampliação na própria justificativa de sua criação. Complementando, com todos esses aspectos formativos, influenciados por políticas públicas em contextos de disputa e influência de uma recém pandemia, a justificativa para essa pesquisa.

Desta forma, o tema desta dissertação vincula-se à formação inicial de professores, especificamente a sua dimensão política, a partir de meu referencial teórico de base: Paulo Freire (1981, 1989, 2019a, 2019b, 2019c, 2020, 2021), em diálogo com Enrique Dussel (1986, 1993, 1995, 1997, 2001, 2007, 2009). Em busca de responder ao seguinte problema de pesquisa: considerando a constante descontinuidade de políticas públicas no cenário educacional brasileiro e os fortes impactos do isolamento social no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as da rede pública de ensino durante a pandemia de Covid-19, de que forma a participação de estudantes voluntárias no Programa Mais Educa São Leo, do município de São Leopoldo/RS, pode contribuir com a dimensão política na formação inicial dessas estudantes do Curso de Pedagogia?

Objetivo geral: Compreender como a participação de estudantes voluntárias do Curso de Pedagogia no Programa Mais Educa São Leo, em São Leopoldo/RS, pode contribuir para o desenvolvimento da dimensão política na/da sua formação inicial de professores.

Enquanto os objetivos específicos desenham-se em:

- (a) Contextualizar a criação do Programa Mais Educa São Leo, sua funcionalidade e intencionalidade, como forma de compreensão e registro de suas atividades;
- (b) Analisar a experiência formativa que ocorre no Assessoramento Pedagógico vivenciado pelas estudantes voluntárias no Programa Mais Educa São Leo, na perspectiva da formação permanente freireana a partir da extensão universitária;
- (c) Mapear a presença da dimensão política nas experiências formativas vivenciadas pelas estudantes do curso de Pedagogia entrevistadas e seus reflexos na concepção de educação concebida.

Neste primeiro capítulo, portanto, trago essa introdução, que busca apresentar minha trajetória formativa, minhas inquietações e o caminho que me traz até meu *corpus* de pesquisa, assim como o problema de pesquisa, meu objetivo geral e objetivos específicos.

No segundo capítulo apresento o caminho teórico-metodológico, apresento a epistemologia de pesquisa que perpassa esta investigação, meus princípios teórico-metodológicos e a compreensão de política que estão em diálogo constante no processo aqui descrito. Além de meus instrumentos e técnicas de pesquisa, contextualizo o campo empírico e todo o caminho investigativo que percorri para que o problema de pesquisa fosse respondido.

No capítulo três trago a contextualização do Programa Mais Educa São Leo, desde a justificativa de sua criação, organização e funcionalidade, até a ampliação para o Acompanhamento Pedagógico, e os atores envolvidos nesse processo. Além disso, elaboro uma discussão sobre o Assessoramento Pedagógico que as voluntárias experienciam como componente da carga horária de atividade no Programa, a partir da perspectiva da formação permanente freireana e em diálogo com a Extensão Universitária, buscando atender aos objetivos específicos (a) e (b).

No quarto capítulo apresento as percepções dessas voluntárias quanto às experiências formativas vivenciadas no Programa Mais Educa São Leo a partir do Acompanhamento Pedagógico, propondo uma discussão sobre as experiências relatadas e sua contribuição para o desenvolvimento da dimensão política na formação inicial dessas estudantes, em diálogo com objetivo específico (c).

No quinto capítulo trago as considerações finais proporcionadas pelas reflexões apresentadas ao longo deste trabalho e respondo à minha pergunta de pesquisa, ressaltando que as atividades de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico, além de promoverem a alfabetização e o letramento, possibilitam uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, alerto para a pouca visibilidade e valorização do Programa, devendo as autoridades responsáveis ter o cuidado de não o transformar em mais uma experiência meramente paliativa. Nesse sentido, proponho a curricularização do Programa Mais Educa São Leo como extensão universitária, argumentando que isso ampliaria sua potencialidade, promoveria interdisciplinaridade e aumentaria a visibilidade e valorização das ações voluntárias realizadas.

## 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao longo do curso de Mestrado muito foi discutido sobre as epistemologias que fazem parte de determinado pensamento pedagógico e/ou dos métodos adotados em pesquisas da e na Educação. Durante as aulas das disciplinas cursadas e discussões abordadas nos encontros do grupo de pesquisa, pude perceber que nem sempre a epistemologia ou a metodologia estão tão claras ao longo da investigação, e que geralmente elas podem ir mudando ou se adaptando conforme a pesquisa caminha e se constitui. Porém, quando me volto para a minha proposta de pesquisa, para os meus referenciais teórico-metodológicos e para a minha própria constituição como professora e pesquisadora, encontro ressonâncias em pensadores, teorias, conceitos e práticas que sinalizam um ponto de partida para refletir sobre a epistemologia da minha pesquisa e consequentemente, do método escolhido e proposto. A seguir, apresento a epistemologia que perpassa esta pesquisa, desde minha constituição como professora pesquisadora, até a metodologia adotada neste trabalho.

### 2.1 EPISTEMOLOGIA DE PESQUISA

O primeiro passo para o encontro da epistemologia desta pesquisa é compreender que ela se faz e se sustenta a partir do contexto latino-americano. Eu, professora pesquisadora latino-americana, fui “cutucada” pelo contexto político-pedagógico de minha formação e profissão em solo brasileiro, solo latino, colonizado e resistente. Os referenciais teóricos que me “suleiam”<sup>4</sup> são, portanto, latino-americanos, pensadores que compreendem os desafios, as tensões e as dificuldades deste pedaço da Terra de produzir um conhecimento próprio e legítimo diante de um conhecimento chamado “universal”. Aqui, o espaço-tempo é um condicionante<sup>5</sup> para a minha postura de pesquisadora, para o meu campo de pesquisa, meu problema e objetivos, e para os referenciais teóricos-metodológicos que me acompanham.

Assim, a educação e a pesquisa na América Latina estão forjadas no contexto histórico desse local, impregnadas pelo colonialismo e posteriormente, pela perpetuação deste contexto

---

<sup>4</sup> A expressão “sulear” utilizada por Paulo Freire (1994), pode ser compreendida como “contraponto ao ‘nortear’, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, ‘sulear’ significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação.” (ADAMS, 2010 p. 635).

<sup>5</sup> Aqui utilizo-me da expressão “condicionante” na perspectiva freireana, compreendendo que “somos seres *condicionados*, mas não *determinados*” (FREIRE, 2020, p. 20) Assim, a história não pode ser aceita como determinante das situações e relações sociais, e sim como tempo de possibilidade, a partir da assunção ética de mover-me no mundo e transformá-lo.

colonial a partir da colonialidade. Walter D. Mignolo (2007) elaborou em seu livro “La idea de América Latina” uma discussão histórica acerca do descobrimento e a invenção da América e da América Latina, analisando a história dos povos dessa terra e seu sofrimento em virtude da imposição da lógica da modernidade europeia que, essencialmente, possui uma fundamentação no modelo de humanidade ideal, eurocêntrica e universal.

O autor contribui com a reflexão definindo a modernidade como uma narrativa complexa, com origem na Europa, que constrói o ideário de civilização ocidental e celebra as suas conquistas, escondendo o seu lado mais escuro, a colonialidade. Por sua vez, a colonialidade pode ser compreendida como a herança colonial que sustenta a lógica eurocêntrica e oculta as diversas formas de violência e opressão que estruturam essa narrativa civilizatória. Dessa forma, a colonialidade é constitutiva da modernidade, não existindo indissociavelmente (MIGNOLO, 2007).

Nesse processo, os múltiplos conhecimentos e identidades dos povos nativos foram submetidos à linearidade e à limitação da epistemologia europeia, enquanto sua hegemonia, concretizada pelo processo de modernidade/colonialidade, produziu ao longo de 500 anos o silenciamento dessas populações. Desde sua colonização a América Latina foi condicionada a assumir uma determinada lógica subalterna, em que suas culturas, experiências e subjetividades ficam às margens da lógica capitalista, eurocêntrica e imperialista. Mesmo após suas independências, os países do Sul continuaram submissos dentro dessa lógica de domínio geopolítico epistemológico.

Porém, como dito anteriormente, o colonialismo epistemológico buscou inviabilizar a manifestação de outros conhecimentos diferentes da lógica eurocêntrica, mas não impossibilitou a sua re-existência. O sujeito latino-americano carrega no seu cerne essa tensa relação entre a colonialidade – expressa pela subalternização e submissão –, e a resistência, que encontra dentro de seus movimentos sociais e periferias formas de resistência e reinvenção, por meio da (des)colonialidade<sup>6</sup>.

A (des)colonialidade apresenta-se como uma forma de enfrentar a colonialidade em um contexto epistemológico do Sul, que Streck, Moretti e Adams (2019) descrevem como uma forma de aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, sem repetir e copiar as culturas do Norte. Essas resistências ao domínio geopolítico epistêmico consideram os múltiplos contextos e realidades presentes nas populações marginalizadas, com suas

---

<sup>6</sup> É importante esclarecer que, a colonialidade e a descolonialidade mantêm uma tensa relação entre si, de forma dialética permanente, por existir uma interdependência cheia de contradições, justificando a grafia utilizada: (des)colonialidade. (STRECK e ADAMS, 2014).

características próprias. Essas resistências podem ser compreendidas como alternativas à epistemologia dominante, pois elas partem, em geral, “do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais.” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 19).

Assim, as Epistemologias do Sul emergem como “perspectivas epistêmicas subalternas que são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (GROSFOGUEL, 2009, p. 387). São formas de resistência e reinvenção frente às formas dominantes do conhecimento, desencadeadas pelo processo de conquista e mantidas pela modernidade/colonialidade. É a partir do lugar dos oprimidos e subalternos, que Mignolo (2000) caracteriza as Epistemologias do Sul como uma crítica à modernidade baseada nas experiências da colonialidade.

Essa perspectiva epistemológica situa o lugar de fala do/no Sul-Global, um lugar condicionado e situado como não-pensante, que assume como ponto de partida uma crítica radical e transforma a tradição epistêmica universal e neutra a partir da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas (GROSFOGUEL, 2009). Há uma ruptura com a lógica do privilégio epistêmico, possibilitando a visibilidade para as múltiplas culturas, saberes e vivências que resistiram ao longo dos anos e buscam por uma alternativa de cidadania mais justa dentro do mundo globalizado carregado de heranças coloniais, propondo, assim, um novo paradigma de pesquisa e de vida, como exemplificam Streck e Adams (2014, p. 24):

Do ponto de vista ético, as Epistemologias do Sul propõem-se uma construção dialógica e processual de outro paradigma de vida com justiça, solidariedade, respeito à diversidade, desde a ótica dos ‘condenados da terra’ (FANON, 1979). Essa perspectiva ancora-se na intrínseca relação das questões epistemológicas e pedagógicas com as filosóficas. Para enfrentar a colonialidade, necessita-se ir às suas causas: à ideologia colonizadora (incluindo a religião), isto é, fundamentos das éticas em disputa nos diversos campos da vida em sociedade.

Neste trabalho, essa intrínseca relação entre as questões epistemológicas, pedagógicas e filosóficas se entrelaçam a partir da ótica crítica (des)colonial, a qual as Epistemologias do Sul abarcam em sua complexidade. Na educação, a perspectiva epistemológica aqui apresentada dialoga diretamente com as pedagogias críticas (des)coloniais, que buscam compreender e valorizar um outro conhecimento, dando ênfase às metodologias de pesquisa e à uma ciência ética e politicamente comprometida com a transformação social.

Quando se discute a sociedade a partir dessa perspectiva educacional, a relação entre escola e sociedade apresenta-se por meio da problematização, proporcionando a relação direta

entre teoria e prática, isto é, *a práxis*. Essa problematização promove uma formação humana não apenas a partir da construção de conhecimentos, mas, também, de conceitos e atitudes que se direcionam para a emancipação.

Entende-se que a crítica se volta para a *denúncia* de injustiças e desigualdades sociais impostas pelo sistema dominante, compreendendo a educação como ferramenta para a promoção de resistências e transformações necessárias, na potencialidade dos sujeitos em suas lutas por direitos. Dessa forma, dentro da dialeticidade do fazer pedagógico e da realidade sócio-histórica, a pedagogia torna-se crítica quando constitui sujeitos políticos, envolvendo questões como justiça, responsabilidade, democracia e lutas contra as desigualdades, como Adams e Pegoraro (2020, p. 36) apontam:

As pedagogias críticas partem da interpretação do contexto, em vista de fornecer mediações teóricas e metodológicas que contribuam para desenhar estratégias ético-políticas e subsidiar práticas sociais fortalecedoras de processos de transformação social, desde as realidades concretas dos sujeitos que anseiam por libertação.

A interpretação do contexto e as mediações teóricas e metodológicas apresentam-se no decorrer deste trabalho na intrínseca relação da *práxis*, na qual torna-se impossível a assunção de uma postura (trans)formadora sem a relação reflexão-ação constante, tanto na discussão proposta, como em minha própria postura frente ao processo investigativo, epistemológico e reflexivo. Para tanto, a seguir abordo mais detalhadamente os princípios teórico-metodológicos desse processo epistemológico.

## 2.2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia desta investigação se entrelaça intrinsecamente com a teoria fundamentada em minha postura e na investigação aqui apresentada. A *práxis* ganha destaque nesse processo relacional entre metodologia e teoria, uma vez que a ação e a reflexão são os princípios fundantes no *fazer-ser* investigativo. Foi na relação de pesquisar, refletir e buscar compreender a realidade em que me envolvo, sob uma ótica curiosa, que encontrei apoio em teóricos que me auxiliassem a pronunciar o mundo pesquisado. Aqui utilizo-me da expressão que caracteriza a pesquisa como “um ato e uma forma de pronunciar o mundo” (STRECK, 2023, p. 31), compreendendo e assumindo a postura de leitura e *pronúncia* do investigado a partir de minha abertura para a escuta, de forma que a epistemologia, a metodologia e o método adotados assumam o compromisso ético-político desse processo.



Assim, compreendo que os processos de investigação e a formação “estão inseridos no mesmo processo de produção de conhecimento” (STRECK, 2023, p. 36), em que “pesquisar e ensinar e aprender são parte do mesmo processo de conhecer, isto é, de compreender, intervir e transformar a realidade” (STRECK, 2023, p. 36). Reforçando, assim, a práxis que orienta e perpassa este trabalho, pois é nesse movimento contínuo e indissociável que assumo minha intencionalidade de *anunciar* as descobertas desta pesquisa.

Para tanto, alguns conceitos encontrados em minhas referências, principalmente em Paulo Freire, posto em diálogo com Enrique Dussel, são destaques como princípios no processo teórico-metodológico, sendo eles: a *dialogicidade*, a *ética*, a *alteridade* e o *comprometimento*.

A *dialogicidade* em Paulo Freire (2019b) está profundamente relacionada com a interação entre os sujeitos envolvidos no processo vivenciado, compreendendo o diálogo como fenômeno humano que forma e transforma a realidade. O processo problematizador da teoria e da prática exige a *pronúncia* do mundo de forma crítica e consciente em sua intencionalidade. Dessa forma, esta pesquisa buscou o diálogo constante entre a teoria e o campo empírico, estabelecendo a interação intencional e horizontal entre a pesquisadora e os atores da pesquisa.

A práxis estabelecida nesse processo dialógico pode ser observada no entrelace das falas dos atores entrevistados ao longo da escrita desta investigação, contribuindo constantemente com a reflexão proposta, valorizando as percepções de cada entrevistado/a, como sujeitos participantes deste estudo e não apenas informantes. Metaforicamente, utilizo-me da figura imaginária de uma colcha de retalhos, em que cada parte separada se destina a um processo diferente, como o processo metodológico e/ou teórico, que quando unidos, resultam no trabalho costurado aqui apresentado.

Além da *dialogicidade*, a *ética* apresenta-se como um princípio essencial para a pesquisa desenvolvida a partir dessa perspectiva dialógica. Para tanto, Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2020) aponta saberes indispensáveis para a prática educativa de professores e professoras progressistas, sendo a ética universal do ser humano a base de orientação dessa prática. A ética do ser humano busca a humanização de homens e mulheres, a partir da escuta aberta, em busca da conscientização e libertação das injustiças sociais. É nesse encontro com o eu e o outro que a ética ocorre de forma concreta e transformadora, em consonância com a ética trabalhada por Enrique Dussel (1995), que a compreende em seu princípio básico de defesa da vida e promoção da dignidade humana, reconhecendo as situações de exclusão e opressão.

A partir desse princípio, esta pesquisa se compromete com a assunção da *ética* estabelecendo um diálogo sem pressupostos estabelecidos, para que as experiências relatadas

possam assumir uma posição de centralidade na reflexão proposta a partir da escuta e valorização dessas experiências formativas e transformadoras. É a partir da ética que assumo ao investigar o tema da dimensão política na/da formação inicial de professores que também compreendo a capacidade de *pronúncia* de uma outra formação possível, viabilizando essas experiências e vivências além das paredes da graduação e sua importância para o campo educativo.

O que nos leva a outro princípio teórico-metodológico mencionado, a *alteridade*. Para Dussel (1986), a alteridade pode ser compreendida como a responsabilidade de cada um diante do outro, em reconhecer e respeitar a diferença e singularidade exterior à minha. É no pôr-se face-a-face com o outro que se torna possível a construção de relações mais justas, olhando para esse outro para além de um objeto, uma redução de si mesmo ou até mesmo um não-ser, para ser uma exterioridade infinita em suas possibilidades.

A *alteridade* como princípio demonstra-se no encontro dos atores entrevistados com o contexto vivido e investigado que promove esta discussão, desencadeando uma reflexão que compreenda esses sujeitos na exterioridade das relações. A interação perpassa todos os outros princípios já mencionados, pois acredito que é no encontro do vivido que a dimensão política se potencializa na formação de professores, e só é possível educar-se quando o outro é assumido em sua plenitude, com seu contexto e seu viver.

Nessa perspectiva, o *comprometimento* torna-se um princípio indispensável em minha postura e processo investigativo. Paulo Freire (2020, p. 52) afirma que “já não foi possível *existir sem assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”, enquanto não posso mais renunciar minha responsabilidade ética, histórica, política e social como ser humano no mundo, no qual faço e refaço a história a partir do meu comprometimento com uma educação crítica e transformadora. É na compreensão do meu inacabamento que busco refletir, pesquisar, aprender e dizer a respeito do meu tema de pesquisa, promovendo reflexões e discussões para além desta investigação que possam contribuir para o campo da formação inicial de professores.

Todos esses princípios se entrelaçam e contribuem para a discussão teórica proposta e para a metodologia adotada ao longo deste estudo. Para além do movimento teórico-metodológico, esses princípios se relacionam com a própria temática da pesquisa: a dimensão política na formação de professores. É no reconhecimento do outro, a partir da ótica da *alteridade*, com o *comprometimento ético* e *dialógico*, que a dimensão política pode ser potencializada a nível formativo.

É no encontro com o outro, no diálogo crítico, que se torna possível o desvelamento das opressões vivenciadas por esse outro que, em algumas situações, não são consideradas no processo de ensino-aprendizagem pelos/as professores e professoras. Quando o pedagogo e pedagoga são confrontados/as com a realidade dos/as alunos/as e conscientizam-se de suas realidades, desencadeia-se o processo formativo de assunção de uma postura mais ética e política nessa relação pedagógica.

O que busco argumentar é que a identidade interventiva do professor e da professora no mundo, a partir de uma postura (trans)formadora, exige a *dialogicidade*, exige a postura *ética*, exige a assunção da *alteridade*, e exige o *comprometimento*. E todos esses princípios assumidos promovem a dimensão política no processo formativo. Para tanto, é necessário apresentar a compreensão de política que é considerada nesta pesquisa, o que se segue no tópico abaixo.

### 2.2.1 A compreensão de política

A discussão sobre política pode ser abordada por diferentes óticas e diferentes referenciais teóricos, desde Platão (2021) até os escritos mais recentes de Hannah Arendt (2013). Porém, seguindo com a perspectiva epistemológica do Sul, já apresentada neste trabalho, a compreensão sobre a temática é apresentada a partir da discussão proposta por Enrique Dussel. Para o autor, a palavra política ganha um significado mais amplo e complexo, não restringindo-se somente a ação de um político ou a profissão política, mas a toda a ação humana social. (DUSSEL, 1977).

A política é “acima de tudo uma ação em vista do crescimento da vida humana da comunidade, do povo, da humanidade!” (DUSSEL, 2007, p. 78). Assim, o entendimento de política ganha uma perspectiva relacional com a libertação, assumindo uma ética da responsabilidade. O princípio base para ação política baseada na ética busca a afirmação da vida, considerando todos os sujeitos da comunidade, inclusive os oprimidos e excluídos do processo político econômico do contexto moderno imposto ao Sul-Global, como afirma:

Uma filosofia política que seja reflexão a partir da situação real do planeta, dos países pobres e periféricos, subdesenvolvidos, que são 85% da humanidade atual. Na América Latina, África, Ásia e a Europa Oriental (desde 1989), o ‘estado de direito’ é sumamente precário e a mera sobrevivência não está de nenhuma maneira garantida para a maioria da população de cada país (DUSSEL, 2001, p. 44)

Essa filosofia de uma outra política que se orienta pela práxis emancipadora parte da responsabilidade pelo outro, tomando como horizonte a alteridade das vítimas submersas no contexto de subalternização das regiões que passaram pelo processo de colonização e exploração ao longo da história moderna eurocêntrica. Aqui, o lugar de onde se fala é fundamental para a compreensão da discussão proposta pelo autor, pois ele compreende que não é possível discutir a política na e da América Latina a partir da contextualização do termo partindo da ótica do Norte, ótica do dominador hegemônico e impositor.

No decorrer da história, o significado de poder adquiriu a perspectiva de dominação, na qual o poder do colonizador sobre o colonizado se legitima a partir da violência, extermínio e subjugação “do sujeito poderoso ante o imponente [que] era interpretada com a definição mesma do poder político” (DUSSEL, 2009, p. 22). Para Dussel (2007) a política vincula-se a outro tipo de poder, que potencializa a organização, produção e reprodução da vida humana, na relação entre os interesses do indivíduo e do coletivo, trazendo para o centro da ação os sujeitos marginalizados e invisibilizados pelo sistema eurocêntrico, que ganhou novas formas de influência até a ascensão neoliberal no final do século passado, perpetuando as condições históricas e reforçando cada vez mais o individualismo e fatalismo político-econômico. Para tanto, a alteridade ganha um papel central nessa nova perspectiva política, incorporando a construção de uma diversidade democrática.

O agir político representado por Dussel passa pela responsabilidade pelo “Outro”, em busca de uma justiça política que se renove frente a diversidade e legitimação da opressão vivenciada, não sendo compreendida como uma ação paternalista, mas de visibilização do sofrimento para a promoção de mudanças efetivas. Esse agir político exige a formulação de princípios políticos críticos que se definem a partir do dever de “criticar, ou negar como sustentável, todo sistema político ou ações ou instituições cujos efeitos negativos são sofridos por vítimas oprimidas ou excluídas” (DUSSEL, 2007, p. 105).

Nessa perspectiva, a política de Enrique Dussel dialoga de forma direta com a pedagogia humanizadora de Paulo Freire, que desencadeia, a partir do diálogo e assunção do outro, a conscientização das situações de opressão e promoção de uma postura (trans)formadora frente às injustiças sociopolíticas. Os oprimidos são humanizados em sua complexidade humana e assumem o papel central de sua libertação, assim como o povo é detentor do poder político para Dussel, capaz de promover mudanças na estrutura política a partir de sua visibilidade no contexto da alteridade.

Assim, compreendida a ótica teórica de política na qual essa pesquisa orienta-se, a seguir apresento meu campo empírico, continuando com o caminho teórico-metodológico proposto neste capítulo.

### **2.3 O CAMPO EMPÍRICO: SOBRE O CONTEXTO DE PESQUISA**

O Programa Mais Educa São Leo foi instituído em maio de 2019 pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED), a partir do Decreto de Lei nº 9.242. O Decreto regulamenta e denomina o contraturno escolar, referido nos parágrafos 8º e 9º do artigo 1º da Lei municipal nº 6.640 de maio de 2008. Com o objetivo de implementar atividades esportivas, artísticas, culturais e tecnológicas no contraturno escolar, sua criação tem justificativa na descontinuidade de outra política pública educacional promovida a nível federal, o Programa Mais Educação.

Coordenado pela própria Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo, o Programa conta com o Acompanhamento Pedagógico, realizado a partir de um convênio único estabelecido com uma Universidade comunitária da região, que vincula seus estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática como voluntários/as do Acompanhamento. No ano de 2023, segundo as Diretrizes do Acompanhamento Pedagógico (SÃO LEOPOLDO, 2023a), foram previstas 26 escolas atendidas pelo Acompanhamento, com um total de 600 alunos/as participantes e 60 voluntários/as, além de três professoras da Universidade parceira, que coordenam as atividades de cada curso junto com os/as voluntários/as a partir do Assessoramento Pedagógico, e uma professora responsável pela coordenação geral institucional. Por parte da SMED, o Programa é coordenado pelo Coordenador de Projetos, que conta com uma Assessora Pedagógica de Referência que realiza a intermediação dos atores da Universidade parceira com as supervisoras e monitoras articuladoras de cada uma das escolas contempladas.

O foco de atendimento do Acompanhamento Pedagógico delimitou-se inicialmente nas Escolas Prioritárias, denominação que a SMED estabelece para as escolas que contam com alunos com elevada vulnerabilidade social, sendo utilizado como indicador o percentual de mais de 28% de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família, a partir dos dados fornecidos no Sistema Presença (SÃO LEOPOLDO, 2008), como referido no parágrafo 5º da Lei nº 6.640/2008. Sua principal atividade busca atender estudantes com alta vulnerabilidade social e defasagem de aprendizagem.

Os atendimentos são divididos entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinados aos alunos/as dos 3º ao 5º ano, acompanhados por voluntários/as da Pedagogia, e dos Anos Finais, destinados aos alunos/as dos 6º ao 9º ano, acompanhados por voluntários/as do curso de Português e Matemática. Os/as alunos/as atendidos/as pelo Acompanhamento são definidos a partir de suas dificuldades de aprendizagem demonstradas no período regular de ensino, sendo encaminhados a partir das observações do/a professor/a responsável pela disciplina ou regente da turma.

Sendo o foco desta pesquisa a formação inicial de professores e sua dimensão política, foram definidos como participantes os seguintes sujeitos:

- 1) Atores da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, sendo eles o Coordenador de Projetos e a Assessora Pedagógica de Referência;
- 2) Atores da Universidade parceira, que foram divididos a partir de dois grupos:
  - a) Professora Coordenadora Institucional e Professora Assessora do curso de Pedagogia;
  - b) Estudantes voluntárias.

Como complemento para a compreensão, também foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, como o Decreto nº 9.242/2019, o Manual Pedagógico: Diretrizes e Orientações (SÃO LEOPOLDO, 2023b) e as Diretrizes Municipais para o Acompanhamento Pedagógico (SÃO LEOPOLDO, 2023a), que estão diluídos ao longo do trabalho para sustentar a contextualização sobre o Programa Mais Educa.

Ao longo dos próximos tópicos o campo empírico ganhará mais detalhamento, ao passo que um dos objetivos específicos é a própria contextualização das informações sobre o Programa. Porém é necessária a observação de que o Mais Educa em si é relativamente novo, com escassez de material oficial produzido pela Secretaria de Educação ou pela Universidade parceira, assim como trabalhos acadêmicos sobre esse campo. A seguir, apresento o exercício de delimitação para seleção das estudantes voluntárias que participaram da pesquisa, e posteriormente os instrumentos e técnicas desenvolvidas para compreender a percepção de todos sujeitos entrevistados e construção dos dados de pesquisa.

### 2.3.1 As estudantes voluntárias

Para chegarmos às participantes que partilham suas experiências formativas como voluntárias do curso de Pedagogia no Programa Mais Educa São Leo, foi necessário estabelecer

uma relação mais direta e abrangente com o grupo completo de estudantes e egressos do Programa, a partir de observações e de um olhar atento para justificar os próximos passos e escolhas desta pesquisa. Adiantando, aqui, a definição das participantes da pesquisa porque suas experiências irão compor os próximos tópicos, reforçando mais uma vez a dinâmica entre a teoria e a prática, entre o pesquisar e o refletir.

Antes de adentrar nessa definição, trago duas justificativas importantes para a compreensão desta pesquisa: a investigação define-se na formação inicial de professores, assim, a pesquisa foi realizada apenas com os estudantes voluntários do Programa, não considerando os egressos do grupo de voluntários que já se encontram formados na graduação. Porém, ao longo deste trabalho, posso mencionar os egressos quando estarei sistematizando a organização e funcionalidade do Programa de forma geral. Outra observação importante é a de que os sujeitos entrevistados na construção dos dados de pesquisa caracterizam-se todos como mulheres, o que justifica o adjetivo de “voluntárias” quando me refiro aos sujeitos de pesquisa e não ao grupo completo de voluntários.

Inicialmente o contato com o grupo ocorreu de forma espontânea, conforme pude participar das reuniões semanais do grupo, observando a interação com a Professora Assessora, os estudos e as discussões estabelecidas ao longo dos encontros. Nesse momento inicial, foi possível verificar que o grupo, com uma dinâmica própria muito vinculada aos estudos de alfabetização e letramento, passa por mudanças constantes quanto ao seu quadro de voluntários/as. O Programa, por ser uma atividade caracterizada como voluntária, pode ser compreendida como um espaço de transição entre empregos, estágio ou estabilidade financeira para alguns participantes, acarretando na interpretação equivocada do papel desses/as voluntários/as frente às atividades e compromissos assumidos, além de dificultar a própria consolidação do Programa como política pública. Dessa forma, a rotatividade de integrantes voluntários/as acaba ocorrendo de forma constante no grupo, com entradas e saídas durante o ano ou até mesmo durante os semestres. Ao final do ano de 2023, o grupo era composto por 19 voluntários e voluntárias, entre egressos e estudantes do curso de Pedagogia.

Assim, com essa primeira observação consolidada e compreendida como uma questão que poderia influenciar a pesquisa proposta, a primeira delimitação para a definição das participantes desta pesquisa foi o tempo de atuação no Programa, já que as experiências narradas neste trabalho são compreendidas a partir das vivências integrais, intencionais e conscientes desses atores. Foi estabelecido, então, o tempo mínimo de um ano de atuação no Programa, sendo considerado pelo menos um ano letivo completo em uma escola fixa. Para melhor organização do perfil do grupo, foi encaminhado um questionário *online* elaborado no

*Google Forms* para o registro dessas informações sobre o tempo de participação de cada voluntário/a<sup>7</sup>.

Observou-se, assim, que muitos voluntários e voluntárias vão saindo do Programa quando encontram um emprego fixo, ou são efetivados em algum estágio não obrigatório para os estudantes ou em concursos públicos para os egressos, a Professora Assessora afirma que essa é uma “*condição do modelo de trabalho voluntariado. Acontece essa rotatividade e estamos acostumados*” (Professora Assessora). Dos 19 integrantes, apenas oito estão no Programa há mais de um ano, com atividades constantes com um grupo de alunos/as durante todo um ano letivo.

Assim, após essa definição inicial, partimos para a questão do grupo misto entre estudantes e egressos já formados no curso de Pedagogia. A análise aqui proposta precisou passar por uma escolha a partir da perspectiva do foco principal desta pesquisa, sobre como a experiência vivenciada constituiu a formação inicial desses estudantes ou a formação continuada dos egressos. Partindo de uma escolha pessoal, optei por abordar as experiências a partir da formação inicial com os/as estudantes do Curso de Pedagogia, justificando-se a partir do meu próprio foco de pesquisa que vem sendo a formação inicial desde o meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde analisei o currículo do Curso de Pedagogia da mesma instituição, seguindo com a mesma perspectiva ao longo dos anos de formação acadêmica.

A partir do questionário *online* disponibilizado para o grupo geral de voluntários/as, foi possível desenhar o perfil do grupo a partir da separação entre estudantes ou egressos, sendo o maior número dentro do grupo de estudantes matriculados (13 estudantes do total de 19 voluntários/as). Segundo a Professora Coordenadora Institucional do Programa, o intuito inicial da parceria era definir o grupo de voluntários/as apenas a partir de estudantes vinculados à Universidade. Porém, com a defasagem de participação dos estudantes matriculados, houve a abertura para voluntários/as egressos, em busca de contemplar o número total de escolas atendidas, como explica a Professora Coordenadora:

*“No começo era apenas para os alunos matriculados, mas quando sai o edital nós temos a surpresa de já no primeiro momento, no primeiro grupo que a gente abre, não ter voluntários estudantes o suficiente. Então a solução foi pegar os recém-formados. Isso se reflete muito pela falta de alunos matriculados nas licenciaturas.”* (Professora Coordenadora Institucional)

---

<sup>7</sup> Apêndice F: Questionário 1



Partimos, então, dessas duas delimitações: o tempo mínimo no Programa de pelo menos um ano, sendo estabelecido o total de oito voluntários/as; e ser estudante do curso de Pedagogia, resultando em 13 voluntários/as. Dessa forma, com a verificação das informações obtidas, o perfil para esta pesquisa se delimitou em seis estudantes voluntárias que se encaixassem nos dois critérios. Dessas seis, duas não retornaram o convite para participação na pesquisa, sendo definido, então, o total de quatro participantes.

Uma observação extremamente importante de evidenciar é que essa escolha por seis participantes dentro de um grupo de 19 voluntários e voluntárias não quer dizer que a experiência formativa dessas estudantes seja mais legítima do que a dos e das demais colegas. A escolha realizada foi consciente sobre a capacidade de análise de um grupo menor comparado ao número total de voluntários e voluntárias, assim como a escuta atenta a vivência de estudantes que estão no Programa a mais tempo, estando mais habituadas ao sistema de funcionamento que ainda se encontra em constante adaptação pela sua recém criação. Dessa forma, apresento as estudantes voluntárias participantes desta investigação<sup>8</sup>.

A primeira participante, denominada como Alice, é aluna do último semestre do curso de Pedagogia, residente de São Leopoldo e faz parte do Programa desde o primeiro semestre de 2022, completando 2 anos de atuação. Nesse período, a estudante acompanhou e atendeu quatro escolas pelo município, sendo duas no primeiro ano de atuação, em 2022, e outras duas em 2023. Esse atendimento entre as duas escolas ocorreu de forma simultânea, atuando nas duas escolas ao longo de todo o ano letivo. Nessas escolas, esteve com crianças dos 2º, 3º, 4º e 5º anos dos Anos Iniciais. Ela comenta que escolheu o curso de Pedagogia pela nota de corte do PROUNI ser baixa e compatível com sua nota do ENEM, mas que tinha medo da desvalorização financeira da profissão. Após iniciar o curso e passar a trabalhar nas escolas, percebeu que estava no “caminho certo”. Sua justificativa para participar do Programa baseia-se, primeiramente, na bolsa auxílio oferecida e posteriormente, pela oportunidade de praticar os conhecimentos pedagógicos antes dos estágios e formatura, podendo aprender durante a formação ao longo da graduação.

A segunda participante, chamada Lívia, é aluna do último semestre, reside em São Leopoldo e está no Programa desde o segundo semestre de 2022, completando 1 ano e 6 meses. Esteve em três escolas durante esse período, com crianças dos 3º, 4º e 5º anos. Segundo a estudante, sua escolha pela atuação na área da educação já estava estabelecida desde o Ensino Fundamental, porém sua primeira opção foi o curso de licenciatura em Letras. Por três anos

---

<sup>8</sup> Os nomes das estudantes foram modificados para atender aos cuidados éticos. Ademais, as informações aqui apresentadas foram construídas através dos instrumentos de pesquisa.

tentou bolsa de estudos no curso, e no quarto ano deu-se conta de que já não fazia mais sentido para o seu perfil esse foco profissional. Assim, trocou para o curso de Pedagogia, com bolsa 100% pelo PROUNI, e hoje ela compreende que tanto a Letras quanto a Pedagogia estão intrinsecamente relacionadas a um aspecto da educação do qual mais gosta: a alfabetização. Quanto à sua participação no Programa, ela comenta que inicialmente optou pelo Mais Educa por conta da necessidade de uma atividade que tivesse uma carga horária reduzida, já que iniciaria os períodos de observação dos estágios obrigatórios em horários diversos nas escolas e, conseqüentemente, foi demitida de seu antigo emprego de carteira assinada.

A terceira participante, denominada como Cecília, também está no último semestre do curso, reside em Estância Velha e está no Acompanhamento Pedagógico desde seu início no segundo semestre de 2021, completando 2 anos e 6 meses. Esteve vinculada a uma mesma escola durante todo esse período, e a mais uma outra escola por um semestre. Acompanhou grupos de estudantes dos 3º, 4º e 5º anos. Cecília comenta que, inicialmente, optou pelo curso de Pedagogia por incentivo de sua mãe, já que não sabia qual curso escolher e que nem sabia muito bem se gostaria dessa escolha por nunca ter considerado a opção de ser professora, mas que hoje se sente realizada com a profissão. Sobre sua escolha de ingressar no Programa, ela justifica pelas práticas serem assistidas a partir do Assessoramento Pedagógico, além de vivenciar experiências com alunos/as em processos de alfabetização, a carga horária e o valor do auxílio.

A última participante, denominada Samanta, também está no último semestre, mora em São Leopoldo e está desde o começo dos atendimentos, completando 2 anos e 6 meses. Acompanhou três escolas ao todo, sendo uma escola fixa durante todo o período de atuação do Programa e outras duas por um ano letivo cada. Também esteve com estudantes dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. A voluntária comenta que seu interesse pela docência foi o que a motivou a escolher o curso de Pedagogia, enquanto o ingresso no Programa foi fortemente influenciado pela oportunidade de adquirir experiência prática sobre o exercício docente em um espaço de aprendizagem amparado como as escolas públicas.

Esse grupo de participantes compartilha, além das experiências formativas dentro de um mesmo Programa definido como uma política pública, outras tantas características, como, por exemplo, todas estarem no último semestre da graduação, já passando por todas as disciplinas de alfabetização e letramento, além de terem uma caminhada significativa na formação acadêmica, já cumprindo todos os estágios obrigatórios e participando de outras atividades extracurriculares como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica.

Das quatro participantes, três residem em São Leopoldo, conhecendo bem a realidade da cidade, o impacto do Programa nas escolas municipais e os reflexos da Universidade nessa região. Os estágios obrigatórios e não obrigatórios dessas estudantes foram realizados também na mesma região, contribuindo para suas experiências formativas de observação e prática supervisionada, no mesmo contexto em que o Programa atua.

Ademais, todas tem um tempo significativo dentro do Acompanhamento Pedagógico, com pelo menos 1 ano e 6 meses de atuação constante com alunos e alunas do município, contribuindo para as experiências aqui evidenciadas de forma consciente. A seguir, trago os instrumentos e técnicas para a construção e análise dos dados.

## **2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS**

A principal técnica escolhida para a construção desta pesquisa, caracterizada como qualitativa, foi a entrevista semiestruturada, que se demonstrou mais adequada para a discussão proposta. Segundo Triviños (1987, p. 146), esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos que se apoiam “[...] em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”. O autor compreende que a partir dessa técnica, o pesquisador exerce uma presença dentro do método, dialogando com o entrevistado e enriquecendo a investigação.

Com espaço para o diálogo entre os atores da pesquisa, explorando a liberdade e espontaneidade para abordar o campo e o tema investigado, ressalto que essas entrevistas estão diluídas ao longo desta pesquisa, para além de atender aos objetivos definidos na elaboração do roteiro de perguntas, o exercício aqui realizado buscou a relação contínua entre a ação e a reflexão. Dessa forma, ao passo em que apresento meu campo e meu aporte teórico, também relaciono com o que foi pesquisado e analisado ao longo dessa caminhada investigativa.

Assim, as entrevistas foram organizadas com os seguintes atores, já mencionados anteriormente: os Atores da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, sendo eles o Coordenador de Projetos e a Assessora Pedagógica de Referência; e os atores da Universidade parceira, que foram divididos a partir de dois grupos, a Professora Coordenadora Institucional e a Professora Assessora do Curso de Pedagogia, e as Estudantes voluntárias.

A pesquisa foi realizada em três momentos distintos, justificando-se pela busca de atender aos objetivos específicos. O primeiro momento buscou compreender o contexto de criação do Programa Mais Educa São Leo, sua funcionalidade e intencionalidade, assim como

o estabelecimento do convênio com a Universidade parceira para o Acompanhamento Pedagógico e sua organização. Esse movimento buscou atender ao objetivo específico (a) e, para tanto, foram realizadas entrevistas com o Coordenador de Projetos<sup>9</sup>, a Assessora Pedagógica de Referência<sup>10</sup> da SMED e a Professora Coordenadora Institucional<sup>11</sup> da Universidade parceira. Essas entrevistas semiestruturadas, compostas por cinco perguntas abertas diretamente relacionadas ao objetivo específico, foram realizadas de forma presencial com os três atores individualmente, sendo gravados os áudios no meu celular para posteriormente serem transcritos, além da utilização de meu diário de pesquisa para anotações de percepções desse momento.

O segundo momento buscou compreender o Assessoramento Pedagógico e a experiência formativa vivenciada nesse contexto, para atender ao objetivo específico (b). Assim, foi realizada a entrevista com a Professora Assessora<sup>12</sup> do curso de Pedagogia de forma *online* pelo *Google Meet*, essa escolha deu-se pelo fato da professora residir em outra cidade e não estar frequentemente na instituição parceira, além de estar com uma carga de atividades intensa no período em que foi realizado o contato. Esse encontro também foi orientado por cinco perguntas abertas, e foi gravado pelo meu notebook e posteriormente transcrito, com anotações no diário de pesquisa.

No terceiro e último momento, estabeleceu-se o contato com as estudantes voluntárias e a partilha de suas experiências deu-se de forma mais complexa. Inicialmente, foi elaborado um questionário *online* no *Google Forms* para a construção do perfil do grande grupo de voluntários/as do curso de Pedagogia. O *Forms* foi estruturado com perguntas objetivas sobre o tempo no Programa e semestre de curso em que cada um/a se encontrava. Esse movimento permitiu a construção do perfil do grupo e reconhecimento dos/as voluntários/as que estariam dentro da delimitação estabelecida. Com as estudantes participantes definidas, optei por realizar novamente um questionário a partir de um novo formulário *online*, para esse pequeno grupo, composto por três eixos com perguntas abertas e fechadas<sup>13</sup>.

O primeiro eixo foi destinado a apresentação da pesquisa e de meus objetivos, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, conforme modelo estruturado que se encontra disponível no Apêndice A. O segundo eixo tratou de sete perguntas sobre a caminhada acadêmica dessas voluntárias, construindo um panorama sobre a experiência formativa no

---

<sup>9</sup> Apêndice B: Roteiro 1.

<sup>10</sup> Apêndice C: Roteiro 2.

<sup>11</sup> Apêndice D: Roteiro 3.

<sup>12</sup> Apêndice E: Roteiro 4.

<sup>13</sup> Apêndice G: Questionário 2.

Curso de Pedagogia, no Acompanhamento Pedagógico e no Assessoramento Pedagógico, e como estes se relacionam. No terceiro eixo, organizado em nove perguntas, o foco da reflexão foi a situação social nas Escolas Prioritárias e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as acompanhados, além de propor questionamentos sobre se esse tópico é ou não tratado nos encontros de Assessoramento.

Após a finalização dessa etapa, foi realizada uma leitura atenta e crítica sobre as respostas recebidas, e optei por desenvolver segunda entrevista com as voluntárias<sup>14</sup>, composta por cinco perguntas que versavam de forma mais direta sobre a relação entre as voluntárias e as crianças do Acompanhamento, e como a realidade de vida adentra a sala de aula. Essas entrevistas foram realizadas via *whatsapp*, estabelecidas de forma dialógica, espontânea e reflexiva sobre as experiências formativas da cotidianidade do Programa. O registro dessas respostas já ficou gravadas no próprio aplicativo.

Todos os convites para essas entrevistas foram realizados de forma presencial, em encontros onde expliquei a proposta de pesquisa e meus objetivos, além de ressaltar de forma clara que estaria tomando todos os devidos cuidados com as informações fornecidas e suas identidades – sobretudo para as estudantes voluntárias –, segundo as resoluções 466/12 e 510/16 estabelecidos pelo Comitê de Ética ao qual o projeto de pesquisa desta dissertação foi encaminhado e aprovado<sup>15</sup>.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a utilização de ferramentas *online* para a realização das entrevistas e construção dos dados de pesquisa. No contexto atual em que a tecnologia ocupa um lugar significativo na vida cotidiana, torna-se importante a adaptação de novos métodos, instrumentos e técnicas de pesquisa, como afirma Costa, Dias e Di Luccio (2009, p. 43) “[...] a adequação de um ou outro tipo de entrevista é ditada pelos objetivos do pesquisador na investigação que realiza. É, no entanto, importante que as entrevistas on-line sejam encaradas como uma alternativa séria e viável para a coleta de dados.”

O desenho do percurso descrito pode ser visualizado no quadro a seguir:

---

<sup>14</sup> Apêndice H: Roteiro 5.

<sup>15</sup> Parecer nº 6.285.501, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul em setembro de 2023.

Quadro 1: Percurso Metodológico

|           | Sujeitos entrevistados   | Técnica   | Objetivo da entrevista   |
|-----------|--|---|--|
| Momento 1 | Coordenador de Projetos<br>Professora Assessora de Referência da SMED<br>Professora Coordenadora Institucional da Universidade | Entrevistas semiestruturadas (Apêndices B, C e D)   | Compreender contexto de criação do Programa Mais Educa São Leo<br><br>Objetivo específico (A)  |
| Momento 2 | Professora Assessora do curso de Pedagogia   | Entrevista semiestruturada (Apêndice E)   | Compreender o Assessoramento Pedagógico e a experiência formativa vivenciada nesse contexto<br><br>Objetivo específico (B)   |
| Momento 3 | Estudantes Voluntárias   | a) Questionário Google Forms para o grande grupo de voluntárias/os (Apêndice F)<br>b) Questionário com as estudantes selecionadas (Lívia, Alice, Cecília e Samanta) para participar da pesquisa (Apêndice G)<br>c) Entrevista semiestruturada via whatsapp (Apêndice H) | a) Perfil do grupo<br><br>b) Construção do perfil e da experiência formativa; compreensão das percepções sobre o Programa e o Assessoramento Pedagógico<br><br>c) Compreender a relação entre voluntárias e crianças acompanhadas e o impacto que a inserção no Programa teve em suas formações<br><br>Objetivo específico (C) |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para a organização, exploração e análise propriamente dita do material produzido pelas entrevistas, busco inspiração na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e

cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem [...] (BARDIN, 1977, p. 15).

Nessa perspectiva, Sousa e Santos (2020, p. 1397) ressaltam que essa metodologia “[...] objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objetivo de estudo”, sendo a sua função primordial o desvendar crítico, em constante aperfeiçoamento. Com a possibilidade de aplicação bastante variada, essa técnica tem como base analisar informações sobre o comportamento humano, com a função básica de “administrar a prova”.

Tendo por referência esses autores, organizei minha análise em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de compor o *corpus* da pesquisa. Essa organização ocorre por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, onde ocorre o contato com os documentos a partir da construção de dados; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) (re)formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

Aqui, os instrumentos que passaram pela leitura flutuante foram as entrevistas realizadas com todos os atores envolvidos no processo investigativo. Ao realizar a leitura flutuante, os objetivos foram reformulados e estabeleceu-se a relação entre as entrevistas e os objetivos: relato das experiências vivenciadas dentro do Programa Mais Educa São Leo, a partir do Acompanhamento Pedagógico e do Assessoramento Pedagógico, e sua relação com a dimensão política da formação de professores; além da contextualização do Programa, como sua criação, funcionalidade e intencionalidade.

Nessa leitura flutuante, os princípios teórico-metodológicos anteriormente apresentados serviram de “lentes” para a forma com que os materiais foram lidos. Trazendo de volta a ética em tratar esses registros das entrevistas a partir de sua alteridade, me colocando no lugar de pesquisadora que lê e relê o relatado consciente de que foram ditas por pessoas que experienciam a vida de forma complexa e diferente. Buscando o diálogo e não o julgamento, comprometida com meu foco de pesquisa e com a alteridade desses sujeitos, deixando com que meus objetivos específicos pudessem ser alterados conforme os relatos emergissem para outros caminhos diferentes aos estabelecidos anteriormente sem a consideração do que foi produzido.

Continuando com a pré-análise, chega-se à elaboração de indicadores, processo em que foram destacados excertos das falas dos sujeitos entrevistados, selecionando os principais pontos das entrevistas, sua relação com os objetivos de pesquisa e evidenciando os subtemas

identificados, como pode ser observado na representação em forma de nuvem de palavras abaixo:

Figura 1: Nuvem de palavras emergentes



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir do destaque elaborado acima, segue-se com a segunda fase, em que ocorre a exploração do material, define-se as categorias e identificação das unidades de registro e unidades de contexto nos documentos. Esse momento apresenta-se como o principal momento da análise, no qual são desenvolvidas as deduções a partir da interpretação e exploração. É o momento da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (BARDIN, 1977). Para tanto, após a elaboração da nuvem de palavras, foi possível definir categorias a partir do desmembramento e reagrupamento das unidades do texto transcrito das entrevistas. São elas: A realidade vivenciada; A amorosidade. Estrategicamente, as categorias foram registradas pela repetição de palavras e/ou termos que se relacionavam diretamente com os objetivos de pesquisa, referenciais teóricos, e com os princípios teórico-metodológicos.

É possível observar a relação direta entre a nuvem de palavras, as categorias emergentes e os princípios da dialogicidade, ética, alteridade e comprometimento que venho destacando e assumindo ao longo deste trabalho. Como princípios teórico-metodológicos, busquei inspiração em tais conceitos para a definição das categorias para que, na discussão teórica, eles estivessem presentes, mesmo que de forma não mencionada.



O terceiro momento segue com o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse momento ocorre a análise dos resultados obtidos na exploração do material, destacando-se as informações necessárias para as interpretações inferenciais (BARDIN, 1977), que se apresenta como o momento intuitivo, crítico e reflexivo da análise. Vale ressaltar que a Análise de Conteúdo não possui um método rígido e controlado, podendo ser atualizado e contextualizado a partir do espaço-tempo em que se é utilizado.

A seguir, apresento os resultados do processo analítico, em busca de responder os objetivos específicos estabelecidos. Inicialmente, segue-se com o capítulo 3 “O Programa Mais Educa São Leo e o Assessoramento Pedagógico”, em diálogo com os objetivos específicos (a) e (b), a partir da contextualização do Programa, partindo de sua criação, funcionalidade e intencionalidade, até o Assessoramento Pedagógico e o processo formativo desencadeado nesse contexto; posteriormente, segue-se com o capítulo 4 “A Dimensão Política da Formação Inicial de Professores e Professoras”, em busca de atender aos objetivos (c).

### 3 O PROGRAMA MAIS EDUCA SÃO LEO E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

O Programa Mais Educa São Leo foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo na gestão 2017/2020, pelo Decreto de Lei nº 9.242 de maio de 2019, como mencionado na apresentação do campo empírico. O Programa tem sua criação sustentada na busca de atender o item 2.9 da META 2 do Plano Municipal de Educação que prevê:

[...] oferecer atividades pedagógicas extracurriculares e de estímulo às habilidades, no contraturno, na rede pública, preferencialmente para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, a partir de estudos e mapeamento dos espaços, conforme recursos financeiros advindos de parceria com o MEC e disponíveis no Município, para custear suas ações, insumos humanos, materiais e equipamentos didáticos acessíveis (SÃO LEOPOLDO, 2015, p. 10)

Em consonância com essa meta, a SMED também justifica a criação do Mais Educa a partir da descontinuidade do antigo Programa Mais Educação, como aponta o Coordenador de Projetos da Secretaria, entrevistado para essa pesquisa:

*“Nós tínhamos o Programa Mais Educação do governo federal, que foi desenvolvido em 2007 até meados de 2016, e com a entrada do novo governo federal em 2018/2019 foram cortadas todas as políticas públicas de educação em tempo integral, assim, todo o contraturno escolar que se tinha dentro das políticas públicas em nível federais foram todas cortadas, houve um corte ali imenso [...] Então a gente criou, inspirado no antigo Mais Educação, o Mais Educa São Leo. Ele é 100% com recurso do município e foi feita uma lei<sup>16</sup> que garante a permanência desse Programa independente do governo que esteja”* (Coordenador de Projetos SMED)

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007, a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, sendo uma política pública de nível federal durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e durante a gestão do Ministério da Educação de Fernando Haddad. O objetivo principal do Programa era induzir a ampliação da jornada escolar, dentro da perspectiva da educação integral (BARCELOS; MOLL, 2021). A dissertação de Gabriela Freitas Saquelli (2018) nos ajuda a compreender o PME a partir de sua estratégia de:

---

<sup>16</sup> Lei municipal nº 6.640 de maio de 2008, disponível em: <http://leismunicipa.is/srogn>

[...] ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo a Educação Integral, por meio da intersectorialidade da gestão pública e da possibilidade de articulação com a sociedade civil, podendo desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte, lazer, cultura, arte, cultura digital, saúde e comunicação (SAQUELLI, 2018, p. 55)

Segundo Barcelos e Moll (2021), o PME sustentava sua concepção curricular na perspectiva de uma formação humana integral, na qual considerava-se as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, para além do simples treinamento cognitivo que pode ser encontrado nas concepções mais tradicionais de educação. O Programa buscava respeitar as singularidades dos múltiplos sujeitos envolvidos, dos contextos de cada território e comunidade escolar, além das especificidades dos projetos político-pedagógicos de cada escola no horizonte de desenvolvimento das áreas de conhecimento. Era uma oportunidade de potencialização de múltiplas experiências e habilidades, como comentam os autores:

O PME, na sua concepção, apresentou uma possibilidade de organização/ampliação curricular que vai ao encontro de perspectivas educativas que objetivam o desenvolvimento dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, valorizando seus saberes e os saberes/possibilidades de seus territórios, aspectos centrais de um amplo conceito de educação integral, que dialoga com um projeto de sociedade democrática (BARCELOS; MOLL, 2021, p. 890).

O PME constituiu-se a partir de uma valorização da complexidade educacional brasileira, reconhecendo que o Brasil possui uma vasta diversidade de contextos escolares, territoriais e de aprendizagens, respeitou essa diversidade e apresentou uma proposta de implementação e gestão democrática. Sua concepção vai além de um mero contraturno de “reforço escolar”, o Mais Educação considerou a dimensão humana integral do sujeito, compreendendo que seu desenvolvimento passa pelo âmbito do cognitivo, mas também pelo emocional, artístico, cultural e sócio-histórico. Durante os anos de ação, milhares de crianças e adolescentes brasileiros tiveram acesso a novas formas de culturas; culturas que talvez, até então não tenham sido experienciadas por esses jovens. Acesso ao esporte, à arte, ao tecnológico e à valorização de seus interesses e potencialidades de formação humana, vinculando-se a vida ampla. Esse movimento de rompimento com o sistema tradicional de educação, inspirado no ensino tecnicista e vertical, voltou suas perspectivas para a educação integral, com inspiração em intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Em vigência contínua até o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, o Programa atingiu mais de sete milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública de ensino básico do país, segundo dados do INEP (2017), com articulações entre diversos setores a partir de diferentes ministérios, programas sociais, e secretarias municipais, estaduais e federais, sofreu

modificações e teve suas atividades encerradas em 2016, após impeachment que destituiu a ex-presidenta Dilma e seu vice, Michel Temer, assumiu no seu lugar. O Ministério da Educação nessa época foi assumido por José Mendonça Filho, e nesse processo o PME passou por diversos cortes de recursos. Ainda em 2016 foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela portaria MEC nº 1.144/2016, implementado a partir de 2017.

Gabriela Saquelli (2018) nos ajuda a compreender as divergências entre o PME e o Programa Novo Mais Educação a partir da percepção de que:

[...] o primeiro buscou, em seu desenho, trazer elementos importantes para o debate de Educação Integral no Brasil, como citado na sua principal estratégia - incentivar educação integral. O Novo Mais Educação traz à tona que sua principal estratégia é atender aos índices externos, melhorando a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. (SAQUELLI, 2018, p. 97).

Dessa forma, o Novo Mais Educação focou seus objetivos na aprendizagem das disciplinas que passam por avaliações de larga escala, buscando promover uma integração entre as redes de ensino e priorizando as escolas com os piores indicadores educacionais (SAQUELLI, 2018). O PNME carrega uma perspectiva de funcionamento voltado a atender as metas de aprendizagem, vinculando-se fortemente ao setor privado e sem mencionar a proposta de Educação Integral promovida pelo antigo Programa Mais Educação, não fazendo nenhuma menção à diversidade cultural ou promoção dos direitos humanos, como o anterior se preocupava e buscava promover. Os autores Morgan, Iglesias e Najjar (2021) exemplificam a afirmação quando apontam uma clara “relação entre o Programa Novo Mais Educação a uma ideia de qualidade que se afasta substancialmente de um conceito socialmente referenciado de qualidade da educação pública” (2021, p. 7), quando evidenciam uma posição de hierarquia entre os componentes curriculares valorizando apenas a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

Com essa intensa disputa e movimentação de cortes de verba, desvalorização de uma perspectiva de educação integral e foco no contexto mercantil, o Novo Mais Educação também foi suspenso ao final do ano de 2019, já sob o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro<sup>17</sup>, que trouxe ainda mais cortes e verticalização para o contexto educacional brasileiro. Assim, o município de São Leopoldo buscou atender a demanda remanescente do antigo PME, criando o Mais Educa São Leo.

---

<sup>17</sup> Veja em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-entraves-para-continuidade-do-novo-mais-educacao/>

Nessa perspectiva, o Mais Educa São Leo, caracterizado assim como uma política pública de estado, que regulamenta e denomina o contraturno escolar estabelecido na Lei Municipal nº 6.640 de maio de 2008, tem como objetivo a “implementação de atividades esportivas, artísticas, culturais e tecnológicas” (SÃO LEOPOLDO, 2019, p. 1), a partir de oficinas no contraturno escolar. Como já mencionado anteriormente, as escolas contempladas foram, inicialmente, estabelecidas a partir da definição de “Escolas Prioritárias”, classificadas como “escolas que contam com alunos com elevada vulnerabilidade social, sendo utilizado como indicador o percentual de mais de 28% de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família” (SÃO LEOPOLDO, 2008, p. 1). A SMED enfatiza a justificativa de criação do Programa quando afirma o posicionamento que busca dar:

[...] garantia da igualdade através da produção de políticas públicas que trabalhem com os princípios da equidade, diminuindo as diferenças sociais e garantindo os direitos de todos/as ao acesso de uma educação pública integral de qualidade e vivências significativas para a constituição de si (SÃO LEOPOLDO, 2023b, p. 13).

Reforçando o que o documento traz, o Coordenador de Projetos comenta:

*“Nós aqui do município entendemos que não existe a possibilidade dos alunos que estão em situação de maior vulnerabilidade social não ter a necessidade de precisar dessa maior permanência na escola e a ampliação da jornada escolar, a gente viu que era de extrema importância a gente pensar em algo que fosse foco regional [...] entendemos que a escola em tempo integral vê a questão da integralidade do sujeito como um todo, não em caixinhas compartilhadas de determinados conhecimentos, e entendemos também que a classe média tem acesso a esse tipo de aporte cultural e educativo como esporte, dança, artes e música, por exemplo, com maior facilidade pela questão do acesso financeiro. Então a gente precisa criar políticas públicas de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e às artes para os nossos alunos, a gente precisa criar esse acesso, porque é um direito do ser humano ter acesso a esses espaços educativos com atividades que complementam o ensino regular.”* (Coordenador de Projetos)

Quando o Coordenador se utiliza da expressão “alunos que estão em situação de maior vulnerabilidade social” para justificar a criação de políticas públicas de acesso à espaços educativos, é possível observar a estreita relação entre as desigualdades sociais e educacionais que vem ganhando cada vez mais destaque na discussão do cenário educacional. Arroyo (2018) constrói uma discussão acerca da suposta necessidade de superar as desigualdades sociais pela igualdade educacional adotada pelo pensamento político hegemônico, “secundarizando destacar e denunciar as desigualdades sociais como produtoras e reprodutoras das desigualdades educacionais” (ARROYO, 2018, p. 1100).

Para o autor, o foco da pedagogia deveria ser a busca pela justiça social para o grupo de injustiçados historicamente, e não vulneráveis, compreendendo que a função da educação não deveria atender a esse foco moralizante e nem tanto na ênfase de educar contra a vulnerabilidade dessa população. (ARROYO; SARAIVA, 2017). Assim, a garantia do acesso à educação passa pela luta por escolas como territórios de justiça, e não território de reprodução das relações injustas de classes sociais, raciais e de gênero. Para tanto, a “escola pública tem que se reconhecer como escola de pobres na radicalidade do direito deles à educação” (ARROYO; SARAIVA, 2017, p. 152). Nessa perspectiva, o Programa Mais Educa, para além de promover o acesso a espaços educativos de forma equitativa, necessita compreender essas “Escolas Prioritárias” como espaços de afirmação da humanidade das crianças que vivenciam a realidade dessa comunidade.

Voltando para a documentação do Mais Educa, ele é caracterizado com as principais finalidades de: reduzir o abandono, a reprovação e distorção idade/ano; melhorar os processos e resultados de aprendizagem no ensino fundamental; ampliar o período de permanência dos/as estudantes em atividades educativas, sejam elas na escola ou em outros espaços; propiciar o acesso a atividades culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas diferenciadas das já realizadas no ensino regular. Dessa forma, os alunos/as alvo do Programa caracterizam-se a partir dos critérios: em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com dificuldade de aprendizagem; e em situação de suspeita de desnutrição (SÃO LEOPOLDO, 2019). A partir de dados apresentados no Plano Municipal de Educação, foi estabelecido que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental seriam a prioridade inicial do Programa em 2019, principalmente pela distorção idade/ano, envolvendo reprovação e abandono escolar nos anos 5º a 9º, em comparação com os primeiros anos dos Anos Iniciais, como exemplifica o quadro abaixo:

Quadro 2: Dados do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo

| <b>Etapa Escolar</b> | <b>Reprovação</b> | <b>Abandono</b> | <b>Aprovação</b> |
|----------------------|-------------------|-----------------|------------------|
| Anos Iniciais        | 9,1%              | 0,7%            | 90,2%            |
| Anos Finais          | 31,4%             | 5,5%            | 63,1%            |

Fonte: São Leopoldo (2023b).

Outro documento importante para a execução do Programa é o Manual Pedagógico: Diretrizes e Orientações (SÃO LEOPOLDO, 2023b), que estabelece a necessidade de as escolas contempladas realizarem reuniões com a Comunidade Escolar para escolha e implementação

de oficinas do Programa, a partir da Gestão Democrática. Além disso, as oficinas devem estar em diálogo com o contexto, realidade e capacidade de cada escola contemplada, como exemplificado no artigo 8º do Decreto nº 9.242:

As atividades escolhidas para execução nas Escolas, devem ter articulação com o interesse dos/as estudantes envolvidos/as e que dialoguem fortemente com a comunidade escolar como um todo, promovendo, assim, um debate coletivo e democrático calçado nas necessidades e interesses desses/as estudantes (SÃO LEOPOLDO, 2019, p. 2)

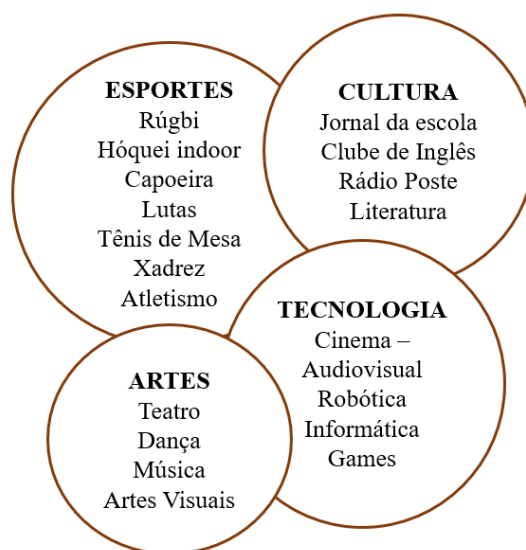
Sobre essa questão de autonomia das escolas, a Professora Coordenadora Institucional comenta:

*“A gente vê, mesmo sendo escolas públicas, da mesma mantenedora, as escolas têm uma autonomia, que eu acho que isso é bem positivo, porque essa autonomia vai dar a possibilidade de ela se moldar à comunidade. Ou melhor, a comunidade moldar a escola, porque a escola, para mim, só faz sentido se ela cumpre seu papel na comunidade.”* (Professora Coordenadora Institucional).

Sob orientação da SMED, as atividades do Programa ocorrem em quatro dias da semana, em turno inverso ao regular, com a oferta de duas oficinas por dia, ressaltando a autonomia de cada escola em se organizar da forma mais adequada a sua realidade. Além da maior permanência na escola, os/as estudantes também contam com o apoio a alimentação, com o almoço garantido no intervalo entre as atividades. Entre atividades no próprio espaço das escolas e em outros espaços externos, como a canoagem, a Escola de Artes Pequeno Príncipe, o Vida com arte na Unisinos, a orquestra, o Programa de Esporte Integral que ocorre na Av. São Borja, além do projeto de tênis no Tênis Club. A própria SMED disponibiliza o deslocamento dos alunos/as para essas atividades externas (SÃO LEOPOLDO, 2023b).

Essas oficinas são organizadas em um grande guarda-chuva, a partir dos campos temáticos das áreas Esportivas, Artísticas, Culturais e Tecnológicas. A escolha por essas áreas considera os diferentes campos de formação dos/as alunos/as em sua completude, buscando “resgatar a autoestima e os conhecimentos múltiplos, promovendo a cidadania, a cooperação, o trabalho coletivo, o pensamento crítico, a sensibilidade, a valorização do saber e o acesso à informação de uma forma criativa e aplicável à linguagem juvenil” (SÃO LEOPOLDO, 2023b, p. 11-12). As oficinas são divididas a partir do quadro abaixo, com as seguintes temáticas, sendo algumas delas realizadas em ambientes externos a escola, como já mencionado:

Figura 2: Oficinas desenvolvidas no Programa Mais Educa São Leo



Fonte: São Leopoldo (2023b).

As atividades extracurriculares foram pensadas para além das atividades já oferecidas no tempo de ensino regular, possibilitando a ultrapassagem das margens do currículo básico e criando possibilidades para a permanência dos/as jovens que enfrentam realidades distintas. Para a organização e realização das oficinas nas escolas, no primeiro momento em que o Programa é pensado, são definidos dois cargos principais para a execução das atividades: os/as monitores/as articuladores/as e os/asicineiros/as.

Os/as monitores/as articuladores/as, entre outras atribuições, são encarregados/as da organização administrativa do Programa dentro das escolas, cuidando da agenda e grupos de cada oficina, enquanto os/asicineiros/as podem ser caracterizados como “educadores/as populares, de estudantes de graduação e outros/as profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a Lei 9.608/1988, que dispõe sobre o voluntariado” (SÃO LEOPOLDO, 2023b, p. 9), que planejam e executam as oficinas conforme suas áreas de atuação. Dessa forma, o Mais Educa São Leo, pensado em 2019, conta com dois eixos principais de ações: a própria Secretaria de Educação, que promove e monitora a execução do Programa, com participação do Coordenador de Projetos e uma Assessora Pedagógica da própria rede; e as escolas, que se organizam de forma orgânica a partir de suas realidades distintas de cada comunidade escolar e sediam as oficinas em parceria com os/asicineiros/as voluntários/as.

A partir da estruturação inicial do Mais Educa em 2019, o Programa experimentou uma expansão impulsionada pelos desafios decorrentes da pandemia de 2020, que impactaram significativamente a aprendizagem dos alunos do município. Em alinhamento com a



Repactuação das Aprendizagens<sup>18</sup> proposta pela SMED, a partir de 2021, o Programa incorporou o Acompanhamento Pedagógico, fortalecendo ainda mais suas iniciativas. Esse Acompanhamento é caracterizado pela Secretaria com a finalidade de atender estudantes com alta vulnerabilidade social e defasagem de aprendizagem, a partir do objetivo de:

[...] garantir aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo a consolidação do processo de alfabetização, auxiliando e oportunizando o pleno domínio da leitura, escrita e matemática, através da repactuação e recomposição das aprendizagens (SÃO LEOPOLDO, 2023a, p. 2)

Sobre os efeitos da pandemia, os autores Barbosa, Anjos e Azoni (2021), elaboraram um estudo sobre os impactos do isolamento na aprendizagem de crianças e adolescentes da educação básica, uma vez que as aulas presenciais passaram para aulas *online* no território brasileiro nesse período pandêmico, apontando diversas dificuldades no acesso à educação nesse período, como a falta de dispositivos conectáveis à internet, a recursos educacionais fora da escola, as fontes de alimentação fora do contexto escolar e redução do tempo de instrução. Dessa forma, os/as alunos e alunas do município de São Leopoldo sofreram com o isolamento de formas diversas no contexto ensino-aprendizagem, resultando na decisão de ampliar o Programa Mais Educa São Leo com a implementação do Acompanhamento Pedagógico.

As Diretrizes Municipais para o Acompanhamento Pedagógico (SÃO LEOPOLDO, 2023a) caracterizam o Acompanhamento como uma das ações do Programa Mais Educa São Leo, fazendo parte do grande guarda-chuva apresentado na discussão elaborada anteriormente. O atendimento pedagógico justifica-se como um instrumento de estratégia para aproximação dos estudantes afim de amenizar suas dificuldades, oportunizando um olhar diferenciado e individualizado a partir de novas práticas, metodologias e recursos (SÃO LEOPOLDO, 2023a). Dessa forma, as atividades, que anteriormente eram focadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, passam também aos Anos Iniciais, englobando toda essa etapa da Educação Básica, que agora passam a ser contempladas com o Acompanhamento Pedagógico e também com as oficinas culturais que já eram realizadas anteriormente com os Anos Finais. No primeiro ano de implementação em 2021, o Acompanhamento contemplou 13 escolas e assim como no grande guarda-chuva, o atendimento foi expandido até o número de 26 escolas no ano de 2023.

---

<sup>18</sup> A Repactuação das Aprendizagens apresenta-se a partir da necessidade da recomposição das aprendizagens e avaliação do período pós pandemia, segundo o artigo 2º que declara que as crianças e estudantes serão “acompanhados em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento por meio de recomposição das aprendizagens e ampliação de tempos e espaços que garantam o direito ao brincar e mitiguem os impactos do isolamento” (SÃO LEOPOLDO, 2023a, p. 6).

A Assessora Pedagógica da Referência da SMED auxilia na compreensão da ampliação do Programa para o Acompanhamento Pedagógico quando explica que:

*“O Acompanhamento Pedagógico trata, principalmente, dessas questões de aprendizagem de estudantes que não teriam condições de no contraturno ter um reforço, ou o famoso professor particular. O Acompanhamento é mais uma alternativa, uma responsabilidade, porque as outras atividades culturais que existem no Programa, por exemplo, possivelmente eles não teriam a possibilidade de explorar atualmente, mas em algum determinado momento da sua vida, quem sabe eles poderiam, em algum lugar conhecer, ou ter uma condição financeira melhor. Mas as questões de aprendizagem, elas estão acontecendo ali na hora, tudo o que eles forem perdendo ao longo do caminho é muito difícil recuperar, chega lá nos anos finais e a possibilidade de evasão escolar são muito maiores.”* (Assessora Pedagógica de Referência)

Além disso, o documento Diretrizes Municipais para o Acompanhamento Pedagógico (SÃO LEOPOLDO, 2023a) também apresenta a Universidade da região como grande parceira da SMED, a Professora Coordenadora Institucional do Programa na instituição comenta sobre o surgimento dessa parceria,

*“Começou com uma conversa com a Secretaria, eles queriam um vínculo com a Universidade a partir de estagiários que atendessem um tipo de reforço escolar, mas no primeiro momento não aceitamos pois acredito que não existe essa história de que estagiário vai trabalhar de graça, tem que pelo menos pagar os custos. Então a SMED achou a possibilidade de colocar como Acompanhamento Pedagógico dentro da proposta do Mais Educa. Levamos a proposta para a Universidade, conversamos e ficou acertado em não passar dinheiro por dentro da instituição para os alunos não serem mais prejudicados [referente a conflitos de bolsas subsidiadas pela Universidade ou pelo poder público].”* (Professora Coordenadora Institucional).

A Universidade, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, possui uma história dialógica com a região e influência no contexto econômico, social e educacional. Essa história pode ser encontrada no livro “Um sonho e uma realidade”, de Arthur Blásio Rambo (2009), onde é possível compreender a construção da Universidade e sua profunda relação com a educação e a perspectiva educacional inaciana. Fundada e administrada pela Companhia de Jesus, suas origens passam por seminários de formação de sacerdotes e de professores, em 1869, até o Colégio de Ensino Médio, em atividade até 1910. Entre 1913 e 1956 o Seminário Central atuou na Educação Superior, que posteriormente se tornou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, por fim, atingindo o título de Universidade, mantido até suas atividades atuais.

Percebe-se, então, que a instituição vem atuando de forma significativa na formação de professores do município há mais de um século.

Assim, a instituição de ensino superior ingressa no Programa com mais um grupo de atores atuantes, a partir, principalmente, de estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática como voluntários/as para os atendimentos de alunos/as nas respectivas disciplinas. Os/as voluntários/as do curso de Pedagogia são responsáveis pelos atendimentos de alunos/as do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais, enquanto os/as voluntários/as dos cursos de Letras e Matemática atendem alunos/as do 6º ao 9º ano dos Anos Finais. A parceria também conta com a participação de quatro professoras vinculadas à Universidade: uma como Coordenadora Institucional; e outras três, denominadas Professoras Assessoras, que acompanham os/as estudantes/egressos de cada um dos três cursos que realizam o Acompanhamento Pedagógico. Sobre a seleção das Professoras Assessoras, a Coordenadora Institucional comenta:

*“Fizemos o levantamento de quais áreas a Secretaria tinha mais necessidade, olhamos para dentro dos cursos da Universidade para saber as professoras e professores que tivessem mais experiência. A Professora Assessora de Pedagogia, além da experiência na Escola Básica, ela também atuava nas atividades de alfabetização.”* (Professora Coordenadora Institucional)

Para auxiliar na compreensão de todos os atores envolvidos no ciclo de ações do Programa Mais Educa São Leo, foi elaborado o quadro a seguir:

Figura 3: Atores do Programa Mais Educa São Leo



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir desse quadro podemos compreender melhor o funcionamento do Acompanhamento Pedagógico no Programa Mais Educa São Leo e as articulações que ocorrem entre os diferentes atores desse tripé. A SMED, a partir do Coordenador de Projetos, monitora a execução do Programa como um todo e conta com o auxílio da Assessora Pedagógica de Referência, que está em constante diálogo com as Professoras Assessoras da Universidade parceira e com as/os Monitoras/es articuladoras/es e Supervisão Escolar das escolas. Em consonância, as Professoras Assessoras mantêm um contato semanal com os/as estudantes/egressos dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática atuantes nas escolas contempladas, no passo que estes últimos articulam suas atividades com as/os Monitoras/es Articuladoras/es, com a Supervisão Escolar e as Professoras/es dos/as alunos/as contemplados/as. Essa grande rede está em constante adaptação, como comenta a Assessora Pedagógica de Referência da SMED:

*“O Programa em si é novo e o acompanhamento é mais novo ainda, ele vem depois, então ainda está meio que se adaptando, meio que se moldando as especificidades do município, das regiões dos atendimentos”* (Assessora Pedagógica de Referência)

Nesse momento da trajetória do Programa Mais Educa São Leo é possível observar uma dinâmica que entrelaça as perspectivas já mencionadas das outras duas versões federais em que o Programa se inspira. Por um lado, o Mais Educa é criado inicialmente a partir de uma inspiração no Programa Mais Educação, ou seja, focando suas atividades em oficinas extracurriculares que buscam promover o acesso à cultura, esportes, artes e tecnologia, compreendendo os/ alunos/as em sua integralidade, fora do sistema regular dividido em “caixinhas de conteúdos”. Porém, a partir do momento em que os efeitos do isolamento ocasionado pela pandemia de covid-19 são percebidos no processo de ensino-aprendizagem, o Mais Educa volta-se para uma perspectiva mais próxima do Programa Novo Mais Educação. Isto é, focando nas questões de reprovação, defasagem idade/ano e abandono escolar. Assim, o Mais Educa passa a trabalhar de forma mais objetiva na questão do conteúdo programado, podendo ser compreendido até mesmo como um “reforço escolar”. A estudante voluntária Samanta, comenta que:

*“Eu realizei a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre o Programa, e é possível observar que ele tem uma proposta político-pedagógica*

*muito boa, né? Pra não usar outra palavra. Não é ótima, mas é muito boa. E naquilo que ela se propõe a fazer ela seria uma grande diferença nessa comunidade. Porém, colocando apenas a minha perspectiva, eu sozinha como voluntária, não acredito que o Mais Educa resolva algum problema. Tem uma fala na escola onde eu atuo [fora do Programa] que diz que a escola precisa trabalhar com prevenção dos problemas. Não apenas tentando resolvê-los depois que eles acontecem. O Mais Educa, na minha forma de pensar, não é uma prevenção de problemas, né. Ele é uma resposta a um problema que já está, de maneira crônica, colocada na sociedade. Claro que não se limita apenas aqui, mas ele é apenas paliativo.” (Estudante Voluntária Samanta)*

Quando a estudante voluntária Samanta utiliza a expressão “apenas paliativo” para definir as ações do Mais Educa é possível refletir sobre alguns problemas estruturais da Educação Básica brasileira que perpassa o contexto escolar em seu cotidiano. A estudante menciona um problema crônico colocado na sociedade, que pode ser lido de diversas formas, como a relação evasão x reprovação; a falta de professores/as nas escolas; esses/as profissionais não estarem propriamente qualificados; entre outros. O Programa apresenta um suporte a esses problemas, mostrando-se como um espaço qualificado de ensino-aprendizagem.

Em seu Manual Pedagógico (2023b), a Secretaria afirma que o Programa busca “romper com o caráter de ‘reforço escolar’ ou ‘estudos de recuperação’” (SÃO LEOPOLDO, 2023B, p. 11), ao passo que o Acompanhamento Pedagógico busca a “recomposição das aprendizagens” (SÃO LEOPOLDO, 2023a, p. 6) não oferecidas no período pandêmico. Essas duas leituras evidenciam objetivos diferentes e compreensões diferentes sobre o mais tempo oferecido nas escolas.

Jordão, Colares e Fonseca (2023) contribuem para a compreensão dessas diferentes perspectivas quando explicam a diferença entre o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, enquanto o primeiro inspira-se na educação integral, o outro apenas amplia a jornada escolar. Essa mudança foi influenciada pela disputa de poder no período em que ocorre a reformulação do Programa, como explicam:

Os acontecimentos do ano 2016 ocuparão muitas páginas dos livros de história, principalmente pelo impedimento de uma mulher, eleita democraticamente nas urnas em 2014 para a Presidência da República, dar continuidade a seu mandato. [...] Para os apologistas neoliberais, qualquer política dita inclusiva e financiada pelo Estado é vista como ameaça ao mercado. E foi assim que os pequenos avanços alcançados com o PME se tornaram gigantescos, quando vistos pelas lentes do governo neoliberal. Gigantes em financiamento, ou seja, seria preciso reduzir os gastos; em conhecimento, portanto seria preciso reestruturar sua “matriz”; e em oportunidades, pois uma política de educação integral não poderia ser “desperdiçada” ensinando artes, música e esportes — ela deveria se alinhar àquilo de que o mercado necessita: formação de mão de obra. Essas distorções de imagem do PME resultaram na política neoliberalista de Temer, o PNME. (JORDÃO; COLARES; FONSECA, 2023, p. 15-16)

A educação no geral precisou adaptar-se às exigências do sistema de mercado, reflexos de um governo neoliberal que assumiu o poder depois do golpe de Estado de 2016, reforçando “[...] reformas neoliberais, ditas emergenciais e necessárias, que prometem melhorar a aprendizagem e os níveis de ensino, apenas camuflam, por meio desse discurso, seu alinhamento aos ditames do mercado de trabalho.” (JORDÃO; COLARES; FONSECA, 2023, p. 17). Dessa forma, a reformulação do PME representou um retrocesso às tentativas de políticas públicas que buscavam garantir uma educação integral de qualidade para a rede pública de ensino nacional, refletindo as reformas e contrarreformas implementadas a cada entrada e saída entre governos de diferentes matrizes ideológicas.

Assim, o foco que o PNME emprega aos conteúdos de português e matemática representa muito mais a importância dada ao desempenho mercantil do que o educacional, já que “para os defensores do capital, o nível educacional reflete diretamente no desempenho econômico do mercado e, conseqüentemente, do país, por isso existem uma preocupação e um estímulo em relação a esse fator.” (JORDÃO; COLARES; FONSECA, 2023, p. 19). Reforçando um projeto político e social orientado pelos princípios neoliberais na formação de mão de obra dentro das conformidades mercadológicas e na contramão de uma educação à base de direitos, restringindo o acesso à educação integral de qualidade aos poucos que podem pagar. Sobre a perspectiva de projeto político adotado pelo Programa Mais Educa, o Coordenador de Projetos da SMED comenta:

*“No município, no projeto político, não é um nome de uma pessoa que assume uma cadeira do executivo, não é só isso. A gente elege um projeto de sociedade, é um projeto de mundo, é uma visão de entender e de ler o mundo. O Mais Educa está afinado a esse projeto. A gente [SMED] entende que essas pessoas que estão lá na linha de frente atendendo os estudantes elas precisam estar sensibilizadas e entender o papel desse Programa. Por isso que todo início de ano a gente reúne todo mundo, eu falo sobre isso, coloco o posicionamento, porque esse é um posicionamento de gestão pública. [...] É um projeto de mundo, um projeto social, em que a gente não vai trabalhar com o princípio da igualdade, e sim com o princípio da equidade. Alguns precisam de mais para conseguir minimamente se equiparar aqueles que têm mais.”* (Coordenador de Projetos)

Assim, o Mais Educa busca alinhar-se a um projeto político mais próximo à visão de educação integral e justiça social, compreendendo a própria educação para além dos princípios mercadológicos neoliberais, buscando o direito à equidade em sua rede municipal de educação. O necessário, a partir dessa análise, é que a SMED não perca de vista essa inspiração em uma educação integral e pare de investir ações para a concretude dessa perspectiva educacional, para

buscar uma melhoria nos índices de aprendizagem do município, focando muito mais no dito “reforço escolar” e resultando suas ações, verdadeiramente, em atividades “meramente paliativas”, como mencionou a estudante Samanta.

Oficialmente, o Acompanhamento Pedagógico ocorre duas vezes na semana, sendo que a carga horária dos/as voluntários/as se define em 14 horas semanais. No ano de 2023 foi estabelecido 12 horas para os atendimentos com os/as alunos/as e duas horas semanais para Assessoramento. A organização da carga horária com os/as alunos/as também passa pela autonomia de cada escola, sendo organizada a partir de cada realidade escolar. A SMED orienta a organização dos grupos de alunos/as atendidos/as em um número médio de oito alunos/as, para que o acompanhamento seja realizado de forma mais próxima e atenta a cada estudante que se integra ao Programa.

As duas horas destinadas para o Assessoramento Pedagógico são cumpridas na Universidade, com a Professora Assessora. O Assessoramento, denominado de “reuniões” pelo grupo, caracterizam-se como momentos de estudos e partilhas entre os/as voluntários/as e a Professora. No próximo tópico apresento o Assessoramento a partir da ótica da formação permanente em diálogo com a extensão universitária.

No entanto, a partir do presente capítulo, podemos observar que o Programa Mais Educa São Leo é uma política pública consideravelmente nova no contexto educacional do município de São Leopoldo. Com seu primeiro ano de implementação em 2019, e posteriormente a ampliação para o Acompanhamento Pedagógico em 2021, o seu funcionamento e organização encontram-se em constante mudanças, adaptações e releituras, tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação, quanto pela Universidade parceira e, principalmente, pelas escolas. Essa articulação entre o tripé SMED, Universidade parceira e escolas, abrange atores diversos, que contribuem e reinventam o Programa constantemente na cotidianidade das escolas.

### **3.1 O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO: UMA APROXIMAÇÃO A FORMAÇÃO PERMANENTE A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

O Assessoramento Pedagógico, realizado pela Professora Assessora e o grupo de voluntários e voluntárias do Acompanhamento Pedagógico, situado dentro do Programa Mais Educa São Leo, é promovido pela instituição parceira na qual as/os voluntárias/os são estudantes. Considerado como uma atividade obrigatória do voluntariado, o Assessoramento ocorre nos grupos dos três cursos atuantes no Acompanhamento, sendo o curso de Pedagogia,

Letras e Matemática. Nesse tópico iremos abordar as atividades do Assessoramento com o grupo do Curso de Pedagogia, foco desta pesquisa.

O grupo completo é constituído de estudantes e egressos do curso mencionado, que se reúnem semanalmente com a Professora Assessora, que é professora na Universidade a partir da atividade acadêmica “Alfabetização e Letramento”, além de ser doutora em educação e ter experiência na área da Educação Popular. As reuniões ocorrem semanalmente, com previsão de duas horas de duração, definidas pela SMED. São realizadas de forma *online*, pela plataforma *teams*, e presencialmente, no campus da instituição parceira. Tais reuniões promovem a discussão das situações organizacionais dos atendimentos promovidos pelas voluntárias, com base na alfabetização e letramento, como exemplifica a estudante participante Samanta:

*“Estudamos sobre o processo de alfabetização e letramento, destacando-se estudos sobre aquisição da língua escrita, aquisição de práticas de leitura (deleite e informativa), além de estudos centrados na qualificação da produção textual escrita, na ortografia e na sistematização de informações/acompanhamento dos estudantes atendidos.”* (Estudante Voluntária Samanta)

O Assessoramento conta com uma comunidade na plataforma *moodle* onde são disponibilizados materiais de estudos, como artigos, livros e/ou vídeoaulas, como uma das ferramentas do Assessoramento, caracterizado como um momento de estudos e debates sobre a teoria da alfabetização e do letramento em perspectiva do perfil de atendimento do Acompanhamento e das práticas realizadas pelas voluntárias.

A Professora Assessora auxilia na compreensão do funcionamento do Assessoramento quando explica que, em um primeiro momento o grupo faz as leituras e reserva um tempo para a discussão do que foi lido, qualificando o estudo de forma coletiva. Posteriormente cada uma das voluntárias volta-se para a realidade dos/as alunos/as da escola em que estão inseridas, planejam uma sequência didática ou projeto adequado ao tema de interesse desses alunos/as, considerando o que foi estudado e referenciando as leituras, desenvolvem essas atividades e apresentam o que foi realizado para o grupo do Assessoramento nos encontros, promovendo mais um momento de estudos e análise dessas práticas, como explica a seguir:

*“Eu considero esse movimento como um movimento cíclico, ou seja, é espiral, digamos assim. É tu ler, discutir, aplicar, e trazer para refletir. Ele é muito rico porque é onde a voluntária vai apresentando [...] e mostra esse trabalho para as outras voluntárias que comentam, sempre de uma forma crítica, sempre com uma coisa, um apontamento, para sugerir além daquilo que achou positivo. Então a*



*gente faz uma reflexão coletiva, compartilhada daquela apresentação. E aí, normalmente a voluntária já segue com aqueles apontamentos e enriquece muito o trabalho. Então eu vou procurando ver que existe uma circularidade que todos possam apresentar”* (Professora Assessora)

Para a Professora, esse movimento cíclico é essencial nas atividades das voluntárias, pois “[...] não tem como não estudar, porque elas vão fazer essas leituras e um rodízio de apresentações das práticas que elas desenvolveram no Mais Educa. Todas têm que apresentar. Essa apresentação, ela é fruto dos estudos e da aplicação desses estudos.” (Professora Assessora). O Assessoramento ocorre nesse processo formativo, momento em que a Professora Assessora busca orientar as leituras e refletir sobre o que é realizado com os/as alunos/as no Acompanhamento Pedagógico.

É possível compreender esse processo formativo que ocorre no Assessoramento Pedagógico, em que a práxis assume centralidade no movimento, por hora inicial, de se fazer educadoras, como uma formação permanente, na perspectiva freireana. Saul e Saul (2016) contribuem com a compreensão do termo quando afirmam que os sujeitos envolvidos nesse processo partem do pressuposto de compreenderem-se como seres inacabados, e que essa é a condição humana que impulsiona o homem a buscar, curiosamente, o conhecimento de si e do mundo. Quero dizer com isso que essas estudantes, em formação inicial, encontram no Assessoramento e nas dinâmicas proporcionadas pelo Mais Educa o reconhecimento de que fazer-se educador é um movimento permanente de reflexão sobre a prática, de reconhecimento que, quando graduadas, não terão uma “formação final”. É nessa compreensão do inacabamento, na inconclusão de seu ser, que se funda a educação como processo permanente, como afirma Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência de que ele tem sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2021, p. 25).

Para o autor, a assunção do inacabamento é um saber fundante da prática educativa, o que impulsiona a formação docente. Quando olhamos para o Programa Mais Educa, é possível identificar esse caráter inacabado da formação de professores quando a Professora Assessora afirma que o processo que ocorre dentro do Assessoramento Pedagógico é um movimento cíclico. O movimento de reflexão-ação-reflexão que ocorre no grupo é fundamental para formação promovida nesses encontros e no Acompanhamento com os alunos/as, como Freire

(2020) aponta que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2020, p. 40).

É por reconhecer no Assessoramento Pedagógico um momento de reflexão sobre a prática promovido dentro do curso de Pedagogia, que optei, neste momento, por falar em “educação permanente”, pois entendo que ela abrange a formação inicial. O Mais Educa, enquanto elemento presente na formação inicial dessas voluntárias, permite que elas tenham as suas próprias experiências e reflitam sobre suas práticas para, a partir delas, compreender a docência e o processo formativo como algo permanente, que não termina no fim da graduação.

Para tanto, volta-se para o inacabamento do ser humano, pois é na assunção da disponibilidade para a mudança que o processo formativo permanente se situa. Fazendo e refazendo o sabido, o professor e a professora vivenciam as condições da experiência profunda de assumir-se como sujeitos sociais, históricos e inconclusivos. Assim, a formação de professores não se resume à conclusão de uma graduação, processo em que os/as graduandos/as aprendem como ensinar os conteúdos programados e encerra-se aí os saberes necessários para a prática docente. Na perspectiva da formação permanente, o/a professor e professora se reinventam a cada encontro com seus/suas alunos e alunas, pois é no encontro com o outro que a educação ocorre e torna-se possível reaprender o aprendido. Freire (2019c) elabora o conceito de formação permanente quando afirma que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2019c, p. 56)

Soares (2020) auxilia na compreensão quando explica que a formação permanente:

[...] constitui-se como princípio e prática da formação capaz de desvelar as ideologias, porque é problematizadora, crítica e busca continuamente uma ação transformadora da realidade. Esse entendimento leva a questionar a afirmação de que o professor está formado apenas com a conclusão de um curso superior e indica que ele se encontra em constante processo de formação, com possibilidade de construir conhecimentos, refletir sobre a prática, trocar experiências com os pares. [...] Nesse sentido, tal formação vai além do treinamento, do aperfeiçoamento, da reciclagem e da capacitação, uma vez que é comprometida com a reflexão sobre a prática numa perspectiva crítica e transformadora. (SOARES, 2020, p. 157-158).

Voltas, Saul e Saul (2021) contribuem para a compreensão da concepção freireana de formação permanente a partir da construção de uma trama conceitual, elucidada por “integrar diferentes conceitos abarcados pela obra [freireana], tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre os conceitos” (SAUL; SAUL, 2013, p. 108). Nessa trama, a concepção de formação permanente freireana é exemplificada por implicar a leitura da realidade e a avaliação, exigir diálogo e requer a participação (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021).

A leitura da realidade é o primeiro passo para a formação permanente, movimento que promove uma programação formativa educativa que seja significativa, contextualizada e crítica (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021). No contexto do Assessoramento Pedagógico, essa leitura da realidade ocorre a partir do movimento de contextualização da realidade vivenciada no Acompanhamento Pedagógico e as dificuldades encontradas pelas voluntárias em promover práticas educativas que considere os/as alunos/as atendidos/as no Acompanhamento e os desafios do processo ensino-aprendizagem presentes na vivência educativa dessas crianças. Esses desafios podem ser compreendidos como *situações-limites*, consideradas como obstáculos – mas nunca impeditivos – da humanização e libertação de homens e mulheres. Com as situações-limites identificadas, a partir da leitura coletiva do grupo, é possível desenhar a programação dos conceitos estudados para auxiliar no desvelamento da realidade.

O diálogo torna-se uma exigência da formação permanente, sendo um princípio ético, político e epistemológico que orienta as relações de ensino-aprendizagem (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021). Ético por considerar os sujeitos envolvidos no processo formativo, as voluntárias em formação, como sujeitos históricos e constituídos de saberes diversos; político por ter como horizonte a transformação do contexto desumanizador em que os/as alunos/os atendidos encontram-se na perspectiva de suas situações sociais que refletem em seus processos de ensino-aprendizagem e nas práticas educativas realizadas; e epistemológico por buscar a construção de conhecimento, promovendo a partilha de saberes entre as voluntárias e o grupo de Assessoramento Pedagógico. Assim, a prática docente constitui-se em fonte de conhecimento, epistemologicamente. Para tanto, exige-se a escuta atenta e a problematização das práticas por parte do formador responsável pela coordenação do trabalho, sendo a Professora Assessora na perspectiva do Assessoramento.

A avaliação, simultânea à formação permanente, pretende realizar uma análise crítica que pode subsidiar outras decisões e possíveis mudanças das práticas apresentadas (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021). Essa ação coloca em perspectiva a transformação do contexto concreto, em busca da conscientização das voluntárias engajadas no processo formativo. Dentro do movimento de ação-reflexão-ação a avaliação é inerente, permitindo que as voluntárias possam

refletir criticamente sobre sua prática formativa, compreendendo-a como prática social e histórica. “Esse esforço coletivo e permanente de desvelar e compreender criticamente o contexto concreto possibilita que os educadores comecem, gradativamente, a vislumbrar caminhos possíveis para a intervenção e a mudança da prática formativa e, também, da sociedade” (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021, p. 11).

Por fim, a participação, uma ação comprometida, crítica e criadora, é uma exigência e tarefa da prática educativa progressista. A formação permanente considera o caráter pedagógico do processo participativo (VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021). Isto é, o exercício de opinar, decidir coletivamente, debater e trazer o docente – no caso do Assessoramento, as voluntárias –, para o centro do processo formativo, no qual existe a possibilidade de “dizer a sua palavra”, sendo um espaço democrático, frente à tensão entre o formador – a Professora Assessora –, e as voluntárias. A participação no Assessoramento ganha destaque quando as práticas apresentadas são discutidas e refletidas pelo grupo, que apresenta comentários, considerações e sugestões nesse processo. A participante voluntária Alice contribui para a compreensão do Assessoramento na perspectiva da formação permanente freireana a partir da afirmação:

*“O Assessoramento para mim é algo muitíssimo importante, ter a oportunidade de levar minhas práticas e de outros colegas para a professora e os colegas avaliarem e comentarem me ajuda muito e permite a formação de novas ideias e o aperfeiçoamento do que já fizemos. O Assessoramento contribui para a minha formação, pois me ajuda a perceber como melhorar e por quais caminhos seguir para ser uma professora melhor para os meus alunos.”* (Estudante Voluntária Alice)

Para Freire (2021), a melhoria da qualidade da educação passa pela formação permanente dos/as professores/as envolvidos/as na prática educativa cotidianamente, fundando-se na prática de analisar a prática, possibilitando a percepção de uma teoria no processo prático que ainda não era percebida, ou percebida e pouco assumida. É nesse processo de “ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar” (FREIRE, 2021, p. 24) que o grupo de voluntárias encontram-se refletindo nas reuniões do Assessoramento, como exemplifica a participante voluntária Lívia:

*“As reuniões de Assessoramento são uma formação à parte da graduação, quase que como uma pós. A Professora Assessora tem muito conhecimento e muita propriedade nas suas falas sobre alfabetização e agrega com materiais muito ricos para a nossa formação. Acredito ser uma profissional muito mais preparada devido aos encontros com o grupo.”* (Estudante Voluntária Lívia)

Em “À Sombra desta Mangueira”, Freire (2019b) evidencia que, seguindo a linha de melhoria da qualidade da educação, torna-se necessário, também, a presença participativa das universidades brasileiras na promoção de uma formação permanente contextualizada e promotora de uma (trans)formação da prática político-pedagógica. Diferente das conhecidas “capacitações” promovidas, por vezes, por empresas terceirizadas muito mais interessadas no valor de mercado do que naquilo que a educação pode oferecer. Nesse cenário, a Universidade parceira tem contribuído para a formação das voluntárias, como evidencia a fala da Participante Voluntária Lívia, quando afirma sentir-se muito mais preparada para a realidade vivenciada nas escolas a partir dos encontros promovidos nas reuniões do Assessoramento, em que o diálogo com outras voluntárias e outros voluntários promove reflexões críticas sobre as práticas vivenciadas e a realidade enfrentada.

No entanto, pode-se analisar que, em sua maioria, as experiências vivenciadas pelas voluntárias nos momentos de Assessoramento Pedagógico concentram-se sobretudo no processo de ensino-aprendizagem de alfabetização e letramento dos/as alunos/as atendidos, distanciando-se de diálogos e considerações que tratem do contexto político-pedagógico em que o Programa está inserido, suas imbricações e desdobramentos frente as ações desenvolvidas pelas alunas. Há, segundo as falas das estudantes voluntárias, uma falta de dimensão reflexiva do que essas futuras pedagogas percebem do Programa situado e criado no contexto de atuação, apresentando-se portanto, como um ponto a ser considerado.

Entende-se que, para além da formação inicial promovida na graduação, o Assessoramento pode ser considerado como uma experiência formativa permanente, em diálogo com a Extensão Universitária, como afirma a Professora Coordenadora Institucional:

*“O pessoal [estudantes] que está na Universidade, as próprias diretrizes da Pedagogia dizem isso, as diretrizes das licenciaturas dizem isso, o quanto o aluno tem que estar próximo ou praticando, entre aspas, na escola de Educação Básica, de começar desde o primeiro semestre a aproximar o aluno da escola.”* (Professora Coordenadora Institucional)

Essa fala de “aproximar o aluno da escola”, estabelecendo a relação entre a atuação das voluntárias a partir da presença da Universidade nas escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, pode ser compreendida como uma forma de Extensão Universitária que ocorre ao longo da realização das atividades dentro do Programa. Oscar Jara (2018) contribui com a compreensão quando elabora uma discussão sobre a extensão, afirmando que “se a analisarmos criticamente, [a extensão] é uma dimensão do que é o fazer universitário em termos de ação

social transformadora” (JARA, 2018, p. 8). O autor continua sua reflexão compreendendo que a extensão deveria ser o elemento central na vida da Universidade, ao invés da perspectiva de apêndice a que muitas vezes é atribuída, considerando-a como o seu “coração [...] nesse compromisso entre os setores da sociedade e a Universidade” (JARA, 2018, p. 8).

Já apresentamos o compromisso da Universidade dentro do Programa Mais Educa São Leo. Esse envolvimento se dá por meio da participação dos/as voluntários/as, que atuam no Acompanhamento Pedagógico destinado a crianças com dificuldades de aprendizagem de alfabetização e letramento, um desafio intensificado pelo isolamento social ocasionado pela pandemia do covid-19. Aqui, o compromisso social da Universidade é de adentrar os muros da escola e promover um espaço de ensino-aprendizagem qualificado e, acima de tudo, adequado às necessidades desses alunos e alunas em perspectiva de acolhimento, contribuindo não apenas para sua aprendizagem, mas também para suas leituras de mundo em perspectiva da leitura da palavra.

No entanto, o documento “Plano Nacional de Extensão Universitária”, elaborado pelo FORPROEX<sup>19</sup>, que estabelece as diretrizes para a Extensão Universitária, a define como uma via de mão-dupla, afirmando que a comunidade acadêmica encontra na sociedade uma oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento acadêmico, ao passo que no retorno à Universidade, os docentes e discentes voltam com um aprendizado que será submetido a uma reflexão crítica, qualificando o conhecimento vivenciado (FORPROEX, 2001). Dessa forma, é estabelecida uma troca de saberes, produzindo um conhecimento contextualizado com a realidade e abrindo espaço para uma participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

É possível observar essa via de mão-dupla a partir da experiência formativa vivenciada pelas voluntárias que ocorre dentro do Programa, e em específico para esta pesquisa, dessas estudantes voluntárias do Curso de Pedagogia. O Programa Mais Educa, nessa perspectiva extensionista, proporciona uma formação que o ensino regular da licenciatura não proporcionou, estabelecendo um contato mais intrínseco com a comunidade escolar, com a Educação Básica e com a realidade vivenciada fora da região central da cidade. Esse contato promove uma compreensão mais ampla e real do que é discutido nas salas de aula da graduação, como afirma a participante entrevistada Lívia:

*“Quando tu entra para o Mais Educa não tem como não mudar essa sua visão [de educação]. Dentro da sala de aula regular eu tinha mais essa visão como aluna,*

---

<sup>19</sup> Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

*porque eu acabei fazendo os estágios depois de já ter ingressado no Mais Educa. A visão que eu tinha era o professor ir lá, fazer o trabalho e voltar pra casa, tudo certo. Com essa função só de ensinar mesmo, ir lá e dar o conteúdo, e só se importar com isso. Depois do Mais Educa, de estar inserida nessas comunidades, nessas escolas, tu não consegue enxergar da mesma forma. Quando a gente está dentro de uma escola prioritária e quando a gente está dentro do Mais Educa, onde nos faz enxergar essa realidade, não é simplesmente estar jogado lá dentro da escola, sem saber o que fazer ou para onde ir. A Professora Assessora e a SMED tem todo esse cuidado de mostrar para a gente o que fazer, em olhar para esse aluno, em considerar as questões pessoais daquele aluno. Então isso não veio de mim, veio da base do Mais Educa.” (Estudante Voluntária Lívia)*

Há nessa fala uma contrapartida quando observamos o antes e depois da estudante a partir do ingresso no Programa, e sua experiência formativa na graduação ganha uma outra perspectiva, uma outra compreensão do fazer político-pedagógico, da realidade educacional, dos desafios de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos e alunas dessas escolas prioritárias. Essa contribuição na formação das estudantes é a via de mão-dupla da Extensão Universitária, a qual a Professora Assessora também evidencia na afirmação a partir da sua fala:

*“Considero extensão total. Pra mim é uma extensão porque ela incrementa muito essa formação inicial. Onde é que eu vi isso? Eu vi algum retorno no estágio, porque eu tenho alunas que foram voluntárias no Programa, as alunas que estavam no Mais Educa, no estágio, elas deslançaram, né, deslançaram. Era outro papo. As alunas estão chegando no final do curso muito mais instrumentalizadas. Aqui se vê muito a diferença. Eu fico muito feliz. Eu lembro de uma aluna que era do curso de EaD e ela não tinha... A gente via que ela não tinha uma construção tão grande em relação, por exemplo, ao trabalho com a produção textual e tudo mais, mas ela foi se engajando e hoje ela já consegue, e o estágio dela foi lindo, lindo. Eu acho que é uma contribuição em termos de formação.” (Professora Assessora)*

Quando se analisa essa fala da Professora Assessora podemos compreender a contribuição formativa que a experiência no Programa Mais Educa São Leo e no Assessoramento Pedagógico vem trazendo para a formação inicial dessas voluntárias. De uma forma muito mais qualificada, realista com a vivência em sala de aula, com as reais dificuldades e entraves que elas podem encontrar no processo de ensino-aprendizagem.

Aqui, o convênio estabelecido entre SMED e Universidade pode ser visto para além de uma simples parceria assistencialista, em que as estudantes entram nas escolas como se os grupos de alunos e alunas fossem “cobaias” e o Acompanhamento um tipo de laboratório de aplicação da teoria, sem se preocupar verdadeiramente com o sujeito que é encaminhado para o Programa. Da mesma forma em que as escolas não enxergam as voluntárias apenas como “professoras de reforço”, que não fazem parte do quadro docente e não tem voz dentro do

contexto escolar. Essa colocação fica mais clara quando olhamos para o relato da Professora Assessora:

*“Pra mim, a cereja do bolo, de fazer a diferença na escola, tem sido a frequência das nossas voluntárias nos conselhos de classe. É ali que elas concretamente contribuem para a escola, na minha opinião. Porque nós temos materiais dos alunos, nós trabalhamos muito com registros longitudinais, então a gente pega o antes e depois e a gente mostra. Então em todos os conselhos as voluntárias mostram a produção dos alunos. E muitas vezes é surpreendente até para o professor o que aquele aluno tem produzido. Então, às vezes, muitas vezes, as aprovações tem sido modificadas, a ideia de reprovar ou aprovar, em função dos materiais que as voluntárias levam e dos seus depoimentos nos conselhos. Então pra mim é uma valorização do trabalho. Porque se não tem valorização nem seriam chamadas. Mas além de chamarem, os supervisores manuseiam aquele material, agradecem a participação, agradecem por terem aqueles materiais disponíveis. E muitas vezes, modifica muito a situação dos alunos.”* (Professora Assessora).

A participação ativa das voluntárias no contexto educacional dos/as alunos/as encaminhados para o Programa apresenta uma valorização da parceria estabelecida entre sociedade e Universidade, em busca de uma educação mais qualificada, e acima de tudo, contextualizada com a real presença e produção das crianças no cenário educativo. No entanto, quando analisamos essa contribuição mútua entre os atores envolvidos nessa parceria a partir da perspectiva da Extensão Universitária, levanta-se a questão sobre a curricularização da extensão.

Em 2018 foi publicada a Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Extensão Universitária (DCEU), que apresenta a regularização da curricularização e uma definição da extensão:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018).

A partir do artigo citado, a extensão é compreendida como um componente curricular, introduzindo-se na matriz do currículo regular na graduação, promovendo sua curricularização e enfatizando seu caráter interdisciplinar. Além de integrar suas atividades entre as Instituições de Ensino Superior aos outros setores da sociedade, em permanente articulação entre o ensino e a pesquisa, contando, também, com os Programas de Pós-Graduação. Segundo a Resolução, as Instituições teriam até três anos após a homologação do documento para a implantação das



diretrizes, assim, o prazo teria se encerrado no ano de 2022, exigindo a curricularização da extensão no presente momento em que este trabalho é escrito.

Assim, a Universidade parceira tem que, por lei, implantar a extensão de forma que a carga horária estudantil da graduação seja composta por 10% de atividades extensionistas, fazendo parte da matriz curricular da graduação (BRASIL, 2018). Como mencionado no capítulo de contextualização do Programa Mais Educa, a Universidade vem construindo uma história de influência no contexto social, educacional e econômico na região, o que ganharia mais um capítulo nessa história com a curricularização oficializada. Por hora, a leitura das atividades realizadas pelo Acompanhamento no contexto educacional de forma positiva pela comunidade escolar já contribui para que, esperançosamente, o convênio entre SMED, Universidade e escolas seja mantido e continue contribuindo no contexto educacional da cidade.

Assim, busquei, ao longo deste capítulo, responder os objetivos (a) contextualizar a criação do Programa Mais Educa São Leo, sua funcionalidade e intencionalidade, como forma de compreensão e registro de suas atividades; e (b) Analisar a experiência formativa que ocorre no Assessoramento Pedagógico vivenciado pelas estudantes voluntárias no Programa, na perspectiva da formação permanente freireana a partir da extensão universitária. Sendo possível observar a justificativa de criação do Programa Mais Educa São Leo, assim como sua intencionalidade na busca de garantir a equidade da educação a partir de suas atividades culturais e do Acompanhamento Pedagógico. Com foco em alunos/alunas de escolas prioritárias de regiões consideradas vulneráveis pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo, sua perspectiva ideológica está diretamente afinada a um projeto político fortemente vinculado à busca por uma justiça social por meio do acesso à educação de qualidade. Além disso, foi possível compreender a experiência formativa vivenciada pelas estudantes voluntárias em sua participação no Assessoramento Pedagógico, atividade obrigatória e prevista dentro das horas de atividades do voluntariado, analisadas a partir da perspectiva da formação permanente freireana em diálogo com a extensão universitária, que se relaciona com a realidade das comunidades escolares vulneráveis da região.

Todos os pontos levantados contribuem para a compreensão da dimensão política da formação de professores/as a partir da discussão estabelecida entre a perspectiva de projeto político social do Programa, seu público-alvo e o trabalho desenvolvido pelas estudantes voluntárias e sua formação permanente. Todos esses elementos promovem a compreensão de uma educação que busca por uma sociedade mais justa, equitativa e humanizadora. Na perspectiva freireana, a humanização apresenta-se como uma vocação ontológica do ser humano, enquanto a educação humanizadora está em uma busca permanente pela

conscientização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2019b).

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educa reforça uma proposta pedagógica humanizadora dos/as alunos e alunas encaminhados/as para o Acompanhamento Pedagógico, reforçando a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, oferecida pelo convênio estabelecido com a Universidade parceira, e considerando suas múltiplas realidades. Contribuindo para a promoção da dimensão política da formação dessas estudantes e do próprio Programa, de forma dialógica, com a assunção de uma ética do ser humano e da alteridade, além do comprometimento social. Dialógica e ética por considerar todos os atores e sujeitos envolvidos nessa grande rede, buscando a assunção da alteridade quando olha para essas crianças a partir de suas existências marginalizadas e resistentes. E sobretudo comprometido com a busca pela justiça social. A seguir, este escrito apresentará a perspectiva de contribuição da participação das estudantes no Programa para o desenvolvimento da dimensão política na/da formação de professores.

## **4. A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

A formação de professores pode ser considerada como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 236). Dessa forma, ao longo dos anos foram diversos os projetos educacionais implementados no contexto brasileiro, que, como Saviani (2009) identifica, é perpassado por conflitos e discontinuidades, refletindo diretamente na identidade do professor/a e na compreensão dos saberes necessários para a profissão.

O curso de Pedagogia, como evidencia Gatti (2019), passou por controvérsias e pressões de diferentes fontes, assumindo diversas faces e uma identidade um tanto quanto ambígua a partir dos anos 1970. A história desse curso e da formação de seus profissionais, pedagogos e pedagogas, é repleta de dilemas sobre a finalidade específica dessa licenciatura. Nesse contexto, são diversas as dimensões que podem ser abordadas em estudos sobre a formação de professores/as, nesse complexo cenário histórico e formativo. Assim como também são diversos os autores que abordam a temática. A seguir, apresento a compreensão da dimensão política da formação de professores, a partir das contribuições de Paulo Freire, em diálogo com as experiências formativas das estudantes voluntárias, em busca de responder ao objetivo específico (c).

### **4.1 A IDENTIDADE INTERVENTIVA DO PROFESSOR E DA PROFESSORA NO MUNDO**

A dimensão política da educação perpassa toda a obra de Paulo Freire, conceito trabalhado pelo autor denominado de *politicidade* da educação. Compreendida como constituinte de toda e qualquer instância e prática da vida humana, a política também apresenta-se como constituinte da prática educativa, uma vez que a educação é, também, (re)produtora de política. Por tanto, a educação, por si só, é política.

Em “Pedagogia da Autonomia”, o autor elabora a compreensão de que, como uma experiência especificamente humana, a educação torna-se uma forma de intervenção no mundo, sendo impossível existir conscientemente no espaço sem intervir no mundo criado. A partir do momento em que homens e mulheres tornam-se conscientes de seu mundo, sua existência passa a ser uma forma criadora e transformadora da realidade vivenciada. É na consciência mesma

de que somos seres inconclusos que a humanidade mantém-se em constante movimento em busca de novas criações, transformações e novos aprendizados, pois, “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 2020, p. 67).

É nessa capacidade ontológica de intervenção do ser humano, um ser histórico-social, sobre sua realidade e a do coletivo, que podemos encontrar tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento, em um processo dialético. (FREIRE, 2020). Quando homens e mulheres se entendem como seres interventivos, seja para um lado ou outro do jogo de poder, a própria educação passa a ser compreendida a partir da sua impossibilidade de neutralidade, já que ela mesma é uma especificidade humana. Nunca podendo assumir uma postura neutra, “indiferente” a qualquer posicionamento frente à constante disputa vivenciada na existência humana, a educação é sempre diretiva, como evidencia Freire (1989, p. 16):

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta.

Para tanto, é necessário a tomada consciente de decisões. Educadores/as críticos/as necessitam assumir sua opção docente, que é inerentemente política, refletindo-a em suas práticas como uma forma de intervenção. Aqui, o autor refere-se a uma intervenção que pode assumir posturas distintas, como a que “aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta” (FREIRE, 2020, p. 106-107). Sendo, na verdade, a tomada consciente de uma postura em defesa de algo, ou alguém, é nesse sentido que:

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação e de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de

separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989, p. 15-16).

No contexto docente, é impossível que o professor ou a professora permaneça na existência neutra, sem assumir qualquer postura frente ao exercício da docência, já que não é mais “[...] possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” (FREIRE, 2020, p. 52). É necessário que o educador e a educadora assumam sua presença ontológica, tomem um posicionamento, tomem decisões e deixem claro suas intenções e a favor ou contra quem e o quê lutam, pois a educação, comprometida com a ética, exige tal postura. Compreendendo que a neutralidade já não é possível e que a educação por si só já apresenta-se como um ato político, observamos aí a *politicidade* de sua ação, como afirma Freire (2020):

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias, e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de ser política inerente à sua natureza. É impossível na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professores e professoras “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesmo do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 2020, p. 107-108).

Dessa forma, quando falamos em formação de professores torna-se essencial a consideração pela dimensão política desse processo. Sendo a própria ação da prática educativa política, não existe a possibilidade de educadores e educadoras não se conscientizarem sobre essa dimensão de/em sua formação. Para tanto, o primeiro passo para compreender essa dimensão, é necessário a conscientização docente sobre sua identidade interventiva no mundo. Apenas após a assunção de sua postura interventiva é que se torna possível perceber-se no mundo, e com o mundo. Logo, com os outros. E aqui, no caso, com seus educandos.

Nesta pesquisa, a identidade interventiva das estudantes voluntárias apresenta-se em constante formação, já que, além de considerar sua formação na perspectiva permanente freireana, também estão no último semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, e encontram-se imersas na realidade de alunos e alunas em situações de opressão e violência. A realidade vivenciada pelas crianças que participam do Programa Mais Educa São Leo, a partir

do Acompanhamento Pedagógico, é perpassada por ameaças às suas vidas constantemente, fazendo com que essa realidade adentre os muros da escola.

Miguel Arroyo (2023) reflete que crianças de escolas periféricas já percebem-se em vidas ameaçadas, por quem e por que, desde cedo, e sabem que viver e sobreviver já é por si só um ato político. O autor elabora a compreensão de que a pedagogia foi politizada desde os tempos da Paideia, em que a função da política foi concebida como a de formar, acompanhar os processos de formação humana das infâncias que eram reconhecidas como integrantes da *polis*. Assim, essa politização pode tanto ser considerada como uma presença positiva, que pressa por essas vidas e pelo bem-estar dessas crianças, quanto de forma negativa, que perpetua as condições de opressão e marginalização enfrentadas há anos por essas populações consideradas como “inumanas”, e no contexto latino-americano, desde a colonização. (ARROYO, 2023). Nessa perspectiva, em consonância com Freire, o ato de educar já é, por si só, político, pois o ato de lutar pela vida também o é. Transformando o viver dessas crianças em política em si. É no confronto com essa realidade, essa vivência de luta constante por condições de vida mais justa, e a construção de uma relação amorosa com essas crianças, que pode ser observado o processo formativo político das estudantes voluntárias.

A seguir busco mostrar como as experiências vividas com essas crianças e o vínculo amoroso desenvolvido entre as estudantes voluntárias e seus/as alunos/as contribuem para a construção da dimensão política em suas trajetórias formativas.

#### 4.1.1 A realidade vivenciada

A inserção crítica na realidade é um dos princípios fundamentais da pedagogia libertadora elaborada por Paulo Freire (2019b). Segundo o autor, é apenas a partir da inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que é possível desencadear uma leitura crítica dessa situação e a promoção da vontade de transformá-la. Dessa forma, a percepção do real vivenciado, em um contexto marginalizado e oprimido, promove a conscientização de seu lugar no mundo.

As escolas prioritárias, apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação como o público-alvo para as atividades do Mais Educa e do Acompanhamento Pedagógico, estão situadas em regiões consideradas como vulneráveis do município de São Leopoldo. A cidade, com características urbana e universitária, apresenta um destaque comparada a outras cidades do estado, sendo considerada inicialmente como uma região rica. Porém, como apresenta Vieira

(2022), a cidade demonstra fragilidades sob a perspectiva da pobreza relativa, considerando a mortalidade infantil, o acesso ao saneamento básico e taxas de abandono escolar. A autora elabora uma análise sobre a relação da pobreza relativa no município com o índice de inscritos no Programa Bolsa Família, de forma que evidencia que mais de metade dos inscritos no sistema Cadastro Único são beneficiários do Programa.

Sobre a relação entre o Bolsa Família e escolarização do município, a autora demonstra que São Leopoldo apresenta um índice de abandono escolar no Ensino Fundamental superior comparado ao do estado do Rio Grande de Sul. Por mais que os índices apresentados sejam inferiores ao nível nacional, ainda assim a rede pública apresenta um abandono 10 vezes superior à rede privada (Vieira, 2022). Em contrapartida, o benefício concedido pelo Bolsa Família exige um compromisso com a área da educação e da saúde, como forma de garantia dos direitos sociais das famílias atendidas. Dessa forma, se evidencia uma relação entre a diminuição do índice de abandono escolar e as famílias beneficiadas.

Assim, as escolas prioritárias encontram-se nas regiões que mais sofrem com a mortalidade infantil, com a falta de saneamento básico e com altos índices de abandono escolar. Contextos agravados de forma fortemente negativa pelas consequências da pandemia de Covid-19, já que o isolamento refletiu diretamente nas questões de saneamento básico e acesso à educação. Por outro lado, o Programa Bolsa Família apresenta-se como um incentivo para essa população, uma vez que reflete fortemente na comunidade escolar dessas regiões, contribuindo para a consolidação do compromisso com as áreas da educação e da saúde, em busca de garantir esses direitos. (ALVES; FARIA, 2020). É nesse cenário que as estudantes voluntárias foram inseridas e relatam suas experiências formativas, contribuindo para a promoção da dimensão política da formação experienciada. Em uma perspectiva relacional entre as questões sociais enfrentadas e o processo de ensino-aprendizagem, a voluntária Alice comenta:

*“Sinceramente, depois que entrei na escola e passei a trabalhar com as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade, percebi que muitas vezes a escola busca resultados e aprovação, mas não leva em conta que essas crianças sofrem com problemas em casa e que aprender nessa situação pode ser ainda mais difícil.”* (Estudante Voluntária Alice).

Para que seja possível “levar em conta” os problemas enfrentados por essas crianças, torna-se essencial o olhar crítico sobre essa vivência e como tais problemas influenciam na vida escolar desses/as alunos/as. No contexto neoliberal, como já apresentado anteriormente ao longo deste trabalho, a lógica de mercado adentra o âmbito educacional e foca suas perspectivas

nos índices de qualidade da educação, em busca de mão de obra para o mercado de trabalho, considerando uma lógica meritocrata ao detrimento de uma visão conscientizada sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais. Em diálogo com a lógica neoliberal, a educação bancária (FREIRE, 2019b) limita as práticas educacionais em transmissão de conhecimento, tornando-se um ato de depositar o que o/a educador/a sabe em educandos/as sem saberes, desconsiderando todo o contexto e realidade que perpassa esse processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o olhar crítico para essas influentes desigualdades sociais no âmbito educacional requer o desenvolvimento de uma prática problematizadora, que insira tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a “criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados” (FREIRE, 2019b, p. 75). Promovendo uma problematização da existência humana em relação com o próprio mundo e suas realidades. Intencionalmente, o olhar crítico promovido pela problematização passa a questionar e refletir sobre os problemas enfrentados pelas crianças atendidas no Programa, e de que forma eles são abordados dentro do contexto geral da escola.

A percepção dessa realidade requer uma leitura de mundo coletiva, assim, quando as voluntárias discutem, nos encontros do Assessoramento Pedagógico, as influências da realidade enfrentada no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, há uma promoção mais ampla da dimensão política do processo formativo vivenciado, já que no diálogo coletivo as voluntárias se conscientizam e problematizam suas práticas para além dos conteúdos curriculares programados. Essa práxis coletiva promove a conscientização em busca da leitura dessas questões sociais para além do que é meramente visível, compreendendo suas origens e mapeando as possibilidades de enfrentamento, como comenta Freire (2019b):

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (FREIRE, 2019b, p. 77-78)

O contato com essas comunidades escolares, os desafios de humanização dessas crianças e a imersão dessas realidades na sala de aula das voluntárias, promoveram um desvelamento da realidade imposta de forma injusta a essas populações ditas como vulneráveis. Esse desvelamento desencadeou nas estudantes uma percepção macro do contexto político social dessas regiões e dessas escolas, compreendendo que os problemas de ensino-aprendizagem apresentados muitas vezes têm suas origens em âmbitos externos à escola e ao



processo educacional propriamente dito. Quando questionadas sobre as questões sociais enfrentadas, as voluntárias apontam a pobreza, a fome, a falta de saneamento básico, a violência familiar e a criminalidade como principais elementos comentados pelas próprias crianças no cotidiano dos atendimentos. Sobre o contato com esse contexto, a voluntária Cecília comenta:

*“Normalmente tem alguma falta, dá para ver que o que a gente está ensinando não tem relevância no cotidiano da vida dele, na realidade daquela criança. Ela tá na escola e tudo que envolve a escola tem relevância, menos a aprendizagem. Porque ali na escola é um lugar onde ela pode ser ouvida, respeitada, ela recebe a alimentação... Teve situações em que eu fiquei completamente desestabilizada, fiquei em silêncio até algum outro colega mencionar alguma outra coisa e a gente entrar em outro assunto. Porque eu realmente não soube como lidar. E eu acho que essas coisas são um exemplo do que eu falei antes, que na verdade não é que eles não entendam ou que eles tenham uma dificuldade, uma incapacidade de aprender, mas aquilo não entra na cabeça deles porque não serve, não cabe no cotidiano, não cabe no dia a dia, na comunidade que eles vivem.”* (Estudante Voluntária Cecília)

É possível, a partir desse excerto, nos questionar sobre o porquê de a escola “ensinar” coisas que não “cabem” na realidade dos/as alunos/as. A partir dessa fala, pode-se identificar dois aspectos sobre o vivido: o primeiro, sobre os conteúdos curriculares serem descontextualizados da realidade; e o segundo, que o Mais Educa se apresenta como um espaço de “tradução” e contextualização desses conteúdos para a realidade dos alunos. Contribuindo com essa compreensão, a estudante Cecília reflete sobre as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as não serem de caráter cognitivo, e sim relacionados ao cotidiano de suas vidas que não são considerados dentro dos conteúdos. Freire (1989) já refletia sobre a vinculação da realidade experienciada com o processo de ensino-aprendizagem quando relacionou a leitura de mundo com a leitura da palavra, como explica:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Dessa forma, torna-se essencial a consideração do que é vivido e conhecido pelos/as educandos/as para que o processo de alfabetização e letramento seja verdadeiramente conquistado. O autor insiste na organização de palavras que façam parte do universo vocabular dos/as alunos/as no programa de alfabetização, já que expressam sua real linguagem, seus

conhecimentos feitos, sonhos, percepções e inquietações, sempre vinculadas a leitura crítica da realidade, que “dando-se num processo de alfabetização ou não, é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas” (FREIRE, 1989, p. 14). O/a educador/a crítico/a precisa, em sua postura político-pedagógica, “ler” cada vez melhor a leitura de mundo que seus/suas alunos/as fazem de seu contexto, considerando seus saberes de experiência feitos. Sobre esses saberes, Freire (2021) elabora:

A intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, porém como disse antes, recusar a importância da cotidianidade (FREIRE, 2021, p. 60-61).

Em diálogo com a afirmação do autor, a estudante Cecília evidencia a importância da participação no Mais Educa em sua formação, quando menciona a importância de estar em sala de aula e como esse contato com o cotidiano real qualifica sua formação inicial vivenciada na Universidade, comenta a seguir:

*“Eu iniciei no Programa eu não estava nem 2 anos no curso, estava na metade do quarto semestre, e eu tinha uma perspectiva que era mais um reflexo do que eu já tinha vivido no ensino fundamental, pra mim aquele modelo de ensinar que eu achava que deveria ser daquele jeito. Como passar das semanas, dos anos no Mais Educa, eu fui vendo que na verdade não existe um modelo, a gente vai aprendendo como o aluno aprende para depois a gente pensar como é que a gente vai ensinar.”*  
(Estudante Voluntária Cecília)

O desenvolvimento dessa percepção de “como o aluno aprende” e “como é que a gente vai ensinar” representa um novo olhar para o currículo da formação de professores/as e o próprio currículo da Educação Básica, compreendendo para além dos conteúdos e saberes previstos, incorporando um olhar e uma postura político-pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem contextualizado a partir da realidade dessas crianças e promovendo uma leitura de mundo mais consciente e interventiva nesse processo. A respeito da formação de professores/as, Giroux (1997) comenta que constantemente os princípios trabalhados nos cursos de formação promovem metodologias que parecem muito mais negar a própria necessidade de pensamento crítico docente, organizando a vida escolar em torno de currículos descontextualizados, instruções e avaliações em massa, enquanto os/as professores/as são reduzidos à mera tarefa de implementação. Em oposição, o autor apresenta que:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. [...] Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. (GIROUX, 1997, p. 5)

Nessa perspectiva, o autor dialoga com Freire quando afirma que as escolas não podem ser compreendidas como espaços neutros, nem tampouco os/as professores/as podem assumir uma postura neutra. Compreendendo, assim, o papel interventivo que a profissão carrega por, inerentemente, ser política. A estudante voluntária comenta sobre o desenvolvimento dessa percepção quando relata:

*“Eu acredito que o Programa me fez pensar na professora com uma função muito grande, e importante, de ter um impacto muito maior sobre a vida das crianças. Muitas vezes os professores, as professoras, acabam não sendo tão humanos, acho que quando precisa ser, às vezes parece que o professor tá mais para um divulgador do que do que uma pessoa que vai acolher. Então acho que o papel do professor, essa função, para mim mudou bastante, porque antes eu entendia que era importante, que fazia parte o ensinava a ler e escrever e tal, tinha muita essa concepção da alfabetização, da leitura. Com o Mais Educa eu vi que o professor tem um impacto muito positivo ou um impacto muito negativo, de fazer um estudante ter paixão pelo estudo ou de ter horror à escola, de querer se formar e não retornar para os estudos ou querer fazer uma faculdade, que não tenha nenhum vínculo com a licenciatura. Acho que a função do professor vai além de educar, ele forma pessoas, e com o Mais Educa isso ficou cada vez mais claro pra mim, minha visão mudou um pouco, foi agregando coisas positivas.”* (Estudante Voluntária Alice)

Giroux (1997) dialoga com o relato da estudante Alice traduzindo essa experiência formativa apresentada quando afirma que é “essencial [...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 6). Explicando que, tornar o pedagógico mais político significa inserir a escola e as relações que ocorrem nesse espaço na esfera política, na disputa de poder que a envolve e na busca pela humanização e justiça social. Ao passo que tornar o pedagógico mais político significa incorporar em sua postura educativa práticas de natureza emancipatória, que tratem os estudantes de forma humanizadora, como agentes críticos, abordando o conhecimento que forma problematizadora a partir do diálogo crítico.

Dessa forma, a inserção crítica na realidade enfrentada contribuiu para a dimensão política da formação dessas estudantes quando, em meio a esse processo, as voluntárias compreenderam o seu fazer docente para além do processo de alfabetização e letramento para o qual foram designadas. Entendendo que o vivido por essas crianças influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem vivenciado nas escolas, enquanto a humanização dessas

vivências perpassa a aquisição da escrita e da leitura, politizando toda a ação educativa implicada na compreensão do Acompanhamento Pedagógico.

#### 4.2.2 A amorosidade

A criação de um vínculo significativo com as crianças que são encaminhadas para o Acompanhamento Pedagógico apresentou-se como um ponto chave para toda a prática educativa realizada nos atendimentos, e conseqüentemente uma categoria emergente nas entrevistas com as voluntárias. Momentos em que os alunos e as alunas vivenciam como um encontro de partilha de vida, de fala e escuta, de acolhimento e humanização. Freire (2020), apresenta mais um saber essencial para professores e professoras quando diz que é necessário aprender a *escutar*, pois, segundo o autor, “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*.” (FREIRE, 2020, p. 111).

Para tanto, após reconhecer a realidade que os cerca, conhecer suas ameaças, opressões e violências sofridas, o movimento passa a ser o de escuta atenta, aberta e acolhedora, para então poder realizar a o trabalho coletivo *com* eles/as no processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, coerente e sensível, como comenta a Estudante voluntária Cecília:

*“O que eu comecei a fazer que deu resultado foi trazer esses alunos para perto de mim, porque eu senti muita dificuldade de conseguir alcançar o interesse dos grupos, sabe. Então eu comecei a trabalhar desse jeito, sempre ouvindo o que as crianças tinham a dizer, trazendo o que eles tinham vivenciado no final de semana ou até as histórias deles. Acaba sendo um lugar de estudo, mas muito mais de fala e troca.”* (Estudante Voluntária Cecília)

Para a participante Cecília, a forma mais eficaz de conseguir realizar as atividades de alfabetização e letramento, propósito de sua função no Acompanhamento Pedagógico, foi criando um vínculo pela escuta *com* essas crianças. Muito mais do que um ambiente de ensino-aprendizagem, os encontros tornaram-se momentos de construção de uma relação verdadeira baseada no respeito e legitimação das vivências contadas pelos/as alunos/as. Esse processo de construção de vínculo faz parte inerentemente do processo educativo, como comenta Jefferson da Silva, no prefácio de “Professora sim, tia não”:

A educação é algo que acontece nesse espaço invisível e denso do nascimento do amor que se estabelece a dois (professor e alunos); habita um mundo onde o que vale é a

relação que liga o professor aos alunos, sendo cada aluna uma ‘entidade’ inconfundível; acontece no espaço artesanal das relações. (SILVA, 2012, p. 16).

Essa relação afetiva pode ser prejudicada por muitas condições que os professores e as professoras enfrentam na cotidianidade do trabalho docente, como por exemplo o grande número de alunos em uma sala de aula para apenas uma professora de referência. Com salas de 30, 40, ou até mesmo 50 alunos, dar-se tempo de uma escuta atenta e verdadeira muitas vezes não cabe dentro da rotina corrida de conteúdos, prazos e avaliações. Provocando não apenas na perda da percepção de algum elemento do processo de ensino-aprendizagem, como também na perda afetiva, relacional, direta entre professor/a-aluno/a. Já no Programa, que, por via de regra, tem a orientação de grupos com no máximo oito alunos/as, a realidade já é diferente, como comenta a participante Alice:

*“Eu penso que é porque os grupos são menores, ali a gente tem grupos de máximo oito crianças, mas na maioria das vezes tem menos do que oito, e isso possibilita pra eles falarem com a gente e ter muito a nossa atenção durante a aula. Ouvir aquela criança, olhar nos olhos dela, conversar com ela, acho que isso é importante.”* (Estudante Voluntária Alice)

Estabelecendo essa escuta com um grupo pequeno, durante algumas horas na semana, as estudantes voluntárias puderam ter um contato verdadeiro com essas crianças, ouvindo-as, percebendo-as como sujeitos de história, de vontades, de sonhos e de inquietações frente aos desafios que a vida os impõe. Reconhecendo essas crianças para além de suas dificuldades que as levaram ao atendimento do Acompanhamento, compreendendo que muitas vezes não são dificuldades efetivamente de aprendizagem, e sim questões para além da sala de aula, além da escola e além de qualquer ação “benfeitora” que possa ser realizada. Essa postura aberta à escuta passa pela assunção de sua posição político-pedagógica, sendo uma opção democrática, na qual as voluntárias abrem-se para esse outro, constituído socialmente em uma realidade outra à sua. Sobre isso, Paulo Freire (2019c) comenta:

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos e ser ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 2019c, p. 86).

Assim, a partir do diálogo verdadeiro, é desencadeada a contribuição da formação desses/as alunos/as como cidadãos e cidadãs mais responsáveis e críticos, abertos também à escuta, ao respeito, à assunção do outro como outro. Tornando a escola um espaço acolhedor e multiplicador de ações democráticas, nessa atividade difícil e vigilante de manter-se aberta que, “ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela professora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, 2019c, p. 87).

Para Freire (2020) a própria reflexão crítica sobre essa postura dialógica para a *abertura* deveria fazer parte da prática educativa docente. Assumindo mais uma vez o fundamento político da razão ética de abrir-se ao outro e ao mundo, compreendendo o inacabamento do ser humano em busca sempre de explicações, respostas e outras tantas perguntas movimentadas nesse processo. Essa reflexão crítica sobre o processo educativo dialógico, e conseqüentemente, do processo de alfabetização em que essas crianças se encontram, exige o reconhecimento, vivido na prática, de que nenhum de nós está sozinho no mundo, como Freire (1989) afirma:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1989, p. 17).

Tornando, assim, o ato de conhecer verdadeiramente essas crianças já ser um próprio ato político-pedagógico constituinte da postura dessas voluntárias, como relata a participante Lívia:

*“Tem muito desses momentos, mas também tem os que a gente conta histórias, onde a gente fala dos nossos relatos, onde a gente fala dos nossos sonhos, que é muito importante. Então conhecer o que eles realmente desejam, que eles buscam, de onde vieram, como que é em casa... Porque não adianta eu tá ali falando sobre coisas que não é do contexto deles [...] eu acho que sim, é muito importante pensar nas atividades estar voltadas sempre para a realidade do aluno, e para conhecer a realidade do aluno precisa ter essa criação de vínculo né, precisa ter essa confidencialidade ali com aluno.”* (Estudante Voluntária Lívia)

Freire (2019b) já relacionava essa confidencialidade mencionada pela voluntária Lívia com a amorosidade e o diálogo quando refletia sobre:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo na outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2019b, p. 113).

Esse entrelace entre o processo dialógico e uma postura ética, acolhedora e amorosa frente a essas crianças, sujeitos de história e vida, nos remete à assunção da alteridade. Enrique Dussel utiliza-se da elaboração sobre a alteridade produzida por Emmanuel Levinas, intelectual referido como filósofo da ética da alteridade. Carbonara (2018) contribui para a compreensão da elaboração levinasiana quando exemplifica que o autor se afasta das filosofias em que a consciência ganha centralidade para uma filosofia baseada pela afirmação de uma subjetividade justificada na intersubjetividade. Para Levinas a subjetividade não é fundada em um exercício racional, mas em uma ideia de encarnação, sendo a subjetividade concebida a partir da sensibilidade (CARBONARA, 2018). Dessa forma, a sensibilidade atua na passagem de um Eu centrado em si mesmo para a abertura à exterioridade, como explica Carbonara (2018):

A sensibilidade cria algo como uma fenda na estrutura original do Eu. Se o primeiro movimento de constituição do Eu era resistência e satisfação, pela sensibilidade abre-se outra possibilidade: um desejo - sem pretensão de sociedade - pelo mistério de quem é estranho. Agora o Outro já não é mais uma ameaça à manutenção do Eu, mas uma possibilidade de existência para fora do Eu. O que a sensibilidade permite perceber é que o Outro não pode ser englobado como posse, tal como as coisas do mundo. (CARBONARA, 2018, p. 517).

As coisas do mundo podem ser possuídas e apropriadas, enquanto o Outro, em sua singularidade e complexidade, continua inapreensível; daí a essência da alteridade. Compreende esse Outro como um outro Eu que não me pertence e não é possível utilizar, demonstrando-se assim a ética como passividade frente a sensibilidade e nunca com intencionalidade outra, como a violência. É nessa perspectiva que Enrique Dussel (1993) constrói sua ideia de ética e alteridade no contexto latino-americano, colonizado e oprimido pela violência da modernidade eurocêntrica, que enxerga o Outro como a Si-mesmo necessitado de civilização, como afirma:

O ego moderno desapareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como a Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do ego moderno. E foi assim que os europeus (particularmente os ingleses) se transformaram, como dizia antes, nos ‘missionários da civilização em todo o mundo’, especialmente com ‘os povos bárbaros’” (DUSSEL, 1993, p. 36).

Dessa forma, o Outro, latino-americano, negado em sua subjetividade e incorporado na Totalidade moderna como coisa, passa pela violência da política assumida como dominação. A alteridade é inserida nesse contexto a partir da escuta e *abertura* de uma Outra existência, externa a minha, com um mundo próprio, que não pode ser controlado ou manipulado. Em que o possível a ser feito é “ouvir a palavra do outro até a adequada interpretação” (DUSSEL, 1986, p. 208), a partir da ética do ser humano. Apresentando essa escuta como um compromisso com a humanização dos homens e mulheres que sofrem com os reflexos dos anos de opressão e violência desse pedaço da terra.

Na perspectiva freireana, a alteridade também se mostra como um pressuposto fundante da práxis crítico-libertadora. Pois é apenas no diálogo verdadeiro, como relatado pelas voluntárias, que se pode assumir a alteridade, compreender o Outro como Outro sem qualquer tipo de influência da existência própria de quem o ouve. Essa experiência intensa de vínculo entre o Eu e o Outro pode ser compreendida como uma contribuição profunda à dimensão política da formação dessas pedagogas em formação, na assunção de uma postura humanizadora dessas crianças, como afirma Freire (2019a, p. 53-54) “do ponto de vista político não vejo outra aspiração maior do que esta, a de remover os obstáculos à humanização de mulheres e homens. Do ponto de vista político e ético, acrescenta-se”. Para corroborar com a contribuição que o vínculo humanizador promoveu na dimensão política das voluntárias, a participante Samanta comenta:

*“O Mais Educa me formou, né. Eu me reconheço como uma professora, uma pedagoga, que pensa não só na prática docente, mas na prática como cidadã, na prática como uma pessoa humana. Tem pessoas aí que não são humanos, né? São tão sem vontade de fazer o bem pro próximo, que não são humanos... Então, isso para mim foi uma questão formativa assim muito produtiva. Para o bem e para o mal, né. Muitas questões positivas, mas também muitas questões negativas. Coisas que eu tive que mudar em mim, por causa das minhas visões e situações que me fizeram perceber que eu não estava indo por um caminho muito legal. Considerando várias coisas, então eu tive que repensar. Repensar a minha prática, repensar minhas escolhas. Bom, eu escolhi ser professora por um motivo. Que motivo era esse? Eu resgatei esse motivo, porque lá no início do curso, quando me perguntaram por que escolhi a pedagogia, eu fugia para qualquer lado para não responder essa pergunta. Essa pergunta pra mim era a mais difícil de responder.”*  
(Estudante Voluntária Samanta).

Essa ação relatada de repensar a prática, os princípios pedagógicos da ação educativa em busca de humanizar-se e humanizar os próprios educandos do processo educativo demonstra a percepção ético-política da voluntária que foi desencadeada durante sua experiência no



Programa. Além de demonstrar a contribuição que o Programa exerceu na própria formação inicial das participantes, quando a Samanta relata que foi necessário resgatar o motivo da escolha pela pedagogia, compreendendo seu lugar na construção formativa e seu papel interventivo no mundo, fomentando uma formação mais ética e humanizadora, e conseqüentemente, política, como comenta Oliveira (2020) sobre a pedagogia freireana, no prefácio de “Pedagogia da Autonomia”:

Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

No entanto, para além das contribuições formativas que desencadearam a compreensão de seu papel interventivo, a atividade exercida no Mais Educa também provocou a compreensão dos limites da ação educativa no contexto de vida dessas crianças e no contexto social como um todo, como evidencia a Samanta:

*“Eu me vejo nessa situação da comunidade como um todo, que é uma situação bem complexa, que eu não fiz diferença. Se colocar como um todo, eu não fiz diferença. Agora, se considerar que, minimamente dentro da escola, eu ajudei pelo menos - não todos - mas uns quantos estudantes a se sentirem seguros, se sentirem acolhidos, se sentirem capazes de fazer, não vou dizer nem que capaz de estudar, mas capazes de fazer qualquer coisa. Porque não se limitava apenas à aprendizagem, né. Ali, falando de mim, o que cabia a mim, era essa aprendizagem. Mas esse estudante não ficava somente comigo, né. Então, ele acabava vendo na escola quem se envolvia, quem conseguia fazer o Programa ser uma constante e dava para perceber que já tinha mudanças na criança. Claro que não resolve todos os problemas dela, mas a gente permitia que houvesse algum lugar do mundo dessa criança que ela pudesse ser isso, uma criança, um estudante ou um adolescente. Que ela pudesse se permitir apenas estudar, de uma maneira mais tranquila, menos ansiosa” (Estudante Voluntária Samanta).*

Freire (2021) colabora com a discussão apresentando os limites da prática educativa quando compreendida a partir da claridade política dos/as educadores/as. Com a assunção da *politicidade* de sua prática pedagógica, as estudantes foram capazes de compreender que o espaço da escola não pode ser considerado neutro, em que os alunos não são apenas aprendizes receptores de conteúdos programados, e até onde suas ações podem chegar de forma individualizada. O olhar acolhedor na perspectiva da alteridade, a partir do diálogo ético e comprometido com a humanização dessas crianças, contribuíram diretamente com a dimensão política da formação experienciada.

Retomando o objetivo (c) de mapear a presença da dimensão política nas experiências formativas vivenciadas pelas estudantes entrevistadas do curso de Pedagogia e seus reflexos na concepção de educação concebida; busquei compreender e apresentar as contribuições da participação das estudantes como voluntárias no Programa Mais Educa São Leo, a partir de suas atividades no Acompanhamento Pedagógico. É possível observar que a inserção na realidade vivida pelas crianças atendidas impactou na percepção das voluntárias quanto a relação das desigualdades sociais e o processo de ensino-aprendizagem, assim como a construção de um vínculo amoroso e humanizador. A partir desse encontro com a realidade das escolas prioritárias as voluntárias construíram uma leitura de mundo mais humana, ética e dialógica, compreendendo e constituindo suas identidades interventivas no mundo, com comprometimento e assunção da alteridade desses/as alunos/as que possuem suas próprias experiências, resistências de vida e humanidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu de inquietações sobre a minha própria caminhada formativa na graduação, buscando compreender de que forma a política estava presente no curso de graduação no qual me formei. No cenário da formação de professores/as, são diversas as reformas e contrarreformas enfrentadas ao longo dos anos, que refletiram diretamente na identidade do pedagogo e da pedagoga em formação. No entanto, quando discutida a partir de sua dimensão política, muitos são os questionamentos que me tocaram.

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educa São Leo compôs meu campo de pesquisa, um Programa regulamentado e financiado por Lei municipal que busca garantir o acesso à educação de qualidade a partir do princípio da equidade. Com a promoção do acesso as áreas da cultura, artes, esportes e tecnologia, em 2021 o Programa passou a integrar o Acompanhamento Pedagógico, realizado por estudantes voluntárias do curso de Pedagogia da Universidade parceira, na área de alfabetização e letramento para alunos e alunas com dificuldade de aprendizagem e alta vulnerabilidade social.

Nesse cenário, repleto de disputas e descontinuidades de políticas públicas e reflexos de uma pandemia global, o presente trabalho buscou responder a pergunta de pesquisa: considerando a constante descontinuidade de políticas públicas no cenário educacional brasileiro e os fortes impactos do isolamento social no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as da rede pública de ensino durante a pandemia de Covid-19, de que forma a participação de estudantes voluntárias no Programa Mais Educa São Leo, do município de São Leopoldo/RS, pode contribuir com a dimensão política na formação inicial dessas estudantes do Curso de Pedagogia?

As experiências relatadas, tanto nos atendimentos promovidos a partir do Acompanhamento Pedagógico, quanto nas reuniões de Assessoramento Pedagógico promovidas pela Universidade parceira, contribuem de forma efetiva e lúcida para a promoção da dimensão política nessas experiências formativas. Considerando, inicialmente, a própria criação do Programa, que busca preencher a lacuna remanescente de outra política pública descontinuada – Programa Mais Educação, que posteriormente foi renomeado para Programa Novo Mais Educação, descontinuado em 2019 –, e como forma de reafirmar o compromisso do município com uma educação de qualidade e equitativa, pode-se compreender que o Programa tem em sua intencionalidade a busca por uma justiça social a partir do acesso à educação para alunos e alunas em situações consideradas vulneráveis.

No entanto, é necessário que a SMED não perca de vista a inspiração de criação do Programa baseada no antigo PME, já que o Acompanhamento Pedagógico surge a partir da necessidade de recomposição das aprendizagens e do alto índice de reprovação após o período de isolamento pandêmico. A dimensão política do Programa e de suas ações acabam sendo esvaziadas quando o foco volta-se quase que exclusivamente para a promoção da alfabetização e letramento para as crianças que ainda não alcançaram os níveis de aprendizagem exigidos, já que são diversas as questões de desigualdades sociais que influenciam esse processo.

Esvaziamento, pois, suas ações passam de um foco cultural, promotor de acesso a contextos e culturas diversas, formas de expressão e formação integrada para um foco de valorização do processo de ensino-aprendizagem, se perdendo da concepção inicial apresentada pela própria SMED. Essa volta a um “reforço escolar” caracterizado como contraturno escolar não abarca uma compreensão de educação integral quando promove apenas uma ampliação do tempo na escola com foco nos conteúdos programados “ainda não alcançados”.

Respondendo à minha pergunta de pesquisa, as experiências formativas relatadas evidenciam uma conscientização da dimensão política da/na educação por parte das voluntárias. Inicialmente a partir do Assessoramento Pedagógico, que se apresenta como um espaço de formação permanente dessas voluntárias, em que é possível a ação-reflexão-ação sobre suas práticas desenvolvidas com os grupos acompanhados em diálogo com a Professora Assessora, promovendo uma discussão coletiva e dialógica sobre os desafios de ensino-aprendizagem enfrentados nas escolas atendidas. Por outro lado, evidencia-se uma forte valorização dos estudos sobre alfabetização e letramento, ao passo que reflexões sobre a concepção política do Programa e a postura interventiva dessas voluntárias nas realidades vivenciadas ficam ausentes nos relatos. Além de deixar para uma conclusão reflexiva a provocação a respeito do próprio Assessoramento não estar presente dentro das escolas, tensionando a questão: seria possível esse Assessoramento com as/os professoras/es em sala de aula regular ou com a equipe diretiva dessas escolas, para, coletivamente, discutir as ações dessas voluntárias?

Além disso, apresento uma compreensão do próprio Mais Educa como uma forma de extensão universitária, a partir da perspectiva de “via de mão-dupla”, em que tanto a sociedade quanto a Universidade contribuem mutuamente para o conhecimento produzido nesse espaço de atuação. Para tanto, a oficialização do Programa Mais Educa como uma extensão universitária garantiria, não apenas o cumprimento da lei, como traria uma potencialidade ainda maior para o Programa e sua continuidade, independente do projeto de governo que esteja em vigor. Com a sua oficialização junto à matriz curricular dos cursos de graduação que participam do Acompanhamento, haveria uma promoção da interdisciplinaridade mencionada

anteriormente. As ações promovidas seriam ainda mais potentes na Universidade e na cidade a partir da curricularização do Programa. Entendendo oficialmente essa parceria como Extensão, as atividades realizadas ganhariam maior visibilidade, haveria mais estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem desencadeados no Acompanhamento e mobilizariam ainda mais a comunidade e as escolas da região.

Por fim, o encontro das voluntárias com as crianças acompanhadas promoveu, também, de forma imersiva, a dimensão política do/no processo formativo dessas pedagogas. A inserção crítica na realidade vivenciada e o vínculo amoroso criado entre educadoras e educandos/as refletem na conscientização a respeito da *politicidade* da educação. Compreendendo sua identidade interventiva no mundo, as voluntárias puderam olhar de forma mais crítica para os desafios enfrentados por essas crianças a partir das desigualdades sociais presentes em suas vidas, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculado a essas condições de vida que se encontram em constantes ameaças.

No entanto, evidencia-se que a definição do trabalho exercido como voluntariado acaba que por desvalorizar o trabalho realizado pelas estudantes voluntárias, que se enxergam como professoras do Programa, empenhando-se e trazendo novas reflexões sobre suas ações e toda a funcionalidade e propósito do Mais Educa. Além de minuar uma consolidação da política pública em contexto municipal. O olhar humanizador que as voluntárias desenvolveram, compreendendo essas crianças como sujeitos de histórias e de vidas, assumindo a alteridade de suas vidas, dialogando de forma ética e amorosa, promoveram a compreensão de seu comprometimento político com a educação ali exercida. A leitura de mundo dessas futuras pedagogas foi influenciada pela realidade concreta, de forma a desvelar os desafios que a Educação Básica brasileira enfrenta dia após dia, em busca de melhores condições de vidas justas e do acesso a uma educação de qualidade que busque a equidade nas escolas vistas como espaços de luta.

Para além disso, mostrou-se necessário que o trabalho realizado por essas voluntárias seja visto e valorizado dentro do município, para que suas ações não sejam limitadas apenas a “atividades paliativas” e para além da concepção de voluntariado. Isso ajudaria tanto na permanência das/dos voluntárias/os, quanto na qualificação das suas ações e, por consequência, no atendimento das crianças. Espera-se que essa dissertação possa contribuir para essa visibilidade e valorização.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; PEGORARO, Camile. Educação e Pesquisa: contribuições teórico-metodológicas de Freire à Pedagogia Crítica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 35-49, ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14677>.

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-18, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>.

ANDRADE, Diandra dos Santos de. **A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade do vale dos sinos/RS**: contribuições para uma formação humanizadora. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

ARENDT, Hannah. **As Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098–1117, out.-dez. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, [S.L.], v. 30, n. 99, p. 147-158, 18 jun. 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3253>.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 887–911, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354>.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo.; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cintia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, v. 34, n. 4, p. e20200373, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista Atualizada. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>.

CARBONARA, Vanderlei Reflexões sobre educação, alteridade e violência a partir da concepção de constituição subjetiva em Levinas. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 509–526, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16130. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16130>.

COSTA, Ana Maria Nicolai da; DIAS, Daniela Romão; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas On-Line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, vol. 22, n. 1, p. 36-43, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NjCfvgvv7Qy9DFJWkCQYr9G/?format=pdf&lang=pt>.

DALBOSCO, Claudio Almir. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, dez. 2013. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200013&lng=pt&nrm=iso).

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade"**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de política**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía políticacrítica**. Bilbao: Desclée, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: arquitectónica**. Madrid: Editorial Trotta, 2009.

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Planonacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 30, p. 1-7, nov. 2003. ISSN 1519.6186. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 383-418.

GUEDES, Thainá Cristina. **Por uma docência latino-americana**: uma análise curricular do curso de pedagogia desde uma perspectiva crítica. 2021. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 01/03/2017.

JARA, Oscar; FONSECA, Vicente Fernandes Dutra. Entrevista com Oscar Jara. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 17, p. 4–11, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/90999>.

JORDÃO, Juliana Vieira; COLARES, Maria Lília Imbiriba S.; FONSECA, André Dioneu. O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital. **Periferia**, [S. l.], v. 15, p. e74719, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.74719. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74719>.

MORGAN, Karine; IGLESIAS, Alessandra Fontes; NAJJAR, Alexandre Mendes. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação. **Educação Sem Distância - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://educacaoemdistancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/105>.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução RE no 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808).

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 11-14.

PLATÃO. **A república**. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2021.

RAMBO, Arthur B. **Um sonho e uma realidade**: A Universidade 1953/1969. São Leopoldo: Editora Universidade, 2009.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto-lei no 9.242, de 09 de maio de 2019**. Regulamenta e denomina "Mais Educa São Leo" o contraturno escolar a que faz referência o artigo 1º, §8º e § 9º, da Lei municipal nº 6.640, de 30 de maio de 2008. São Leopoldo, RS: Prefeitura municipal, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/decreto/2019/925/9242/decreto-n-9242-2019-regulamenta-e-denomina-mais-educa-sao-leo-o-contraturno-escolar-a-que-faz-referencia-o-artigo-1-8-e-9-da-lei-municipal-n-6640-de-30-de-maio-de-2008>.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. Programa Mais Educa São Leo. **Diretrizes Municipais para o Acompanhamento Pedagógico 2023**. São Leopoldo, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2023a.

SÃO LEOPOLDO. **Lei no 6.640, de 30 de maio de 2008**. Convalida, Consolida e Acrescenta Dispositivos Às Leis Municipais Nº s 5.835, e 6.266, Respectivamente, de 20/12/2005 e 22/06/2007, Bem Como, do Decreto Nº 4.525, de 30 de Março de 2006, Que Disciplinam Quanto A Repasses À Celebração de Convênios Com Entidades Filantrópicas, Assistenciais, Culturais, Esportivas e de Educação, Neste Conceituar Também Entendidos Círculos de Pais e Mestres (Cpms) das Escolas da Rede Municipal de Ensino, no Escopo de Manter e Introduzir Melhoramentos em Próprios Municipais, Subsidiando Ainda Para Estes Últimos, Despesas Para O Coletivo Transporte dos Discentes e Necessários Docentes Por Eles Responsáveis, À Participação em Eventos Ou Atividades Culturais, Pedagógicas, Cívicas, Educacionais, Esportivas e de Tradição, Dando Por Fim Outras Providências. São Leopoldo, RS: Prefeitura municipal, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2008/664/6640/lei-ordinaria-n-6640-2008-convalida-consolida-e-acrescenta-dispositivos-as-leis-municipais-n-s-5835-e-6-266-respectivamente-de-20-12-2005-e-22-06-2007-bem-como-do-decreto-n-4-525-de-30-de-marco-de-2006-que-disciplinam-quanto-a-repasses-a-celebracao-de-convenios-com-entidades-filantropicas-assistenciais-culturais-esportivas-e-de-educacao-neste-conceituar-tambem-entendidos-circulos-de-pais-e-mestres-cpms-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-no-escopo-de-manter-e-introduzir-melhoramentos-em-proprios-municipais-subsidiando-ainda-para-estes-ultimos-despesas-para-o-coletivo-transporte-dos-discentes-e-necessarios-docentes-por-eles-responsaveis-a-participacao-em-eventos-ou-atividades-culturais-pedagogicas-civicas-educacionais-esportivas-e-de-tradicao-dando-por-fim-outras-providencias>

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Gestão da Educação Básica. Programa Mais Educa São Leo. **Manual Pedagógico: diretrizes e Orientações**. São Leopoldo, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2023b.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19–36, jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**. 29. ed. Rio de Janeiro, 2019. p. 15-23.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 151–171, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

STRECK, Danilo R.. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (org.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público**. São Leopoldo: Oikos, 2023. Cap. 4. p. 31-43. *E-book*.

STRECK, Danilo R. ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade. Curitiba: Editora CRV, 2014.

STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Heranças Pedagógicas (Des)coloniais: uma introdução. In: STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino Americana: heranças (des)coloniais**. Curitiba: Appris, 2019. p. 11-21.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Lisiane Alves. **Pobreza e programa Bolsa Família**: um olhar sobre o município de São Leopoldo/RS. 2022. 83 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Q.; SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Formação permanente freireana na Educação de Jovens e Adultos: reinventando políticas e práticas no município de São Paulo. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–19, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16601.002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16601>.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO  
(TCLE), APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UCS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa em educação intitulada: **A *POLITICIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma análise das experiências formativas do/no Programa Mais Educa São Leo***, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado. Este termo visa convidá-lo(a) a entender o estudo de pesquisa que tem como objetivo compreender como a participação de estudantes voluntárias do Curso de Pedagogia no Programa Mais Educa São Leo, em São Leopoldo/RS, pode contribuir para o desenvolvimento da dimensão política na/da formação inicial de professores. O fazer científico desta pesquisa se justifica a partir do atual cenário político e educacional brasileiro, com a histórica descontinuidade de políticas educacionais e impactos do isolamento ocasionado pela pandemia de Covid-19. Desta forma, esta pesquisa pretende construir contribuições pertinentes ao campo da formação inicial de professores. Os dados para a pesquisa serão obtidos através de entrevistas, nas quais os(as) participantes tem livre espaço para manifestar oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre a temática abordada. Os encontros serão realizados a partir da disponibilidade de cada participante, podendo optar pelo encontro presencial ou online (via Google Meet), com a duração máximo de 1 (uma) hora. Em nenhum momento, os(as) voluntários(as) serão identificados(as) na pesquisa. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e, ainda assim, a identidade do(a) participante será preservada. Você não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos(as) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Da mesma forma, não será registrada nenhuma imagem do grupo ao realizar o encontro. A participação na pesquisa oferece risco relativamente baixo, como: desconforto, quando houver discussão de temáticas específicas. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar ou cancelar, as informações prestadas até então, serão descartadas. Salienta-se que a participação na pesquisa será efetivada somente mediante o seu consentimento (Termo). Recomenda-se expressamente a impressão e/ou arquivamento deste documento, em via assinada pela pesquisadora responsável. Abaixo segue detalhamentos da pesquisa:

Rubrica \_\_\_\_\_

**1. Participantes da Pesquisa:**

- Coordenadoria do Programa Mais Educa São Leo por parte da Secretaria de Educação (SMED) do município de São Leopoldo;
- Professora vinculada ao Programa responsável pela Assessoria Pedagógica por parte da UNISINOS;
- Voluntários(as) do curso de Pedagogia que atuam no Programa a partir do acompanhamento pedagógico.

**2. Procedimentos:** Os instrumentos para a Construção dos Dados serão:

a) Entrevistas semiestruturadas: os encontros serão agendados conforme disponibilidade, no qual cada um abordará temáticas relevantes à pesquisa em diálogo com os participantes envolvidos.

c) Análise dos dados: nesta etapa a pesquisadora fará o cruzamento, a análise de conteúdo e a interpretação dos dados. A partir das gravações dos encontros, categorizará, conforme relevância temática e interpretação do conteúdo, com ajuda de autores da literatura científica;

**3. Dúvidas e esclarecimentos:** este documento auxilia a fazer contato, a qualquer tempo que você quiser esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa, sobre qualquer aspecto que desejar através do telefone: (51) 99845-2989 e e-mail: tcguedes@ucs.br. A pesquisadora Thainá Cristina Guedes é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que os(as) participantes venham a ter antes da pesquisa ou posteriormente. Também pode esclarecer dúvidas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco M, Sala 306, telefone: (54) 3218- 2829, e-mail:cep-ucs@ucs.br, nos horários das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h.

**4. Riscos possíveis:**

A participação na pesquisa pode ocorrer possíveis riscos de grau mínimo, sendo eles:

- a) Exposição da imagem pessoal;
- b) Desconforto;

Rubrica \_\_\_\_\_

- c) Mal-estar (ansiedade e nervosismo);
- d) Vazamento de áudio gerado nas entrevistas.

Para evitar os riscos mencionados algumas medidas preventivas e preparativas serão tomadas, como:

- a) A exposição da imagem pessoal será evitada ao fazermos o combinado ético com os(as) participantes de não tirarem fotos ou repassarem quaisquer informações trabalhadas ou geradas;
- b) O desconforto será evitado com uma boa acolhida no ambiente. Perguntar antes e durante os encontros se estão à vontade em responder as questões e colher suas avaliações a partir de cada encontro;
- c) Possível mal-estar como ansiedade e nervosismo terá como prevenção a criação de um ambiente seguro para todos(as). Deixar nítido aos participantes, antes dos encontros, que poderão desistir e cancelar o uso das informações prestadas até então sem que isso lhes acarrete qualquer consequência;
- d) Possível vazamento de dados gerado nas entrevistas. Todos os participantes e a pesquisadora se comprometem em manter o sigilo de tudo o que for falado no encontro. A gravação será feita apenas por um aparelho tecnológico, sendo o gravador da pesquisadora. Demais aparelhos serão desligados a pedido da pesquisadora, até ao final do encontro. Os encontros serão mantidos no Google Drive, mas sem edição ou possibilidade de compartilhamento, apenas para as transcrições. O arquivo será mantido guardado por 5 (cinco) anos, após isso será definitivamente excluído da nuvem.

**5. Benefícios:** os benefícios em participar da pesquisa ajudarão a comunidade acadêmica, a instituição de ensino, os docentes e os(as) voluntários(as), pois estarão construindo uma experiência participativa, na constituição de reflexões acerca de sua formação e atuação docente, bem como a reflexão sobre seu fazer político-pedagógico.

**6. Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa e nenhum tipo de remuneração, pois é voluntária.

**7. Confidencialidade:** não haverá identificação do(a) participante em nenhuma possível publicação que resulte dessa pesquisa. Serão omitidas todas as informações que permitam

Rubrica \_\_\_\_\_

identificar os(as) participantes. As identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Os dados gerados com a pesquisa poderão ser vistos somente pela pesquisadora e pelo orientador. Esses dados gravados ficarão na nuvem, não ficando em nenhum outro lugar que não seja acessado apenas por pessoas habilitadas.

**8. Comitê de Ética:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

**9. Resoluções:** Serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo ao final deste documento que está em 2 (duas) vias originais. Todas as páginas devem ser rubricadas. Uma via ficará com você e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Ao término desse período de guarda, todos os instrumentos utilizados na pesquisa (gravações, arquivos digitais, anotações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Rubrica \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participação da referida pesquisa.

**Nome completo:**

---

**Assinatura do(a) participante:**

---

Declaro que descrevi o objetivo de tal estudo de pesquisa, bem como os possíveis riscos e benefícios. Penso que recebi todas as informações que julgo necessárias, fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e que o(a) participante compreendeu a explicação.

**Pesquisadores responsáveis:**

Thainá Cristina Guedes (pesquisadora)

Assinatura:

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (Orientador)

Assinatura:

---

Profª Drª Carolina Schenatto da Rosa (Coorientadora)

Assinatura:

---

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.



**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1**

Entrevista realizada com o Coordenador de Projetos, ator da Secretaria Municipal de Educação, em busca de compreender o contexto de criação do Programa Mais Educa, sua organização e intencionalidade.

|  |
|--|
| Qual sua função na SMED?   |
| Como se deu a criação do Programa Mais Educa São Leo?                    |
| Como se deu a criação do Acompanhamento Pedagógico dentro do Programa?   |
| De que forma a SMED compreende o papel do Programa no contexto político? |
| Como ocorre as atividades do Programa?                                   |
| Como são monitoradas as atividades realizadas?                           |

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2**

Entrevista realizada com a Assessora Pedagógica de Referência, ator da Secretaria Municipal de Educação, em busca de compreender o contexto de criação do Acompanhamento Pedagógico, sua organização e intencionalidade.

|   |
|---|
| Qual sua função na SMED?  |
| De que forma ocorre o Acompanhamento Pedagógico?                        |
| Quem são os sujeitos envolvidos nas atividades do Acompanhamento?       |
| Como são escolhidos os/as alunos/as encaminhados para o Acompanhamento? |
| Como são monitoradas as atividades do Acompanhamento?                   |
| De que forma é estabelecido o diálogo com a Universidade parceira?      |

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3**

Entrevista realizada com a Professora Coordenadora Institucional, ator da Universidade parceira, em busca de compreender o convênio estabelecido entre Universidade e SMED, assim como a funcionalidade do Acompanhamento Pedagógico e percepções da Professora a respeito da contribuição do convênio.

|   |
|---|
| Qual sua função dentro do Programa Mais Educa São Leo?                              |
| Como se deu o convênio estabelecido com a SMED?                                     |
| Como são selecionados/as os/as voluntários/as para o Acompanhamento?                |
| De que forma é estabelecido o diálogo com a SMED?                                   |
| De que forma você compreende o papel da Universidade na atuação dentro do Programa? |

**APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 4**

Entrevista realizada com a Professora Assessora, ator da Universidade parceira, em busca de compreender o Acompanhamento Pedagógico e as atividades realizadas nesse espaço, além das percepções da Professora a respeito da contribuição do Assessoramento.

|   |
|---|
| Qual sua função dentro do Programa Mais Educa São Leo?  |
| Como ocorre o Assessoramento Pedagógico?  |
| De que forma você compreende o impacto do Assessoramento Pedagógico na formação dos/as voluntários/as?                                |
| Como você compreende o impacto das questões sociais vivenciadas nas escolas prioritárias nas atividades realizadas pelas voluntárias? |
| De que forma você compreende o papel da Universidade na atuação dentro do Programa?   |

## APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO 1

Questionário realizado a partir da plataforma Google Forms, disponibilizado para o grande grupo de voluntários e voluntárias em busca de construir o perfil do grupo e estabelecer as participantes do grupo para a pesquisa realizada.

**E-mail \***

Seu e-mail

**Por favor, preencha com seu nome completo \***

Sua resposta

**Formação \***

- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto

**Se estudante, qual semestre do curso você está?**

Sua resposta

**A quanto tempo está no Programa Mais Educa São Leo \***

- Menos de 6 meses
- Entre 6 meses e 1 ano
- Mais de 1 ano

## APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO 2

Questionário realizado a partir da plataforma Google Forms, disponibilizado para as voluntárias participantes da pesquisa realizada, em busca de desenhar o perfil do grupo e percepções a respeito de suas experiências na formação inicial e no Assessoramento Pedagógico.

### Eixo Temático 1

O Eixo 1 traz perguntas de caráter básico e informativo, são perguntas já respondidas no formulário passado, mas será importante para o perfil desse grupo menor.

#### Nome completo \*

Sua resposta

#### Idade \*

- menos de 20 anos
- entre 20 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- mais de 30 anos

#### Cidade \*

Sua resposta

**Formação \***

- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto

**Se a opção anterior for de Ensino Superior Incompleto, indique abaixo em qual semestre do curso você está**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação no Programa Mais Educa São Leo \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Eixo 2**

O Eixo 2 aborda questões que vinculam-se ao processo formativo no Curso de Pedagogia e dentro do Programa Mais Educa São Leo

**O que te motivou a escolher o curso de Pedagogia? \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Por que você escolheu participar como voluntário no Programa Mais Educa São Leo? \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**A partir de sua experiência formativa no curso de Pedagogia, como as discussões desencadeadas nas disciplinas contribuíram para sua prática no atendimento do Programa?** \*

Sua resposta

---

**Nos encontros de Assessoramento Pedagógico semanal com a Universidade, quais são os temas mais abordados?** \*

Sua resposta

---

**Para você, como o Assessoramento Pedagógico vem contribuindo com sua formação enquanto pedagoga/o?** \*

Sua resposta

---

**Para você, como o Programa Mais Educa vem contribuindo com sua formação pedagógica?** \*

Sua resposta

---

**Na sua opinião, quais temáticas aparecem de forma mais recorrente nos encontros de assessoramento** \*

**Selecione 2 das opções abaixo**

- As dificuldades de aprendizagem dos alunos
- A frequência dos alunos no Programa
- As questões sociais das comunidades escolares
- As dificuldades nos planejamentos
- Os estudos específicos de Alfabetização e Letramento



**Eixo 3**

Nesse eixo, as questões tratam da relação entre o Programa Mais Educa São Leo e o seu foco de atendimento: as Escolas Prioritárias

**Considerando que as escolas atendidas estão dentro do quadro de Escolas Prioritárias, você considera que existe uma relação entre dificuldade de aprendizagem e questões sociais de cada aluno?** \*

Sim

Não

**Se sim, quais são as questões sociais que você identifica como mais emergentes?** \*

Sua resposta

---

**A partir dessas questões que você identificou, como você enxerga a relação/influência entre essas questões sociais e as aulas do atendimento?**

Sua resposta

---

**Para você, essa relação é discutida de alguma forma dentro do Assessoramento Pedagógico?** \*

Sim

Não

**A partir da sua compreensão, a Universidade e o Assessoramento Pedagógico são responsáveis pela discussão dessa relação entre dificuldade de aprendizagem e questões sociais?** \*

Sua resposta

---

**Você acha que esse tema deve ser uma das questões abordadas no Assessoramento Pedagógico?**

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

**Em linhas gerais, quais temáticas você considera mais significativas na sua experiência formativa dentro do Programa?** \*

**Selecione 5 entre as opções abaixo**

Os estudos da Alfabetização e Letramento

O conhecimento sobre as vivências de sala de aula

A experiência de planejamento de aula

A adaptação de planejamento

A postura pedagógica frente aos desafios de aprendizagem

A reflexão sobre as realidades de cada aluno e comunidade escolar

A necessidade de atender aos parâmetros curriculares

A presença da Secretaria de Educação na promoção do Programa

A articulação entre a teoria discutida no curso de Pedagogia e a prática no Programa

- A reflexão sobre questões sociais que refletem na aprendizagem
- A prática inclusiva do atendimento
- A vivência em espaços vulneráveis da cidade
- A aproximação entre a ação nas escolas e as realidades/contextos
- Outro: \_\_\_\_\_

**Além das 5 opções escolhidas anteriormente, você teria alguma temática para acrescentar ou comentário?**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Aqui, você poderá deixar sua opinião sobre esse formulário e a pesquisa que está sendo desenvolvida.**

**O que você achou das perguntas e como elas te tocaram?  
Como foi esse processo de reflexão desencadeado?**

**Sua opinião sobre como essas perguntas refletiram em você também contribui para a pesquisa!**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 5**

Entrevista realizada com as Estudantes Voluntárias participantes da pesquisa, em busca de compreender a relação entre voluntárias e crianças acompanhadas e o impacto que a inserção no Programa teve em suas formações.

|  |
|--|
| Como se dá a relação com os/as alunos/as encaminhados para o Acompanhamento Pedagógico?        |
| Como são desenvolvidas as atividades de alfabetização e letramento?                            |
| De que forma a realidade vivenciada pelas crianças acompanhadas estiveram presentes nas aulas? |
| Como você compreende a sua atuação dentro da comunidade escolar dessas escolas prioritárias?   |
| Como o Mais Educa influenciou sua compreensão sobre o papel do/a professor/a na sociedade?     |