



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FAZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ESPAÇO/ TEMPO  
DA “HORA ATIVIDADE”**

**Paula Pires da Silva**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleuza M<sup>a</sup> Sobral Dias**

**Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane da R. V. Gonçalves**

**RIO GRANDE  
2018**

**PAULA PIRES DA SILVA**

**FAZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ESPAÇO/ TEMPO  
DA “HORA ATIVIDADE”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleuza M.<sup>a</sup> Sobral Dias

**Co-orientadora:** Suzane da Rocha V. Gonçalves

**RIO GRANDE**

**2018**

S586f Silva, Paula Pires da.  
Fazeres das professoras alfabetizadoras no espaço/tempo da  
“hora atividade” / Paula Pires da Silva. – 2018.  
126 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2018.  
Orientadora: Dra. Cleuza M. Sobral Dias.  
Coorientadora: Dra. Suzane da Rocha V. Gonçalves.

1. Hora-atividade 2. Formação de professores 3. Docência  
4. Alfabetização I. Dias, Cleuza M. Sobral II. Gonçalves, Suzane da  
Rocha V. III. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

**FAZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ESPAÇO/ TEMPO  
DA “HORA ATIVIDADE”**

**PAULA PIRES DA SILVA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleuza M<sup>a</sup> Sobral Dias**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane da Rocha V. Gonçalves**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg**

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação ao meu amigo e esposo Rodrigo de Carli da Silva e também a minha amada filha Laura Pires da Silva, por todo apoio e compreensão dedicados a mim durante o período de estudo e escrita deste trabalho. Suas palavras de carinho e incentivo foram fundamentais ao longo deste processo.*

## AGRADECIMENTOS

Pense quanto impulso vem de tudo ao seu redor, seu redor. Pense tudo quanto pode ser melhor, ser melhor. (O Rappa- Música- Auto- Reverse)

*À Deus, por me proporcionar momentos de crescimento, colocando sempre em meu caminho pessoas especiais que me amam e me apoiam.*

*Aos meus grandes amores... Rodrigo, parceiro de uma vida toda, por sempre acreditar, me encorajar e dedicar sua atenção nos momentos que mais precisei. Laura, minha amada filha, razão que dá sentido a tudo que me dedico. Teu olhar atento aos meus sentimentos deu-me ânimo e alegria no decorrer da escrita deste trabalho.*

*Aos meus familiares pelo apoio, incentivo e carinho. Suas palavras sempre me deram a certeza e a segurança que necessitava.*

*À Equipe Diretiva da E.M.E.F. Cidade do Rio Grande, por me apoiar, possibilitando a conciliação da vida acadêmica e profissional.*

*À minha orientadora, Cleuza Maria Sobral Dias, mulher inspiradora. Seus ensinamentos e trajetória profissional colaboraram de forma significativa na minha formação acadêmica.*

*À minha co-orientadora, Suzane Vieira Goncalves, por me orientar neste trabalho, abrindo meus horizontes como pesquisadora. Suas contribuições e direcionamentos tornaram possível a realização e conclusão desta dissertação.*

*Às minhas colegas de mestrado, Bruna Menezes e Sheila Pedroso, pela parceria, amizade e ensinamentos compartilhados, os quais nos uniram e nos tornaram mais fortes.*

*À Equipe Diretiva e grupo de Professoras Alfabetizadoras da E.M.E.F. Mate Amargo, pela acolhida e disponibilidade desprendidas na realização da pesquisa.*

*Às professoras, Gabriela Medeiros Nogueira e Marta Nörnberg, que participaram da Banca de Exame de Qualificação. As contribuições realizadas a partir dos seus olhares atentos e comprometidos, foram cruciais para a conclusão deste trabalho.*

*Ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, pela oportunidade de realizar o Mestrado em Educação.*

## RESUMO

A presente dissertação, intitulada “Fazer de Professoras Alfabetizadoras no espaço/ tempo da “Hora Atividade”, teve como objetivo compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS. A escolha da temática se justifica pelo fato de que a formação continuada de professores atualmente requer novos direcionamentos, no sentido de buscar espaços e tempos dentro da escola, que oportunizem aos mesmos mobilizarem seus saberes e fazeres de forma coletiva e engajada na busca por estratégias que incidam na resolução das suas problemáticas cotidianas. A opção teórica, com foco na formação continuada de professores alfabetizadores na escola, foi centrada nos estudos de Imbernón (2009, 2010 e 2011), Nóvoa (1991/ 1992/ 1995/ 1998), Veiga (2012), Arroyo (1999/ 2013), Warschauer (2001), Tardif (2014) e Pimenta (1999), que problematizam as mutáveis demandas educacionais postas pela globalização do mundo contemporâneo, as quais incidem diretamente na trajetória formativa dos professores, exigindo deles reflexão constante frente aos seus saberes e fazeres, defendendo a escola como *lócus* legítimo da formação em serviço. Esta dissertação contemplou uma pesquisa bibliográfica sobre a legislação brasileira, no que tange à formação continuada de professores; sobre a documentação disponibilizada pelo Ministério da Educação, com foco nas orientações sobre a formação continuada de professores e perspectivas teóricas com base nos autores já citados. A pesquisa se inseriu no campo qualitativo, tendo como fundamentação os estudos de Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Bogdan e Blikem (1994) e Bel (2004), que também ampararam a produção e seleção dos dados gerados a partir das observações na Hora-Atividade e entrevistas semiestruturadas realizadas com o grupo de seis professoras alfabetizadoras na E.M.E.F. Mate Amargo. As observações e entrevistas revelaram que a Hora-Atividade é valorizada pelas docentes, pois assim conseguem tempo e espaço para partilhar com seus pares, os saberes de sua experiência. A este espaço, elas atribuem uma grande importância para o fazer cotidiano, percebendo-o como um lugar de luta e de conquista da categoria, que colabora para o desenvolvimento pessoal e profissional delas, configurando, assim, um lugar legítimo de “formação continuada dentro da e para a escola”. A pesquisa revelou que ainda há muito o que qualificar nos projetos de “Hora-Atividade” nas escolas. Estes tempos e espaços formativos precisam ser debatidos e pensados com o coletivo escolar, para, assim, contribuírem de forma eficiente no desenvolvimento profissional docente e concomitantemente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Continuada na escola, Professoras Alfabetizadoras; Hora-Atividade

## ABSTRACT

The present dissertation, entitled "Making of the teaching teachers in the space/time of the" Activity Hour ", was intended to understand how to organize the spaces and collective times of the hour-activity in the school and in what way they interfere in the being and the To make a group of teaching teachers of the Municipal School of Elementary and bitter Matt, located in the municipality of Rio Grande-RS.. The choice of the thematic is justified by the fact that the continuing training of teachers currently requires new direction, in order to seek spaces and times within the school, that opportunism to them to mobilize their know-how and to do collectively and engaged in the search for strategies that focus on solving their everyday problems. The theoretical option, focusing on the continuing formation of literacy teachers in the school, was centered in the studies of Imbernón (2009, 2010 and 2011), Nóvoa (1991/1992/1995/1998), Veiga (2012), Arroyo (1999/2013), Warschauer (2001), Tardif (2014) and Pepper (1999 ), which problematize the changing educational demands put forth by globalization of the contemporary world, which focus directly on the formative trajectory of teachers, requiring them constant reflection in front of their know-how and doing, defending the School as a legitimate locus of training in service. This dissertation contemplated a bibliographical research on Brazilian legislation, with regard to the continuing training of teachers; On the documentation provided by the Ministry of Education, focusing on the guidelines on the continuing training of teachers and theoretical perspectives based on the authors cited. The research was inserted in the qualitative field, based on the studies of Minayo (2010), Lüdke and André (1986), Bogdan and Bliken (1994) and Bel (2004), they also supported the production and selection of the data generated from the observations at the time-activity and Half-structured interviews performed with the group of six literate teachers in E.M.E.F. Mate bitter. The observations and interviews revealed that the hour-activity is valued by the teachers, because they get time and space to share with their peers, the knowledge of their experience. To this space, they attach a great importance to doing it everyday, perceiving it as a place of struggle and conquest of the category, which collaborates for the personal and professional development of them, thus setting up a legitimate place of "training Continued within and to the school. " Research has shown that there is still a lot to qualify in the "hour-activity" projects in schools. These times and formative spaces need to be debated and considered with the school collective, so that they contribute efficiently in the teaching professional development and concomitantly in the quality of the education and learning of the students.

Key-Words: Continuing education in school, teaching teachers; Activity time



## LISTA DE SIGLAS

**ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCN's** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**E.M.E.F.** - Escola Municipal de Ensino Fundamental

**F.C.** - Formação Continuada

**FURG** - Universidade Federal do Rio Grande

**GT** - Grupo de Trabalho

**H.A.** - Hora-Atividade

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PPGEDU** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**SMEd** - Secretaria de Município de Educação

**UFPEL** - Universidade Federal de Pelotas

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Trajectoria Profissional .....	11
1.2	Organização do trabalho.....	16
2.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um olhar sobre as produções acadêmicas e os documentos legais. ....	19
2.1	A relevância da Formação Continuada nas produções acadêmicas .....	19
2.2	Aspectos legais da Formação Continuada de Professores .....	28
2.2.1	Lei de diretrizes e bases da educação Nacional- LDB/96 .....	29
2.2.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP n. 02/2015).....	32
3.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: saberes docentes reconfigurados na escola. ....	39
3.1	Os Professores Alfabetizadores e sua formação: exigências contemporâneas. .	39
3.2	Formação Continuada em Serviço: a escola como <i>locus</i> de formação .....	51
4.	UM CAMINHO A SEGUIR, UM HORIZONTE A DESCOBRIR: o trilhar metodológico. ....	59
4.1	Objetivos da pesquisa.....	60
4.2.	O percurso investigativo .....	60
4.2.1	As observações .....	64
4.2.2	A entrevista semiestruturada .....	69
4.3.	O contexto pedagógico e social.....	71
4.3.1	A E.M.E.F. Mate Amargo .....	71
4.3.2	O tempo/espaço da Hora-Atividade .....	73
4.3.3	Os Sujeitos investigados: as Professoras Alfabetizadoras .....	79
5.	OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA E.M.E.F. MATE AMARGO: analisando as percepções evidenciadas.....	82
5.1	Compreensões acerca da Formação Continuada .....	84
5.2	Limites e possibilidades formativas no espaço/tempo “Hora-Atividade” .....	93
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
7.	REFERENCIAIS .....	115
8.	ANEXOS.....	121
	Anexo 1 - Termo de Consentimento da Pesquisa- Diretora .....	121

Anexo 2 - Termo de Consentimento da pesquisa- Professoras Alfabetizadoras.....	122
Anexo 3 - Roteiro da Entrevista Semiestruturada .....	123
Anexo 4 - Quadro do Perfil das Professoras Alfabetizadoras da E.M.E.F. Mate Amargo.....	125
Anexo 5- Quadro de construção dos temas/categorias de análise .....	126

# 1. INTRODUÇÃO

*O que dá verdadeiro sentido ao encontro é a busca e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto. (José Saramago)*

O presente trabalho visa apresentar a pesquisa que desenvolvi como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação-PPGEdu, da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS.

O interesse por investigar o tema da Formação Continuada, com um olhar voltado para os professores Alfabetizadores e tendo a Escola como o *lócus* central, especificadamente a Hora Atividade do professor, não se deu por acaso. A minha trajetória profissional percorrida até o presente momento trouxe-me inquietações sobre a temática, estas foram sendo delineadas à medida que conversava com minhas orientadoras e receberam alicerce a partir das leituras/estudos oportunizados pelas disciplinas que realizei o longo desses quatro semestres do Mestrado.

A seguir narro brevemente minha trajetória, procurando evidenciar como o tema da formação continuada foi tornando-se uma problemática a ser investigada por mim. E, ao final desta introdução, apresento como o trabalho foi organizado.

## 1.1 Trajetória Profissional

Minha trajetória na docência iniciou no ano de 2005, quando entrei para o quadro funcional de professores do município do Rio Grande através de Concurso Público, ao mesmo tempo que concluía meu último ano da Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande- FURG. Foi um ano bem significativo, pois ali tive os prazeres e os desprazeres de confrontar a teorização dos conhecimentos com a prática cotidiana (confesso que sofri muito neste período). Na ocasião da minha admissão

cheguei na sala da Superintendente de Recursos Humanos da Secretaria de Município da Educação (SMEd) para me apresentar expondo minha vontade de lecionar em uma primeira série. Queria o desafio de alfabetizar, e para meu espanto era somente esta série que tinham para me oferecer. Então, que bom que eu manifestava este desejo, pois até hoje vivemos este dilema nas nossas escolas, onde os Anos (séries) mais “complexas” no que tange aos seus “conteúdos pedagógicos” são colocados em oferta pelas Escolas, à espera de que “novos” professores os assumam. Um cenário que era para ser bem diferente, conforme aponta Nóvoa (2017) em uma palestra proferida na Universidade Federal do Rio Grande-FURG em 2017. Ele defendeu a ideia de que as Escolas adotem modelos de organização que facilitem a inserção dos jovens professores, de forma que os professores mais experientes apoiem os mais jovens na sua trajetória inicial na profissão.

Pois bem, chegando na sala, deparei-me com uma realidade bem distante daquela criada em meu imaginário acadêmico. Eram meados de junho e a professora anterior já havia começado o processo de alfabetização com aquelas crianças a partir de um método misto que se utilizava das sílabas para iniciar o processo. Dei continuidade ao processo do jeito que ela já havia iniciado e aos poucos fui constituindo, ao mobilizar os meus saberes experienciais e teórico metodológicos adquiridos até o momento (saberes estes também provenientes da minha formação no Magistério- Curso Normal ao qual realizei durante o Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação Juvenal Muller) e através de muito ensaio e erro, “forjei” a minha forma de alfabetizar aquelas crianças. Naquele ano, a alfabetização foi uma experiência na qual pude colocar à prova a escolha da docência. Ali reafirmei minha opção e meu desejo. Era uma escola de periferia com todas suas mazelas e encantamentos. Chorava todos os dias, aquela realidade de pobreza e miséria das crianças me chocava. A violência sofrida por eles era manifestada a todo momento em sala de aula, e eu uma professora que foi constituída a partir de experiências de afetividade me encontrava naquele momento fragilizada diante de tanta miserabilidade. Aos poucos já não chorava mais... Assim se deu nossa convivência ao longo daquele ano. Pautada por muita afetividade, comprometimento e reflexão sobre a prática, tornei-me aos poucos a professora que eles precisavam. Foi a minha prova de fogo, mas eles me ajudaram mais do que eu os ajudei, eles me formaram mais do que eu os formei.

Assim, iniciei minha trajetória na Educação como Professora dos Anos Iniciais. Ao longo deste caminho fui me identificando e me encantando com a complexidade do processo de alfabetizar. Em 2011, senti a necessidade de procurar uma Especialização, pois já estava “afastada” dos estudos desde 2006, por conta da dificuldade de conciliar a maternidade com o exercício de 40 horas no Magistério. Na verdade, este é um fato vivenciado pela maioria das mulheres que optam em ser mãe e dar continuidade à sua carreira profissional. Como ser uma boa profissional e ser uma boa mãe ao mesmo tempo? Este é um questionamento vigente na sociedade e nas mentes de muitas mães. Paira uma pressão imensa sobre as mulheres ao mostrar sua competência diante da dupla jornada, mais do que isso: nós, mulheres, temos que conviver com o desejo de conciliar o trabalho e a família. A Especialização em Psicopedagogia-Clínica e Institucional, me subsidiou muito e abriu um leque de referenciais para trabalhar com as crianças em sala de aula, principalmente as que apresentam uma grande dificuldade em sua aprendizagem.

Após oito anos de experiência nas classes de Anos Iniciais, em 2013, fui convidada a compor o Setor Pedagógico da Secretaria de Município da Educação-SMED como Coordenadora e Assessora no Núcleo dos Anos Iniciais, atuando diretamente na Formação dos Professores Municipais através de organização de cursos e seminários, bem como ministrando palestras e reuniões. Concomitantemente iniciei o trabalho de Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC<sup>1</sup> em Rio Grande, trabalhando mais de perto ao grupo de professores do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano); em 2015, passei à Coordenadora Local dos Estudos do PNAIC. Ao longo destes três anos, envolvida diretamente neste Programa do PNAIC, articulado a tudo que já vivi nas classes de alfabetização como professora, fui me inquietando e refletindo sobre muitas questões, principalmente ao fato que diz respeito ao processo de formação continuada destes professores alfabetizadores. Aqui nasce o desejo e a inquietação por

---

<sup>1</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Tem como um de seus principais eixos a Formação Continuada dos professores alfabetizadores que atuam em turmas do 1º ao 3º ano na Rede Pública.

compreender melhor os processos de Formação Continuada que visam maior engajamento e colaboração dos atores educativos.

As experiências vividas ao longo destes anos de assessoramento na Secretaria, trouxeram-me novos paradigmas para a formação continuada de professores. Nos dois primeiros anos (2013/2014) de Gestão da qual participei, foram realizados intensos cursos, oficinas e reuniões de formação ofertadas pelos Núcleos de Assessoria Pedagógica. A oferta era tão grande que os professores tinham que optar em fazer uma ou outra formação, pois não davam conta de participar de todas as atividades propostas. A Equipe acreditava estar traçando um bom caminho, pois a Formação Continuada dos professores da Rede era uma das prioridades desta Gestão. Mas, aos poucos, foram percebendo e avaliando estas estratégias de formação, chegando à conclusão que não davam conta das problemáticas vividas cotidianamente pelos professores nas suas escolas. Embora os processos tivessem critérios bem definidos, eles pouco incidiam na prática pedagógica dos docentes, era preciso ampliar alternativas de formação, espaços e tempos que auxiliassem o processo como um todo.

Diante das limitações de uma formação continuada pensada pela Mantenedora, a SMEd decidiu repensar estes espaços e tempos formativos. Para que o processo de formação ganhasse sentido, foi preciso estabelecer diálogo entre os pares, repensar à escola a partir dela mesma, mexer com os conflitos interiores presentes e fazer com que os professores e gestores ganhassem protagonismo em seu processo de formação continuada, tornando-se agentes da sua profissionalização. A implementação da Hora-Atividade<sup>2</sup> nas escolas foi um dos caminhos percorridos pela Mantenedora no intuito de assegurar Recursos Humanos para que as escolas municipais pudessem realizar seus planejamentos, atendimentos familiares e reuniões com seus coordenadores dentro do período de trabalho. Embora a Hora-Atividade já fosse garantida na Lei do Piso<sup>3</sup>, ainda não havia sido implementada na Rede.

---

<sup>2</sup> Direito amparado pela Lei nº 11.738/08 do piso salarial à qual prevê 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse. Neste espaço é fomentado municipalmente que se crie um ambiente para formação continuada de seus docentes realizando atividades como planejamentos coletivos, reuniões pedagógicas de estudo e atendimento aos pais.

<sup>3</sup> Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. No § 4º dispõe que observar-se-á o **limite**

Este tempo/espço da Hora-Atividade que se caracteriza como um processo formativo, é o *locus* da minha pesquisa, o contexto ao qual busco compreender e analisar, tendo como subsídios as percepções e experiências formativas estabelecidas neste ambiente pelo grupo de professoras alfabetizadoras da E.M.E.F. Mate Amargo.

Concomitante à implementação da Hora-Atividade, foi iniciado em 2015 um novo movimento frente ao processo de formação continuada dos docentes da Rede. No intuito de que, cada vez mais a Escola se repensasse enquanto instituição educativa e coletiva, foi proposto pela Assessoria pedagógica da SMEd, a construção coletiva de um “Plano de Ação”. Este “Plano” deveria retratar a realidade da escola, elencando suas necessidades através dos Projetos e Reuniões Pedagógicas e com temas do interesse e necessidades da Comunidade Escolar, engajando os docentes da escola e os utilizando como fonte de conhecimento, como referência. O Plano (que é construído até hoje pelas escolas) é composto por um cronograma de reuniões pedagógicas realizadas aos sábados letivos elencados pela escola, trazendo temáticas escolhidas pelo grupo escolar, desenvolvidas muitas vezes pela própria equipe gestora (coordenadores, orientadores e os professores atuantes na escola). A intenção é que surjam alternativas e estratégias de formação e superação das problemáticas e conflitos a partir deles. Além deste Cronograma de Formações nos sábados elencados, também está colocado no “Plano de Ação” das Escolas os horários, dias e atividades realizadas na Hora-Atividade de cada grupo de professores. Esses processos de formação continuada por dentro dos espaços escolares vem se aperfeiçoando na Rede Municipal do Rio Grande, pode-se dizer que estão em construção e sinalizam um grande passo para avançarmos na profissionalização da carreira docente.

Contudo, entendo que a Formação Inicial é o primeiro passo de uma longa jornada formativa, os conhecimentos construídos nessa etapa são básicos, iniciais, conforme bem o seu nome diz. Não deve ser o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão, pois somente esta, não atende tamanha complexidade que é o processo educativo. Neste sentido, a formação continuada tem grande relevância na carreira docente, uma vez que imprime significações à sua prática, possibilitando ao educador

---

**máximo** de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Ficando 1/3 para cumprimento de atividades extraclasse, chamada de Hora-Atividade.



maior apropriação dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a aprofundar conhecimentos apreendidos na formação inicial. O professor que se dispõe a estar constantemente em formação ganha propriedade frente ao seu fazer pedagógico diário. A formação continuada se apresenta, assim, como um caminho constante diante do nosso inacabamento e na busca de uma formação profissional que atenda as exigências postas ao exercício da docência.

Os saberes construídos no Magistério, na Graduação em Pedagogia e na Especialização em Psicopedagogia; aliados aos anos dedicados as classes de alfabetização e as experiências vivenciadas nos espaços formativos como assessora na SMEd, foram se entrelaçando e ganharam *sentido*, fazendo com que eu compreendesse a importância de pensar cada vez mais a escola como espaço de formação. Espaços e tempos que oportunizem os professores a mobilizarem seus saberes de forma coletiva e engajada, trabalhando com seus pares, buscando estratégias que realmente atendam e contribuam para suas problemáticas cotidianas, bem como pensar sobre a especificidade do ser/fazer da docência alfabetizadora.

A trajetória profissional/formativa narrada acima justifica a escolha do tema desta pesquisa, que tem o objetivo de investigar e problematizar a formação continuada dos professores alfabetizadores, tendo a escola como seu *locus* principal. Passando a ser objeto de grande motivação para que eu ingressasse no Mestrado em Educação através do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEdu/FURG.

## **1.2 Organização do trabalho**

No intuito de apresentar a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, que passou pela investigação inicial do tema; o estudo do aporte teórico; a escolha da metodologia utilizada na produção, seleção e a análise dos dados evidenciados, e que organizei este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, “Formação Continuada de Professores: um olhar sobre as produções acadêmicas e os documentos legais”, discorro primeiramente a respeito da investigação inicial que realizei no meio acadêmico sobre os estudos no campo da Formação de Professores e a seguir, apresento a perspectiva nacional legal, apontada para a formação de professores, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE Nº 02/2015).

No segundo capítulo intitulado “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: saberes docentes reconfigurados na escola”, problematizo as mutáveis demandas educacionais postas pela globalização do Mundo contemporâneo, as quais incidem diretamente na trajetória formativa dos professores, direcionando no decorrer do texto, o olhar para a especificidade do saber docente alfabetizador. Amparada nos estudos de Nóvoa (1992, 1995 e 1998), Ferreiro e Teberosky (1985), Arroyo (1999, 2013), Zeichner (2008), Tardif (2014) e Pimenta (1999), argumentarei a respeito dos saberes profissionais e experienciais constituidores das identidades docentes dos professores alfabetizadores, entendendo que estes são construídos e (re)construídos a todo o momento em processos coletivos de formação com os pares.

Dando continuidade ao debate, na próxima seção do mesmo capítulo, apresento e discuto o conceito de Formação Continuada em Serviço, o qual escolhi para sustentar a *ideia força* da escola como *lócus* potencial de formação continuada do professor, ideias amparadas pelos estudos de Imbernón (2009, 2010 e 2011), Nóvoa (1991 e 1992), Veiga (2012), Arroyo (2013) e Warschauer (2001).

O terceiro capítulo recebe o título “Um caminho a seguir, um horizonte a descobrir: o trilhar metodológico.”, nele inicio definindo os objetivos (geral e específicos) do trabalho; discorro a respeito dos caminhos que percorri a partir da Pesquisa Qualitativa, a partir de estudiosos como Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Bogdan e Blikem (1994) e Bel (2004); argumento sobre a fundamentação que subsidiou a escolha dos instrumentos e dos procedimentos utilizados na produção e seleção dos dados analisados nesta pesquisa; brevemente situo a escola pesquisada por meio de uma breve contextualização; teorizo a respeito da Hora Atividade que está prevista legalmente na Lei do Piso Salarial e sancionada no Parecer nº 018/2012 do Conselho de Educação Básica, discorrendo ainda, sobre contexto da Hora Atividade como espaço/tempo coletivo de formação continuada vivenciado dentro da escola pesquisada; finalizando o capítulo apresento o grupo de professoras alfabetizadoras que são os sujeitos desta investigação

No quarto capítulo “O Processo de Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras na Hora-Atividade da E.M.E.F. Mate Amargo: analisando as percepções evidenciadas”, procuro analisar os  *fatos observados* na Hora-Atividade, registrados no Diário de Campo, bem como, as  *falas das professoras* entrevistadas. A análise tem o propósito de compreender, através das percepções evidenciadas, como as professoras concebem o seu processo de formação continuada a partir das atividades realizadas na Hora-Atividade. Durante a análise, estabeleço relações e reflexões alicerçadas nos estudos e teorias dos autores apresentados nos capítulos anteriores. A partir da leitura, estudo e organização destes dados, foi possível levantar dois grandes eixos temáticos, que foram subdivididos em categorias para que pudessem ser melhores analisados.

Finalizo a escrita pontuando algumas considerações sobre o que foi discutido ao longo do trabalho, considerando as reflexões e aprendizados adquiridos por mim nesta trajetória investigativa. Conhecimentos estes que fizeram com que eu compreendesse a necessidade de avançarmos no debate em torno das políticas de formação continuada do professor, viabilizando condições e recursos que tornem esta trajetória mais significativa e colaborativa. Também pude evidenciar a grande relevância do papel do docente como sujeito protagonista no processo de sua profissionalização, que é individual e coletivo; engajado e colaborativo.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um olhar sobre as produções acadêmicas e os documentos legais.**

Neste capítulo apresento a investigação inicial que realizei no meio acadêmico sobre os estudos no campo da Formação de Professores, a fim de conhecer mais de perto o tema e as produções que estavam sendo feitas nesta linha. Este estudo contribui para os meus objetivos enquanto pesquisadora e subsidiaram os caminhos teóricos assumidos ao longo deste trabalho.

Num segundo momento, apresento a perspectiva nacional apontada em documentos legais para formação continuada de professores. Destaco duas legislações decorrentes das demandas contemporâneas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, prevista pela Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação-CNE, são documentos balizadores nos debates atuais sobre a Formação de Professores no Brasil.

### **2.1 A relevância da Formação Continuada nas produções acadêmicas**

Estabelecido o tema da minha pesquisa, dediquei-me a realizar um levantamento das produções realizadas, sobre a temática no meio acadêmico, a fim de conhecer mais o que vinha sendo estudado sobre o tema, bem como, qual seria a relevância deste estudo para o campo investigado. Os primeiros passos dessa pesquisa foram realizados em janeiro de 2017, tendo como fonte as Reuniões Nacionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, mais precisamente os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos(GTs): “Formação de professores- (GT8)” e “Alfabetização, Leitura e Escrita- (GT10)”, considerando as Reuniões 35<sup>a</sup> (ano 2012), 36<sup>a</sup> (ano 2013) e 37<sup>a</sup> (ano 2015), bem como o Banco de Teses das quatro Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS, UFSM, UFPEL, FURG) que possuem Mestrado Acadêmico em Educação, foram consideradas as pesquisas realizadas no período de 2012 à 2016, conforme estabelecido na busca pelos trabalhos

no site da ANPED . A opção pelas fontes<sup>4</sup> se deu devido ao fato da sua abrangência territorial, sendo a ANPED a nível nacional e as Universidades a nível regional. Já o período estabelecido (2012 e 2016) se justifica pelo fato da temporalidade, uma vez que os dados são mutáveis e precisam sinalizar fontes atuais para a pesquisa. Os descritores utilizados como referência para a seleção dos trabalhos analisados foram “formação continuada”, “professor alfabetizador” e “formação na escola”.

A partir destas buscas, foi possível perceber que embora haja um número considerável de pesquisas e trabalhos com esta temática da formação de professores, pouco se tem a respeito da docência alfabetizadora e suas peculiaridades na trajetória formativa. Também ao investigar pude verificar a necessidade de explorar mais o assunto no que tange a Formação Continuada na e para a Escola, tendo em vista as reformas educativas constantes que exigem dos nossos atores educativos novas demandas e novas posturas frente ao processo de ensinar e aprender. Neste levantamento realizado, foram selecionados oito (8) trabalhos pertinentes à temática e que apontaram referenciais norteadores para a minha pesquisa, sendo eles cinco (5) trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd e três (3) dissertações das Universidades Federais do R.S. A seguir discutirei, brevemente, alguns dados trazidos pelos estudos, destacando as similitudes e diferenças como forma de ajustar o interesse e propósito da minha pesquisa.

Lendo e analisando os trabalhos selecionados pude elencar duas categorias que emergem destes 8 estudos destacados (conforme quadro abaixo), que são propositivas para o estudo em questão. Importante citar que estas categorias foram evidenciadas a partir do destaque que é dado pelo autor a elas, não que esta seja a única abordagem, mas ela é o centro do debate. A primeira diz respeito à *docência alfabetizadora, o seu percurso pessoal e profissional, a atividade e os saberes que constituem este docente*. Nesta categoria se encaixam três trabalhos. Uma segunda categoria que foi possível elencar, diz respeito *aos espaços/tempos de formação do professor*, dos seis trabalhos

---

<sup>4</sup> Inicialmente a pesquisa era para ter como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior- Capes, porém devido à mudança na plataforma do site, a busca se tornou um tanto complexa, retiraram o refinamento pelo critério “tempo” e este fato impediu uma apuração mais precisa da pesquisa. Então optou-se por pesquisar a partir dos trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd e no Banco de Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades do Rio Grande do Sul.

que observei, o objeto/ contexto pesquisado, era referente a um Programa de Formação Municipal, apresentando realidades locais, a escola como lugar de formação, os conceitos de formação em Rede e de Rede, os conceitos de Formação Continuada e permanente no tempo/espaço escola. Esta segunda categoria se mostrou bem diversificada no que tange aos contextos e conceitos empregados, valendo uma reflexão.

### QUADROS DE LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

<b>CATEGORIA:</b> Docência Alfabetizadora			
<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>UNIVERSIDADE/ REUNIÕES ANPED</b>	<b>ANO</b>
“A identidade docente das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum”	SLAVEZ, Milka Helena Carrilho	35ª Reunião	2012
“A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das Políticas Públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação”	RESENDE, Marcia A.; GREKER, Carlos H. S.	36ª Reunião	2013
“Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades”	RODRIGUES, Marcelle P.; BAPTISTA, Alessandra R.	37ª Reunião	2015

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do levantamento realizado das produções acadêmicas.

<b>CATEGORIA:</b> Espaços/tempos de formação			
<b>TRABALHO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>UNIVERSIDADE/ REUNIÕES ANPED</b>	<b>ANO</b>
“Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de Rede”	DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves	35ª Reunião	2012

“Entre cursos e discursos: O discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa ler e Escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade”	ALMEIDA, Camila dos Santos; TASSONI, Elvira Cristina M.	37ª Reunião	2013
“A Formação Permanente no tempo-espaço da escola: “olhares” de gestores coordenadoras pedagógicas”	DRESSLER, Marlize	UFSM	2013
“A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática pedagógica”	POGLIA, Patricia Dalmaso.	UFSM	2016
“Roda dos Sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade”	FARIAS, Maria Claudia C.	FURG	2015

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados extraídos do levantamento realizado das produções acadêmicas.

Sobre a “docência alfabetizadora”, destaco primeiramente, o trabalho de Slavez (2012), com o estudo intitulado: “A identidade docente das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum”, investigou o percurso de formação e construção da identidade profissional das professoras alfabetizadoras e evidenciou que seus saberes e fazeres estão menos ligados à formação inicial (que, segundo as professoras investigadas, não as prepara para alfabetizar), e muito mais determinados pelos contextos de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais atuam. Identificou que parte dessas identidades são construções individuais e outra parte, construções coletivas, comuns aos pares profissionais. Essas ideias sustentam a necessidade de investigar mais a respeito desses saberes docentes tão específicos, que mesmo subjetivados são acrescidas e ganham forma nos espaços coletivos de formação, reconfigurando as identidades das docentes alfabetizadoras.

Seguindo o discurso na categoria “docência alfabetizadora”, destaco o trabalho de Resende e Gerker (2013) “A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das Políticas Públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação”. O estudo pretendeu discutir a atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino

de Minas Gerais, a partir dos sentidos e significados constituídos acerca daquilo que se faz em sala de aula. A pesquisa mostrou que a atividade do professor é muito mais do que aquilo que se pode ver objetivamente na sala de aula, também evidenciou perspectivas para se pensar os saberes dos professores e aquilo que eles fazem nas salas de aula, no sentido de compreender e transformar situações de trabalho, considerando contribuições dos próprios docentes em processos de intervenções singulares.

A pesquisa de Resende e Gerker (2013) concluiu que, embora haja uma política voltada para a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, a atividade do alfabetizador não foi contemplada com uma formação que, efetivamente, possa promover as transformações necessárias em sala de aula. Aponta ainda, o fato de que o professor é visto como mero executor das prescrições e não como um sujeito sócio histórico que constrói seus sentidos. Este estudo traz uma abrangência em sua discussão, comparado ao primeiro, uma vez que confronta a atividade do professor com as políticas públicas locais e problematiza o papel do professor, evidenciando a necessidade do professor estar à frente do seu processo de formação continuada, e desvelar mitos da formação que parece muitas vezes colocar o docente no papel de tarefeiro.

O terceiro e último trabalho que classifiquei na primeira categoria é de Rodrigues, Baptista e Silva (2015). “Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades”, traz um estudo realizado pelas autoras, onde elas mapearam os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência, investigando do ponto de vista dos professores alfabetizadores como, quando e porque os saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente. A partir deste estudo, as autoras evidenciaram que a mobilização dos saberes experienciais contribui de forma significativa para os processos de formação de professores, no que tange a ampliação dos estudos a respeito da práxis docente. As professoras colaboradoras da pesquisa deixaram claro que se relacionam basicamente com duas perspectivas a respeito dos saberes experienciais. A primeira corrobora com o discurso da experiência enquanto panaceia da educação e da prática, colocando o saber experiencial como eixo estruturador da ação pedagógica. A



segunda perspectiva, traz a experiência enquanto um saber que está em constante diálogo com os demais saberes, de forma que os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e pessoais não são descartados, são ressignificados.

Este último trabalho, exalta os saberes experienciais, algo que não é difundido nas outras duas pesquisas. Porém é preciso sinalizar a contribuição dos estudos destacados até aqui. O significativo papel que tem os saberes experienciais, devem estar aliados aos saberes profissionais, dando suporte um ao outro. A ideia de uma cultura colaborativa, a qual traz os docentes para a reflexão dos seus saberes, mobilizando-os e os tornando úteis e válidos para a prática docente.

Entrando na categoria que chamei de “espaços/tempos de formação”, começo destacando o trabalho de Duarte (2012), intitulado “Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de Rede”, neste trabalho são analisadas pela autora duas possibilidades que vem sendo desenvolvidas na formação continuada docente, que, apesar da familiaridade de designação, apresentam organização diferenciada: a formação continuada em rede e a formação continuada de rede. Ela apresenta o primeiro modelo de formação que é o *em rede*, este organizado pelo Ministério da Educação, com a participação das Universidades formadoras, dos Estados e municípios. Relata que apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta alguns dos problemas, como a elaboração de cursos desvinculados da prática docente e das experiências profissionais, com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação de número reduzido de professores, provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional. Como alternativa à esta formação continuada em rede, ela apresenta a formação continuada *de rede* desenvolvida em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa). Ela aborda que este tipo de formação envolve todos os docentes da Rede de Ensino. Os temas e discussões são desenvolvidos a partir de um núcleo de professoras representativas das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão do estudo acima, percebe-se que é a partir da apropriação desta modalidade de formação pelos profissionais da rede, de que se reconhece o projeto como instância de formação legítima, que envolve as discussões da profissão e centra-se em um aspecto pedagógico. Outra hipótese levantada neste estudo de Duarte (2012), é de que uma formação que envolve toda uma Rede (perspectiva *em rede*), em uma proposta de desenvolvimento contínuo, sem definição de período de término, que acontece ao longo do ano letivo, pode processar mudanças na cultura da escola. Este estudo se aproxima, porém não retrata, o que considero como objetivo principal na minha pesquisa, onde busco investigar a escola como locus legítimo da cultura profissional docente, lugar central para debate e reflexão na constituição de um “novo” espaço de formação continuada.

Ainda na categoria “espaços e tempos de formação” trago o trabalho: “Entre cursos e discursos: O discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade” de Almeida e Tassoni (2013), tem o processo de formação como objeto de estudo, a partir da problematização do discurso dos documentos oficiais, buscam compreender a proposta do Programa Ler e Escrever. O Programa Ler e Escrever é uma política do estado de São Paulo que tem como proposta a atuação em diversas frentes: elaboração e distribuição de material didático, acompanhamento do rendimento escolar e formação pedagógica, para os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano. As autoras destacaram a “fragilidade” deste Programa, que relaciona a melhoria da qualidade da educação ao aumento dos índices de desempenho nas avaliações em larga escala, desconsiderando outros fatores. Levantam questionamentos frente aos fundamentos teóricos que alicerçam tal Programa, sua limitação em atribuir `somente uma pessoa, que é o “Coordenador do projeto”, a responsabilidade pela formação de toda uma escola, bem como a dificuldade de assim formar professores críticos e conscientes do processo que vivenciam dentro da escola.

Destaco a contribuição desta pesquisa ao refletir sobre os Projetos de formação continuada que surgem a partir de políticas municipais que atendem a interesses governamentais. Interesses esses “engaiolados” numa vertente que desconsidera outros

fatores emergentes da qualidade do ensino e que atribuem somente a ação do professor a garantia da “tal” qualidade.

Também teve como tema a formação docente, a pesquisa de Dressler (2013); a dissertação destacada é “A Formação Permanente no tempo-espaço da escola: “olhares” de gestoras coordenadoras pedagógicas” da UFSM. Neste trabalho de Mestrado, a autora apresenta uma pesquisa-formação vivenciada por ela e um grupo de quatro gestoras coordenadoras pedagógicas do sistema público municipal e estadual de Santa Maria. As Gestoras Coordenadoras, a partir da inserção na pesquisa-formação, desenvolveram seu processo de formação permanente refletindo criticamente sobre a perspectiva da formação no tempo-espaço da escola, reconhecendo assim, sua condição de sujeitos aprendentes. Através dos seus que fazeres crítico-reflexivo as coordenadoras procuraram superar as concepções tradicionais de formação continuada e docência, antes restritas à um saber-fazer tradicional, fundamentado em modelos prescritivos e normativos, onde os docentes são apenas multiplicadores e aplicadores das ideias pensadas por especialistas em prol de políticas de governou de ideias inovadoras passageiras.

A contribuição desta pesquisa gira em torno da reflexão frente a cultura existente sobre a formação continuada de professores, uma vez que quebra o paradigma e valoriza os atores educativos envolvidos no processo. A formação permanente nesta perspectiva compreende o docente como sujeito que tem a capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica que supera um saber-fazer meramente “bancário”.

A segunda dissertação destacada também vem da UFSM, defendida em 2016, tem o título “A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática pedagógica”. Pogliá (2016) objetivou em sua pesquisa compreender quais os saberes e aprendizagens necessárias à auto(trans)formação permanente e a mudança da práxis do professor de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço/tempo para esta construção. Mais detalhadamente este estudo pretendeu conhecer como se dá a participação dos educadores no processo de construção da formação continuada realizada na escola; além de realizar uma leitura crítica e reflexiva acerca da prática do professor e sua formação continuada frente à integração com seus

pares, tendo a escola como contexto que contribui para inovar a prática cotidiana. Conforme discorre a autora, a pesquisa buscou proporcionar momentos de reflexão e auto(trans)formação a partir de encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo, baseados nos Círculos de Cultura freireanos

Este estudo é relevante para a pesquisa pretendida, pois colabora para a tomada de consciência da formação continuada existir como um processo contínuo onde a cultura colaborativa é inserida e intervém de forma individual e coletiva na realidade social das escolas.

O último trabalho selecionado que abrange a segunda categoria elencada, é da FURG. Na dissertação intitulada “Roda dos Sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade”, Farias (2015), busca contribuir para que os professores pensem em outras práticas de formação docente dentro dos espaços escolares educativos que atuam, desenvolvendo suas ações pedagógicas, a partir da reflexão sobre o cotidiano docente no coletivo. A pesquisa envolveu um grupo de professoras que se propôs a pensar a categoria trabalho entrelaçado ao trabalho docente, tendo em vista a metodologia das Rodas de Formação de Cecília Warschauer. Para a coleta de dados foram utilizados registros escritos em forma de portfólio coletivo, realizado pelas professoras envolvidas. A partir das problematizações levantadas com a pesquisa a autora apontou a formação docente no coletivo como fator preponderante na construção de estudos e diálogos capazes de causarem avanços teóricos na formação do professor, bem como fator de fortalecimento da união e da coletividade no trabalho docente. Através das rodas dos Sentidos as professoras puderam perceber a grandeza dos elos afetivos na constituição docente.

Destaco que, após estas aproximações dos estudos evidenciados, entendo ser necessário discutir o tema da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, tendo como alternativa os espaços e tempos construídos na Hora Atividade. Ressalto que, embora a temática esteja sendo explorada em outras pesquisas, este estudo contribuirá para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, uma vez que a Rede, junto as Escolas, seus gestores, professores, vem construindo e desconstruindo espaços e tempos de formação continuada para seus professores. Espaços e tempos que

carreguem as identidades, os anseios, necessidades e expectativas de uma comunidade inteira. Também, a partir deste estudo das produções acadêmicas, foi possível perceber qual o conceito de formação seria adotado neste estudo. Após perceber nos trabalhos várias perspectivas de formação, optei neste estudo trabalhar com a perspectiva da “Formação continuada em serviço”, a qual compreende o docente como um profissional reflexivo e atuante em seu processo de formação continuada, onde ao mesmo tempo que produz saberes, refaz o seus a partir do outro e com o outro, tendo como *lócus* de produção prática cotidiana da e na Escola.

É preciso esclarecer que todas as obras levantadas como pertinentes neste estudo são diretamente ligadas aos saberes e a formação de professores, e foram destacadas como relevantes, uma vez que contribuem de alguma forma o pensar os espaços e tempos da formação, bem como a constituição das identidades docentes alfabetizadoras, as quais estão em debate nesta pesquisa.

Importante também destacar que as obras aqui citadas possuem autores que subsidiarão as ideias levantadas nesta pesquisa e, portanto, tornam-se ricas fontes de embasamento teórico e auxiliam no processo de escrita desta dissertação. Na seção seguinte o debate da formação de professores se estende aos documentos legais, como forma de situar os marcos que amparam as políticas nacionais que giram em torno do tema.

## **2.2 Aspectos Legais da Formação Continuada de Professores**

Com o intuito de compreender a situação da Formação Continuada de Professores no atual cenário da Educação Brasileira, realizei um estudo sobre a legislação vigente que ampara as ações que se destinam aos processos contínuos de formação docente. Diante deste estudo selecionei dois documentos legais que considero relevantes para a investigação pretendida. O primeiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB/96, embora a lei date de 1996, ela vem ao longo dos anos, sofrendo modificações que evoluem com as necessidades contemporâneas.

Mais recentemente em 2015, permeada de muito debate e polêmicas, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada, previstas na Resolução do CNE 02/2015. As DCN's para a Formação Inicial Continuada de Professores foi elaborada e aprovada visando colaborar para as metas estabelecidas no PNE.

A seguir, apresento e discuto estes documentos, afim de compreender o debate em torno da Formação Continuada de professores.

### **2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96**

As mudanças ocorridas ao longo dos anos estão refletidas nas mutáveis e diversas demandas postas hoje ao professorado. Essas, logicamente, incidem diretamente sobre a formação continuada dos professores, fazendo com que o “aprender constante” seja uma atividade permanente durante a vida profissional docente. Para atender estas mudanças no cenário educacional, várias leis são alteradas e novas são criadas, visando colaborar para os debates das atuais conjunturas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode –se dizer que é uma das mais significativas leis do cenário educativo. Ela define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Brasileira. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996), entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do Ministério da Educação e Cultura- MEC. A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproximou mais das ideias levantadas pelo

segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC (Presidente Fernando Henrique Cardoso) nos últimos anos da tramitação.

A atual versão da LDB (Lei nº 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Sendo assim, a LDB é uma lei que vem ao longo dos anos sofrendo reformulações para assim, respaldar os cenários contemporâneos da Educação como um todo e também da Formação Continuada de Professores. No capítulo VI, que trata sobre “os Profissionais da Educação”, artigo 61, Parágrafo Único, aponta:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, LDB/96).

Este fragmento da lei, que foi alterado em 2009, aponta a necessidade de se pensar a respeito da especificidade docente, de forma que a teoria pedagógica esteja atrelada a prática cotidiana. Ainda, o destaque desse parágrafo se deu por ressaltar a necessidade desta formação/capacitação, ser pensada dentro da jornada de trabalho, ou seja, “em serviço”.

A ideia de uma formação continuada “em serviço” não está presente somente no artigo IV da LDB. Ela segue no decorrer do texto, no Parágrafo único do Artigo 62 A:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, LDB/96).

Cito estes dois parágrafos porque servem de base inicial e legal sobre o debate da formação continuada de professores. Eles indicam e revelam as necessidades atuais que pairam sob o cenário educativo, mais propriamente, sob os desafios e dilemas a serem enfrentados nas Escolas e na trajetória formativa dos profissionais do magistério.

No decorrer da leitura e estudo do documento, é possível perceber que o debate da formação continuada, vem atrelado à questão da valorização dos profissionais da educação, pauta latente na luta pela profissionalização docente. No artigo 67, a LDB diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, LDB/96).

Neste artigo é respaldado o “aperfeiçoamento profissional continuado” do docente, incluindo a necessidade de um “período reservado a estudos planejamento e avaliação, estes incluídos dentro da carga horária de trabalho”. Entrelaçando estas duas “teses” trazidas pela LDB, reforço a necessidade do debate sobre a formação continuada dos professores em serviço, temática desta dissertação. Esta é uma necessidade que deve ser efetivada de fato nas realidades cotidianas das Escolas, Estados e Municípios devem se debruçar sobre esta pauta e pensar soluções de ordem prática, de forma a se tornar concretude este “período reservado ao aperfeiçoamento profissional continuado” no dia a dia da trajetória docente.

Ainda neste último artigo citado, é possível perceber a faceta política presente nesta Lei, que assim como qualquer outra, não é neutra. Quando cita os estatutos, Planos de Carreira e o Piso Salarial Profissional, busca legitimar estes documentos que auxiliam no debate para a profissionalização do magistério. No cenário municipal ao qual este trabalho integra, é pertinente o destaque, visto que o contexto investigado nesta pesquisa é a Hora-Atividade realizada na Escola. A Hora-Atividade é caracterizada como este “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho”, e esta é um direito previsto na Lei do Piso (esta lei será melhor discutida no capítulo metodológico), bem como no Plano de Carreira do magistério Municipal.



Esta breve discussão realizada sobre a LDB, possibilitou uma primeira reflexão acerca do amparo legal sobre a formação continuada de professores, visto que esta há duas décadas vem norteando o sistema educacional brasileiro. É a partir desta Lei e respaldado por ela que surgem até hoje novos documentos. A seguir, na próxima seção, apresento as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério”, que na atualidade é o principal documento que vem pautando as discussões sobre a Formação dos Professores no Brasil.

### **2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP n. 02/2015)**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério, é um documento que se materializou em 2015. Porém, sua trajetória conceitual e normativa é objeto de discussões e debates a mais de uma década no Conselho Nacional de Educação/ CNE. O documento que a antecedeu, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena do ano de 2001, era o documento referência neste campo da formação de professores. Assim, as alterações gradativas nas etapas e modalidades de ensino, bem como os contextos contemporâneos os quais as práticas educativas se inserem, fizeram com que estas fossem revisitadas.

Na versão atual, é importante ressaltar que, além de atualizar as Diretrizes que a antecederam, que foram aprovadas em 2002, ela manteve como fonte o estudos e pesquisas pautados principalmente nos marcos legais referentes a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e de forma a se atualizar seguindo as alterações gradativas que houveram nas modalidades e etapas de ensino, teve sua consolidação a partir das metas e estratégias apontadas no Plano Nacional de Educação-PNE/2014 e também nos estudos e discussões ocorridas entre os anos de 2010-2014 no Conselho nacional de Educação-CONAE.

Mais ainda, estas Diretrizes caracterizam um marco no que tange as “novas” políticas para a formação dos professores, pois é a primeira vez que um documento desta natureza traz a discussão da Formação Continuada atrelada a valorização dos professores. Conforme Dourado (2015):

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, p. 315, 2015).

Dessa forma, as novas DCN's buscaram garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. Ela define os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa, os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que ofertam tanto a formação inicial quanto a continuada.

Na construção desta última versão das DCN's para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, é preciso ressaltar a valorosa contribuição do PNE/2014. Para Dourado (2015):

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 301).

As metas 12, 15, 16, 17 e 18, são as metas que mais incidiram sobre a construção da proposta elencada nas Diretrizes. A partir destas metas e das suas respectivas estratégias, foi possível constituir uma definição para as políticas da educação em geral, mas particularmente na Educação Superior, sendo essa a base na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A Meta 12, prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta; na Meta 15, está prevista a garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação conforme os incisos I, II e III da LDB/96, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; a Meta 16, indica formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; já na Meta 17, o intuito é a valorização do magistério público da educação básica; e por fim, na Meta 18 é assegurado, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

As metas citadas acima, aliadas a todas suas estratégias incidem, conforme aponta Dourado (2015) em seus estudos, nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. É possível perceber que estas foram consideradas nas DCN's para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Principalmente o que estabelece a Meta 15 que trata sobre o investimento na formação dos professores, constituindo-se como elemento essencial para se avançar no cenário da profissionalização docente.

Dentro do Conselho Nacional de Educação /CNE, o tema da formação dos profissionais do magistério sempre esteve em pauta, e foi durante muitos anos objeto de reuniões e estudo, os quais colaboraram para as atuais Diretrizes. Estas discussões acerca da temática também culminaram na aprovação de vários, pareceres e resoluções por volta dos anos 1990. Para colaborar com os debates, considerando sua complexidade, o CNE instituiu uma Comissão bicameral para estudar com mais afinco a temática. A Comissão Bicameral de Formação de Professores, era formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e encaminhamentos sobre a tema. Visto a prerrogativa da renovação periódica dos membros que compunham essa, a Comissão do CNE foi, várias vezes recomposta. Mas em 2014, após retomada dos estudos pela

Comissão vigente, é que se pode vislumbrar um cenário promissor dentro da política de formação inicial e continuada de professores. Conforme citação abaixo:

A Comissão recomposta em 2014 retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.[...] Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados. (DOURADO, 2015, P. 302).

Seguido de intensos debates, os conselheiros da comissão submeteram uma nova versão do documento base e a proposta de minuta das DCN's para a discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas e participação em vários eventos municipais, estaduais e nacionais. O papel assumido por esta Comissão foi, conforme aponta Dourado (2015), indiscutível. Após incorporar contribuições da audiência pública, documentos e sugestões recebidas, em 5 de maio de 2015 o trabalho desta Comissão foi apresentado pelo Relator e aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do CNE e aprovado pelo Conselho Pleno do conselho Nacional, em 24 de junho de 2015 em sessão pública o documento foi homologado, sem alterações pelo MEC.

As Diretrizes apontam caminhos para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e essas são de fundamental importância para o desenvolvimento da carreira profissional do magistério. Considerando a importância da formação continuada, que é o enfoque central desta dissertação, me debruço no fato, das DCN's reconhecerem as ações realizadas pelos centros de formação dos estados e municípios, bem como pelas instituições de educação básica, onde formação continuada é parte constitutiva da nova política que se quer implementar no contexto nacional.

Para as novas Diretrizes(2015), no Artigo 16, a formação continuada contempla dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como o repensar do processo pedagógico; dos saberes e valores; e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima

exigida ao exercício do magistério na educação básica. Coloca como objetivo principal, a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Pode-se perceber, a partir desta descrição, que o conceito de “formação continuada” defendida na proposta das DCN’s é abrangente, contemplando as diversas dimensões pessoais e profissionais que envolvem a trajetória formativa dos docentes.

No Parágrafo único, do mesmo Artigo, diz que a formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015).

Neste parágrafo é importante ressaltar alguns pontos cruciais colocados em seus itens. No item I. ressalta a importância de se levar em conta, nos processos formativos, os problemas e os desafios cotidianos da escola é urgente, uma vez que o significado sempre é atribuído a partir de algo experienciado, vivido. Pensar a Formação continuada partindo de uma problemática é dar sentido para a teoria que alicerça a prática e vice-versa.

Sobre o item III, destaco a atenção dada ao protagonismo do professor, os profissionais do magistério precisam atualmente ser lembrados deste papel crítico atuante que a docência imprime. É preciso recentrar o professor neste debate, reconhecendo sua atividade profissional.

Ainda, no item VI, me atendo para as necessidades do diálogo e das parcerias, sejam elas de cunho externos as instituições educativas, através de universidades competentes, ou até mesmo internamente, através de seus pares e gestão pedagógica.

Todas essas com o intuito de promover a mudança e a qualidade dos processos educativos presentes no cotidiano escolar.

No seu Artigo 17, garante que a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Aponta, que a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Os eixos “reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional” e “a construção identitária do profissional do magistério” são apontados como pertinentes para um efetivo projeto de formação continuada e dão ânimo a este trabalho no que tange a trajetória formativa do professor na busca por uma identidade profissional, que perpassa pelos conflitos vivenciados na sua prática cotidiana. Sem a reflexão crítica e o exercício pleno desta profissão é impossível pensarmos numa formação continuada que abarque as necessidades latentes.

Dando continuidade à discussão, o Inciso 1º, do mesmo artigo, define em acordo com a legislação, as *atividades que a formação continuada envolve. São elas:*

I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V. cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015).

Em suma, pode-se dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério, configura-se como um importante documento oficial norteador das políticas de fomento à Formação continuada dos professores. A partir das contribuições e estudos de Dourado (2015) pude perceber a trajetória da construção deste documento, o que imprime sua grande relevância para o cenário da educação brasileira.

Imbuída das concepções e perspectivas trazidas pelas Diretrizes, sinto a necessidade de situar as perspectivas conceituais e teóricas que marcam este trabalho, bem como falar de forma mais específica do perfil do docente ao qual esta dissertação se ocupa. Dessa forma, no próximo capítulo me ocuparei em debater sobre os desafios e as exigências colocadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores, ainda, sobre a escola como *lócus* da Formação Continuada de professores.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: saberes docentes reconfigurados na escola.**

*Não sejas o de hoje.  
Não suspires por ontem...  
Não queiras ser o de amanhã.  
Faze-te sem limites no tempo.  
(Cecília Meireles)*

Neste capítulo, problematizo as mutáveis demandas educacionais postas pela globalização do mundo contemporâneo, as quais incidem diretamente na trajetória formativa dos professores, direcionando no decorrer do texto, o olhar para a especificidade do saber docente alfabetizador. Amparada nos estudos de Nóvoa (1992,1995 e 1998), Ferreiro e Teberosky (1985), Arroyo (1999,2013), Zeichner (2008), Tardif (2014) e Pimenta (1999), argumentarei a respeito dos saberes profissionais e experienciais constituidores das identidades docentes dos professores alfabetizadores, entendendo que estes são construídos e (re)construídos a todo o momento em processos coletivos de formação com os pares.

Num segundo momento, apresento e discuto o conceito de Formação Continuada em Serviço, o qual escolhi para sustentar a ideia força da escola como *lócus* potencial de formação continuada do professor, ideias amparadas pelos estudos de Imbernón (2009, 2010 e 2011), Nóvoa (1991 e 1992), Veiga (2012), Arroyo (2013) e Warschauer (2001).

Assim, neste capítulo me ocupo da temática dos saberes dos professores alfabetizadores, bem como do processo de formação continuada na escola. Duas pautas que são cruciais neste trabalho. Procuro a partir desta proposição situar o sujeito professor alfabetizador e o contexto escola articulando-os ao processo de formação continuada.

#### **3.1 Os Professores Alfabetizadores e sua formação: exigências contemporâneas.**

A sociedade e o governo ao longo dos anos sempre depositaram uma grande esperança na Educação, delegando a ela um compromisso de futuro promissor. O



professor por sua vez foi a figura central dessa esperança, o sujeito dotado de “conhecimentos” capazes de impulsionar a tão esperada mudança.

Espera-se muito de um professor, dentre as qualidades esperadas podemos citar que ele seja: ousado, persistente e esperançoso. O docente é um profissional que tem acumulado atribuições, dentre elas estão: ensinar, escutar, orientar, motivar, desafiar, descobrir potencialidades e desenvolver as habilidades dos estudantes com os quais compartilha ensinamentos.

Diante disso, podemos dizer que ser professor não é, e nunca foi uma tarefa fácil, as crescentes e mutáveis demandas exigem posicionamento dos nossos docentes e estes acabam sobrecarregados, com muitas atribuições acumuladas. Problematizar as novas demandas que se colocam aos professores é importante para pensarmos não só no seu trabalho, mas também na sua formação. Para sustentar a ideia inicial que pretendo discutir nesta seção, busco apoio nas palavras de Fontoura (1995). O autor afirma que:

O professor confronta-se actualmente com dificuldades inéditas decorrentes sem dúvidas de mudanças quantitativas e qualitativas que desde de um passado não já muito recente se fazem sentir e de que resultou uma inadaptação do saber escolar – enraizado num passado académico – a uma sociedade em mutação profundamente diferente da sociedade anterior à guerra que gerou.

O ritmo rápido de transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. (FONTOURA in NÓVOA, 1995 p. 174).

Diante de tantas exigências advindas do “mundo moderno”, vislumbra-se novas formas de pensar a instituição educativa e seus atores sociais; uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos que trabalham na educação é emergente, e claro, uma maior valorização docente. Esses atores e sua formação, são fonte de estudo e ganham atenção à medida que se deseja alcançar resultados práticos e eficientes na esfera educativa.

O professor é o principal agente da educação, por isso, faz-se necessária e urgente a defesa da valorização deste. O reconhecimento da profissão é fator

imprescindível para alcançarmos uma educação de qualidade compatível com os desafios da sociedade contemporânea. Dominar o conteúdo e se responsabilizar pela aprendizagem dos estudantes são algumas das complexas atividades em que o professor tem que demonstrar fazer de forma qualificada.

Muitas especulações giram em torno da especificidade docente, dando a ela muitas atribuições diante da função do ser docente, o professor passa de vilão à mocinho rapidamente de acordo com as mudanças sociais ocorridas e as políticas vigentes. Sobre isso, Evangelista e Shiroma (2007), trazem algumas problematizações afim de debater por que o professor é construído muitas vezes como um obstáculo e qual a força a ele atribuída, onde ele é causa e solução dos problemas educacionais. Uma das teses é a de que os professores compõem uma das maiores e mais organizada categoria de funcionários públicos e sua ação frente as reformas podem se configurar como obstáculos uma vez que não aceitem as propostas dessas reformas e apresentem uma oposição crítica à estas impedindo-as assim de se estabelecerem.

Um fato é determinante neste aspecto, o professor enquanto categoria tem uma força incrível no que tange a tomada de decisão frente a adesão de projetos reformadores da educação. Muitas vezes a resistência, a não aceitação é vista como uma ameaça pelos órgãos governamentais. É preciso que estes tenham consciência do poder que exercem enquanto categoria docente e atuar de forma crítica para que não sejam ingênuos ao ponto de virar marionetes de um sistema.

Neste sentido, Nóvoa (1998) atenta para o papel do professor frente às reformas educativas, problematiza a dualidade em que vivem os mesmos. Aponta que se, por um lado os docentes, em alguns casos tornam-se indisponíveis à mudança, tendo dificuldades em abandonar certas práticas tradicionais, por outro, são simultaneamente sensíveis aos efeitos dos modismos, que invadem o território educativo. Ainda nessa perspectiva, o autor acredita que a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, pois traduz uma fuga para a frente, uma opção preguiçosa, porque falar de moda dispensa-nos de tentar compreender.

Estes processos de negação e aceitação, ao qual vivenciam os docentes histórica e cotidianamente, deixam marcas em seu percurso profissional. Marcas estas que os

constituem, que levam conforme aponta Dubar (1997) a um processo de “reconhecimento ou de confronto” diante do modo de ser professor, revelam uma identidade profissional que se faz e refaz ao longo da sua trajetória de vida.

Por isso a necessidade de exaltar o professor, ele é o foco da discussão. A sociedade brasileira precisa valorizá-lo de forma que ele siga tendo orgulho de sua profissão. Precisamos resgatar o “Ofício de Mestre” (ARROYO,2013) perdido ao longo dos anos, resgatar nas nossas memórias o valor do Professor. Mas que “Ofício” é este? Qual a importância desse “resgate”? Arroyo explica:

O termo ofício remete a artífice, remete a um saber qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. (ARROYO, 2013, p.18).

A figura do professor é considerada aqui numa perspectiva emancipatória, ele é um profissional que não apenas aplica o conhecimento, mas é o sujeito ativo do processo, que tem conhecimentos teóricos amparados pelo seu fazer que qualificam seu trabalho docente e dão o status de profissional da educação. Como aponta Tardif (2005) é necessário religar a profissionalização do ensino ao trabalho docente de forma que o professor tenha autoridade sobre a execução das suas tarefas e conhecimentos suficientes para sua realização.

Esse processo de profissionalização ao qual passa o professor deve estar amparado pelo seu percurso formativo. Percurso esse que não é, e nem deve ser encarado de forma passiva, exige atitude e muita tomada de consciência. Nesse sentido, a formação de docentes reflexivos aponta para um caminho promissor no que tange ao desenvolvimento profissional dos docentes e se apresentou como uma resposta a essa imagem de passividade que o docente vinha sendo colocado, conforme aponta Zeichner (2008, p. 539):

(...), o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula querem que eles façam,

e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.

Praticar a reflexividade enquanto docente requer tomada de consciência de muitos fatos, exige um papel ativo e de liderança frente a tomada de decisão. Ser reflexivo é perceber seu inacabamento frente à sua formação inicial; é perceber que a prática não é suficiente sem estar alicerçada em uma boa teoria, que nada vale se não contribuir efetivamente na prática.

Mas sob o slogan de formação reflexiva se escondem várias armadilhas que conforme Zeichner (2008) devem nos levar a questionar se a formação reflexiva significou um real desenvolvimento dos professores. Para o autor, apesar de todos os investimentos nesta retórica de formar professores reflexivos, pouca influência estes tiveram nas reformas educacionais. A intenção emancipadora proposta pelos programas de formação docente reflexivo tiveram seu prestígio afetado uma vez que apresentavam:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Limitar a formação docente a estes aspectos é descaracterizar a sua função social. É urgente o cuidado e a atenção para a formação destes profissionais, de forma que se enxergue para além das salas de aula e os conteúdos a serem desenvolvidos; é necessário conhecer o contexto ao qual estão inseridos, professores e estudantes; Ainda, é preciso que o docente reconheça suas fragilidades na fragilidade do outro; perceba a necessidade de se comprometer coletivamente com seus pares, sem se desviar da função central do ser professor, sem que isso possa trazer uma intensificação para o seu trabalho. Uma formação docente reflexiva emancipatória que rompa com as lógicas

dominadoras, é possível. Sabe-se dos limites da Educação, mas não podemos desacreditar dos propósitos da docência, pois conforme Zeichner (2008, p. 546):

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo.

Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento cotidiano, modificam as sociedades e conseqüentemente suas formas de organização; essas transformações ocorridas, por sua vez, afetam diretamente os contextos escolares, já que essa instituição é a grande responsável na formação de novos cidadãos. Essa é a lógica do processo evolutivo que os seres humanos vivenciam a todo momento.

Sendo assim, precisamos compreender como essas mudanças vêm afetando os docentes e a sua trajetória formativa. Talvez não exista uma resposta única para esta questão, mas é certo que essas afetam os professores no que tange a sua formação, à medida que lhes ditam o que é pertinente para tal momento. Dessa maneira, os saberes e fazeres docentes são expostos cotidianamente a um processo dinâmico, não estático, que se encontra em constante reconstrução. E, cabe ao docente o papel crucial de sujeito ativo e reflexivo, onde este adere a mudança, porém de forma consciente, amparado na sua trajetória, na sua bagagem teórica e prática constituída ao longo da sua caminhada formativa.

Com as novas demandas postas ao professorado, a partir das constantes modificações na esfera educativa, novos papéis e funções são atribuídas aos profissionais da educação e estes passam a vivenciar um processo, que estudiosos do campo chamam de “crise de identidades”, uma crise que altera a forma de entendermos a realidade que nos deparamos. Uma profissão que era antigamente tida como estável, ao longo dos tempos tem acompanhado mudanças nas condições internas e externas das escolas que cada vez mais geram incertezas, desestabilizando seus docentes, suas práticas e seus saberes.

De fato, frente à todas mudanças vivenciadas ao longo dos anos, o professor deve lutar pela reconfiguração da sua identidade docente, centrar o foco na sua subjetividade, dando-lhe sentido a partir de ações objetivas que lhe são exigidas cotidianamente. É a identidade que nos revela, ela é quem imprime a forma que nos vemos e também como queremos que os outros à volta nos vejam.

É nessa perspectiva que trago o conceito de identidade para dialogar com a formação continuada de professores, no intuito de colaborar para a reflexão –ação desses docentes frente ao seu ser, saber e fazer cotidianos. O termo “identidade” tem uma tradição tanto no campo da psicologia quanto no campo da sociologia. De acordo com Hall (1997), esta suposta linha que dividia essas duas disciplinas foi dissolvida com a expansão cultural vivida ao longo dos anos. Diante disso, as identidades estariam muito mais ligadas a experiência e imagens que são, ou foram construídas socialmente para nós e não estariam diretamente ligadas à fatos hipoteticamente vindos do “eu interior”. Ainda,

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente, ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26).

Construir e reconstruir a identidade docente requer reconhecer-se, exige além de conhecer a si, conhecer o outro e compreender que ambos estão coletivamente dividindo um mesmo contexto. Entender que ambos são influenciados por esta realidade que é mutável e instável. É um processo que não é estático, fixo. A identidade profissional docente de hoje não é, nem será a mesma de amanhã, assim como ela já não se reconhece no passado de outrora. A identidade é uma construção que perdura toda nossa vida pessoal e profissional, e assim, de forma complexa e dinâmica busca atender diferentes papéis que assumimos perante a sociedade e suas demandas contemporâneas.

Nesta mesma abordagem, Nóvoa (1992, p.16), estuda os processos de identidade, e utiliza o conceito de “processo identitário”, entendido por ele como um processo único

e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Para este mesmo autor, a identidade profissional não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Viver, interpretar e reinterpretar experiências é um processo evolutivo ao qual os professores estão inseridos. Este fato nos leva a crer, que o desenvolvimento, seja ele pessoal ou profissional não tem fim. A identidade profissional se alimenta destas histórias, são essas vivências incorporadas ao ser, saber e fazer que constituem o docente. Nóvoa (1992) em seus estudos, vai ainda mais longe, defendendo a ideia que os percursos que cada professor faz na construção da identidade profissional, são o que definem a sua singularidade, ou melhor dizendo, o modo de cada um ser professor. As concepções que o docente tem sobre educação, suas escolhas metodológicas e estilos pessoais de reflexão sobre a ação, mostram muito do seu percurso formativo. Assim, “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p,17).

Ainda nesta perspectiva, podemos dizer que a identidade docente não é única, por isso do termo ser utilizado de forma plural, quando falamos de identidades docentes respeitamos os diversos contextos, as diversas realidades, as diversas experiências, os diversos percursos, as diversas concepções e escolhas metodológicas atribuídas pelas subjetividades docentes.

Assim sendo, parece notório que os docentes passam por momentos de crise, conforme já anunciei anteriormente. Os professores diante de seus contextos e realidades sociais, acabam assumindo comportamentos passivos diante do seu ato pedagógico. Esta parece ser uma constatação um tanto pessimista da atual situação docente, logo estes que deveriam ter seu valor enaltecido perante a sociedade. A esta situação, Esteve (1991) chama de mal-estar docente, que são as reações dos professores diante dos conflitos e dilemas do cotidiano escolar, devido à mudança social. Argumenta ainda, que este “mal-estar docente” se deve a desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do

professor, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável.

No Brasil, estudos realizados por Stobäus e Mosquera (1996,2002), discutem este sentimento pelo qual o professor passa, trazem como fator primordial as mudanças e as transformações do mundo contemporâneo, que acabam por atingir diretamente a escola, seus objetivos e, conseqüentemente, a imagem social do professor. Nessa lógica, os professores são vistos perante sua imagem como:

(...) super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, têm de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum utilizado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. (ARROYO, 1999, p. 149).

Sabe-se que esta crise de identidades não é fruto da contemporaneidade, no entanto algo deve ser feito. A passividade e a inércia não devem mais fazer parte dos corredores e das práticas exercidas no cotidiano escolar. Os professores precisam buscar alternativas em torno dessa situação, Arroyo (1999, p.153) indica que é preciso criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática. Os docentes precisam resistir e transformar essa realidade, se unir coletivamente e buscar espaços de engajamento e colaboração.

Se todo o professor, por assim ser, tem exigências frente ao seu saber-fazer, o que dirá os professores alfabetizadores? Seu trabalho e sua relação educativa é mais exigente frente ao processo do ensinar e aprender, pois este lida com uma aprendizagem mais sutil, específica e complexa. Compete neste sentido, um perfil à sua prática, fazendo com que sua docência seja cada vez mais alicerçada no que tange aos saberes teórico-metodológicos sobre a gênese da leitura e da escrita. É preciso mobilizar saberes e fazeres peculiares ao ato de alfabetizar.

O Professor Alfabetizador vive todas as mudanças cotidianas sociais e essas são intensificadas e acrescidas pelas particularidades da ação educativa de alfabetizar. Muitas das mudanças no campo da alfabetização estão alicerçadas em estudos sobre a



psicogênese da aquisição da língua escrita, as contribuições de Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1985) neste campo foram primordiais. Em seus estudos enfatizam que a alfabetização não é a mera codificação e decodificação do sistema linguístico, mas se caracteriza como um processo ativo em que a criança em contato com a cultura escrita e provocada pelas mediações pedagógicas propostas pelo professor, vai aos poucos (re) construindo hipóteses sobre a língua escrita, até chegar à escrita convencional. Ferreiro (1985) diz que:

Nossa visão atual do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (FERREIRO, 1985, p.22).

Sendo assim, o professor alfabetizador tem a função de mediar este processo, e propor desafios por meio de atividades planejadas com intencionalidade pedagógica. Aos poucos o educando faz novas descobertas e (re)constrói hipóteses.

No contexto da alfabetização a atuação do professor é fundamental. Para isso é preciso que este profissional esteja preparado para realizar tal tarefa. As mediações e intervenções realizadas pelo professor são decisivas para o avanço na alfabetização dos estudantes. Ter um bom suporte teórico-metodológico é primordial, este só é adquirido através de muito estudo, da prática da reflexividade e do engajamento coletivo. Para dar conta dessa complexa atividade profissional, o docente alfabetizador deve buscar cada vez mais sua autonomia frente à sua profissionalização, se apoderando do que lhe é inerente.

A ação educativa que desenvolvem os professores no ato de alfabetizar, implica uma dinâmica, uma mobilização de saberes para atender a demanda específica identificada no ambiente escolar. Neste sentido, aprendizagem dos alunos é o foco principal. Conforme, apontam os estudos de Tardif (2014), o saber dos professores deve estar intimamente relacionado com o seu trabalho na escola, na sala de aula. Para ele o saber está a serviço do trabalho, estas relações não são apenas cognitivas, mas, mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar as situações

cotidianas. Trata-se de um saber plural, porque tem como função não apenas a transmissão dos conhecimentos já construídos, sua prática integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. São saberes formados por um conjunto relativamente coerente de saberes oriundos da formação *profissional*, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes transmitidos pelas instituições formadoras. Englobam os saberes pedagógicos, os das ciências da educação. Neles é incorporada a formação profissional dos professores, permeada pelo arcabouço ideológico da profissão; bem como algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas para a execução da ação pedagógica.

O *Saber disciplinar* está relacionado com os saberes de que dispõe a sociedade, integrados na tradição formal em forma de disciplina socializado pelas universidades. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Outro saber mencionado pelo autor é o *curricular* - este corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar estabelece as categorias e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Por último, o autor apresenta o *saber experiencial*, baseado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento produzido em seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Os saberes experienciais são diferenciados à medida que se formam a partir de todos os demais, reconfigurados e polidos eles são postos em cheque na prática e na experiência cotidiana.

A ação do professor exige a reflexão sobre o papel que a ação pedagógica imprime a ele como professor. Sobre esse fato, colaborando sobre o debate dos saberes docentes, Pimenta (1999), defende que a pedagogia oferece conhecimentos da e para prática e deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. A

autora trabalha com a perspectiva dos saberes em três vertentes, o da experiência, o do conhecimento e os pedagógicos.

Para Pimenta (1999), os saberes da experiência estão relacionados com as aprendizagens adquiridas como aluno e a partir da prática docente realizada cotidianamente. Contudo, enfatiza a contribuição da reflexão sobre a própria prática (pesquisador de sua prática). Para ela, esses saberes não estão apenas na dimensão pessoal, mas, também na dimensão social dos saberes. Sobre os saberes do conhecimento, acredita que estes são específicos de cada área sobre o qual o futuro professor deverá conhecer para ensinar, considerando a dimensão crítica desse conhecimento. E por fim classifica em saberes pedagógicos aqueles relacionados com a didática e com o saber ensinar (essência da atividade docente). Propõe a valorização da prática docente vista como articulação e mobilização de conhecimentos teóricos e didáticos.

Podemos afirmar que existem muitos e diversos saberes que envolvem o ato de ensinar. Os saberes necessários à prática docente estão relacionados a diversos aspectos, alguns atrelados a institucionalização da profissão docente, outros estreitamente ligados a condição de cidadão social e político do professor. No entanto, não se pode perder de vista, que os conhecimentos da matéria, do currículo e dos conhecimentos específicos da alfabetização, são essenciais à prática docente alfabetizadora.

Os professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, tiveram nestes últimos anos, suas trajetórias e percursos marcados por muitas cobranças de ordem prática e teórica. Estes vem passando por muitas adaptações frente a sua função docente, sua especificidade se reconfigurou com as mudanças ocorridas no cenário da alfabetização a partir do “novo” Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. Foi um cenário de muitas novidades para o professor dos Anos Iniciais, especificadamente para os professores alfabetizadores, foi posto uma nova idade e um novo tempo para se alfabetizar, sem contar as crescentes cobranças de resultados atreladas as avaliações externas. Até hoje nossos docentes alfabetizadores estão em busca da sua função, percorrendo caminhos não muito estáveis para a sua profissionalização.

O desafio está colocado, ainda há muito a se fazer frente às classes de alfabetização. Potencializar os docentes alfabetizadores, investindo na sua formação continuada, colaborando para que reconfigurem suas identidades e fortaleçam seus saberes e subjetividades.

Na próxima seção deste capítulo, abordarei este tema para discutir sobre os espaços formativos propostos dentro da escola, os quais buscam a parceria dos agentes docentes, proporcionando um ambiente de união, onde os pares exercem mutuamente a prática da reflexividade na busca por uma ação significativa, capaz de proporcionar diferentes aprendizagens na vida dos discentes e consequentemente contribuir para o profissionalismo docente.

### **3.2 Formação Continuada em Serviço: a escola como *lócus* de formação.**

A Formação Continuada nos últimos anos, firmou-se como uma exigência para a docência a partir da convicção que a Formação Inicial não dá conta de tamanha especificidade e complexidade da docência. Políticas de formação continuada que desenvolvem conhecimentos de ordem teórica e prática a luz de realidades genéricas e pouco eficientes nas realidades cotidianas dos professores é descartável para a atual necessidade docente. É preciso promover ações formativas em que o docente se defronta com suas problemáticas reais, envolvendo atividades de planejamento e de diagnóstico. Nessa perspectiva, o processo formativo deve ser constante e exercitado dentro e fora da escola, envolvendo todo corpo docente.

Precisamos de projetos que vislumbrem propostas alternativas de formação continuada. Que atendam as subjetividades dos professores, e lhes oportunizem construir e (re)construir essa identidade no coletivo. Defendo aqui, a necessidade de ações formativas que tenham a escola como lugar central.

Entendo que a Formação Continuada na escola, se apresente como uma alternativa, não querendo descaracterizar a importância que também tem os outros espaços formativos oportunizados para os professores. Quando defendo a formação na escola me apoio nas palavras de Nóvoa (1992, p.26) quando diz que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais

cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A “Formação Continuada centrada na escola” não é uma alternativa de formação nova no campo da Educação, conforme Imbernón (2011, p.84) ela é um modelo que surgiu na década de 1970 no Reino Unido por recomendações políticas que visavam dar conta dos escassos recursos educativos destinados a formação permanente do professorado naquela época, esta proposta era pautada no movimento denominado “Desenvolvimento curricular baseado na escola”. Não é um movimento novo, mas acredito ser uma excelente alternativa para as escolas e creio que se coloca hoje com um novo viés, visto os grandes desafios que os nossos professores alfabetizadores vêm enfrentando ao logo destes últimos anos e principalmente após a implementação do Ensino Fundamental de 9(nove) Anos, que embora já esteja vigorando há algum tempo, ainda causa muitos estranhamentos ao nosso professorado do Ciclo de Alfabetização. Assim a Formação Continuada centrada na escola, surge como uma nova/velha alternativa que atenda às reais necessidades dos professores alfabetizadores.

A Educação vem passando por reformulações, concomitantemente a escola mudou refletindo um novo paradigma para os professores. Assim a Formação continuada tem que mudar e seguir novos rumos (VEIGA, 2012). Sendo assim, é urgente pensar em formas, espaços e tempos alternativos à formação docente afim, de que dê conta das fragilidades vivenciadas no cotidiano escolar.

É imperativo a necessidade de se fortalecer cada vez mais as práticas de formação que surjam do/no cerne escolar, que problematizem questões que desafiem os próprios colegas à buscarem ações colaborativas na solução dos conflitos. Ainda como aponta Imbernón (2011), a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em um lugar prioritário de formação, não é somente uma mudança de lugar e sim um novo paradigma de formação colaborativa entre os profissionais da educação. Quem delibera as necessidades e prioridades são os próprios professores que coletivamente elaboram estratégias práticas em relação aos problemas que se defrontam.

Nesse processo o diálogo é imprescindível, situação *sine qua non* para que todos compartilhem e compreendam as tarefas profissionais, as funções e os papéis de cada agente envolvido na instituição escolar. Nas palavras de Imbernón (2011, p.89):

(...) redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como criação de “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir a um objetivo;(...).

Não é somente transferir o local da formação, de externa para interna, e sim um novo modo de significar este espaço e não abandonar a ideia da escola como um espaço privilegiado de e para a formação continuada. Segundo Warschauer:

Trata-se, em suma, de não só reverter à concepção da formação segundo o modelo da racionalidade técnica que dicotomiza o lugar da formação e o lugar de sua aplicação, fazendo que a formação se dê num vazio, mas também propor dispositivos de formação contínua na escola, que é cenário de experiências dos professores, através da criação de oportunidades de reflexão sobre as experiências, da organização em colegiados, em redes de partilhas, em Rodas, transformando a estrutura organizacional, ao mesmo tempo que seus atores se (trans)formam, caracterizando assim uma organização que aprende e muda. (WARSCHAUER, 2001, p. 172).

Nesta mesma abordagem, o autor Francisco Imbernón traz para o debate a urgência de se pensar os processos de formação continuada dos professores a partir da escola. Ele acredita que a formação centrada na escola:

Não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. A formação centrada na escola pretende estabelecer um paradigma colaborativo entre os professores. (IMBERNÓN, 2011, p.85).

Outros autores, atentam para o debate da questão da formação de professores como elemento chave no âmbito da inovação pedagógica. Entre eles, Veiga(2012) analisa a formação de professores como campo de possibilidades inovadoras, que deem conta da Escola atual. A autora questiona se a formação inicial e continuada oferecida aos nossos professores, atende realmente as necessidades do contexto social à qual as

instituições de Educação Básica estão inseridas. Este é mais um ponto que fortalece este estudo frente aos processos de Formação Contínua ofertados no âmbito escolar, reforça a necessidade de se repensar o ser e o fazer docente de forma engajada, colaborativa e participativa na e para a escola.

A escola é um local privilegiado de formação continuada de professores, é nela que a Educação realmente acontece, é nela que o docente tem a oportunidade de ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos na formação inicial integrando-os a prática e as experiências já realizadas. Suscitar o debate e (re)configurar a escola enquanto local legítimo de formação continuada de professores é um dos propósitos desta pesquisa.

Essas reflexões são pautadas em estudiosos como Nóvoa (1991), que defende a escola como *lócus* de formação continuada do educador e atenta para o fato de que essa perspectiva não é simples e nem ocorre espontaneamente, ela é uma construção que só ganha vida quando passa da reflexão para a ação.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. (NÓVOA, 1991, p.30).

Os espaços externos das escolas ainda são os mais oportunizados e buscados pelos professores para dar continuidade à sua formação, para se “atualizarem”, porém, muitas vezes eles saem desanimados desses espaços, por não responderem às suas expectativas, na mudança da sua prática pedagógica, e o docente retorna à sala de aula sem alternativas, sem novas estratégias de intervenção.

Mudando essa lógica, Imbernón (2009,2010,2011), defende a ideia de inserir o docente no processo de se desenvolver enquanto profissional, fazendo com que as pesquisas na escola sejam feitas **com** os professores sobre suas práticas e formação e não apenas **para** ou **sobre** os professores, suas práticas e formação. Essa perspectiva “com” os professores favorece o estabelecimento de parcerias entre os seus pares, onde o saber partilhado em interação com o saber do outro é transformado. Ressignificando as dúvidas, os debates e as reflexões empreende-se novas estratégias, soluções rápidas aos dilemas latentes encorajando os professores a agir frente aos desafios cotidianos.

Trabalhar coletivamente não é algo fácil, é um grande exercício de coletividade, e a categoria docente tem grande dificuldade em atuar nesta perspectiva. É preciso resgatar as lógicas de partilha e cooperação nos espaços escolares. Conforme Warschauer (2001, p. 178) “(...) essa concepção de partilha que traz a ideia de *retorno à pessoa*, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem, insere-se numa nova ética, que implica uma reciprocidade não mercantil.” É preciso, ainda, um certo grau de responsabilidade, de comprometimento, uma adesão individual que se insere num projeto coletivo.

Entretanto a responsabilidade é difícil, e não só para aqueles que têm o poder em mãos e podem permanecer investidos dele. A dificuldade se manifesta também naqueles que preferem ser conduzidos por outros para não ter que assumir a responsabilidade que acompanha esse poder. (WARSCHAUER, 2001, p. 176).

Além dessa dificuldade, encontra-se a complexidade na sua realização. Os professores fazem o que está ao seu alcance enquanto docente, diante do que o tempo, os espaços e as condições de trabalho oferecem. Embora a formação de professores gire entre o ideal e o real, é necessário investir e acreditar nestes espaços formativos coletivos, pois eles dão sentido e significado à docência, fortalecem a profissionalização e produzem conhecimentos práticos e significativos aos contextos inseridos.

Sustento a ideia de que ao se estabelecer estes espaços formativos, promove-se uma cultura colaborativa defendida por Imbernón (2010) e esta passa a assumir um importante papel na (re)construção das identidades e saberes dos docentes. Ainda sobre a “cultura colaborativa”, Imbernón (2011, p. 23) acredita que:

Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Centrar a formação na Escola e trabalhar de forma engajada e coletiva é combater a “dispersão” alarmada por Nóvoa, além de ser uma condição de sobrevivência da nossa



profissão, é acreditar na ideia de regresso dos nossos professores, do “Ofício de Mestre”, que outrora fomos, defendida por Arroyo (2013).

Esta perspectiva de formação continuada constituída de forma coletiva e colaborativa dentro da e na escola ajuda no processo de construção e reconstrução da identidade docente. O professor nesta ótica não é o “tarefeiro”, uma “marionete manipulável” na mão dos ditos especialistas, ele é sujeito ativo, pensante e produtor de conhecimento. Este é o futuro esperado e vislumbrado por Imbernón (2010, p.78):

(...) sim, os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando no diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o ser pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

O sentido do que fazem e do que são vai depender do que produzem e definem interna e coletivamente. Essa é a necessidade de se defender uma formação continuada que dê conta e atenda essas identidades docentes em suas subjetividades coletivas. Até que ponto os professores se reconhecem nas suas instâncias individuais e coletivas ao ouvir discursos de especialistas e pesquisadores em palestras e cursos de formação? Neste sentido,

Defender a formação de professores através das redes de partilhas entre pares e na organização-escola não significa que se exclua da rede e conversas especialistas e pesquisadores, pois seria prescindir de conhecimentos fundamentais que alimentam a prática docente. Entretanto, é necessário que o diálogo e a abertura para a aprendizagem entre essas categorias profissionais se deem em reciprocidade e não reproduzindo a concepção de que os professores, como práticos, devem aplicar rotinas geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico. (WARSCHAUER, 2001, p. 183).

Pensar as práticas e teorias formativas para além das concepções acadêmicas ainda é um desafio a ser superado. Resistimos durante anos as propostas inovadoras advindas dos especialistas e pesquisadores, porém esta lógica se inverte e um novo espaço é dado para a inovação escolar, as práticas passam ganhar destaque e o professor reencontra seu papel no debate educativo. Nesta perspectiva, Arroyo (2013) problematiza as lembranças das práticas cotidianas como constituintes das identidades docentes, para ele:

Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstróem sua identidade. Na medida em que as propostas inovadoras dão maior centralidade aos mestres como sujeitos da inovação escolar e curricular, maior destaque é dado às práticas. Partir das práticas cotidianas para reorientar o currículo e a escola não é propor como ideal um professor praticista, rotineiro, distanciado o conhecimento, (...). Não é desviar os professores de uma visão política. (...). (ARROYO 2013, p. 230).

Ao debater sobre a identidade docente e suas reconfigurações pretendo estender a reflexão para além do individual e do subjetivo. Utilizando as palavras de Imbernón (2010, p.82), cabe estender a reflexão para a capacidade que o sujeito tem de ser objeto de si mesmo e dar sentido à experiência, integrando as novas experiências e harmonizando os processos, às vezes contraditórios, outras vezes conflituosos, integrando ao que somos o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. A este movimento, atribuo a ideia de reconfiguração ou reconstrução da identidade docente como latente nesta pesquisa, uma vez que o docente alfabetizador passa por um processo de integrar sentidos coletivos à sua subjetividade docente.

Entendo o conflito e a necessidade do profissional alfabetizador para a busca de uma formação continuada que respeite e impacte as identidades docentes e, amparada nas ideias de Tardif (2014), defendo a escola como o lugar do trabalho docente, que transforma a sociedade e se transforma a partir dos sujeitos que nela se inserem. Não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, de interações carregadas de significados e significantes, histórica e culturalmente produzidos.

Ainda para Tardif (2014), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles em âmbito de suas tarefas cotidianas. Enquanto sujeitos do conhecimento, têm consciência dos saberes e dos fazeres, das competências e habilidades que embasam suas práticas docentes nas escolas. Saber docente este amparado numa identidade, que é individual, mas construída no coletivo. Neste sentido, reforço o desejo de buscar respostas sobre estes caminhos construídos no *lócus* da sala de aula, onde é constituído e transformado o trabalho pedagógico dos nossos Alfabetizadores, seus saberes e fazeres.

Sustentando ainda a ideia anterior e agora utilizando as palavras de Miguel Arroyo (2013, p.19), quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo.

Imbuída das concepções defendidas acima é que aventuro na investigação em torno da formação continuada de professores alfabetizadores. No próximo capítulo, apresento a caminhada metodológica percorrida durante essa investigação, a qual se delineou num grande desafio para mim enquanto professora e também pesquisadora.

#### **4. UM CAMINHO A SEGUIR, UM HORIZONTE A DESCOBRIR: o trilhar metodológico.**

*No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguíam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore: - Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? - Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.*

*(Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, 1865)*

Neste capítulo, dedico-me a explicitar os caminhos metodológicos percorridos ao longo desta pesquisa. Primeiramente, defino o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos que nortearam a investigação. Em seguida descrevo a perspectiva metodológica que ampara este estudo. Baseada nos pressupostos teóricos da Pesquisa Qualitativa evidencio os instrumentos e procedimentos utilizados na obtenção, produção e seleção dos dados, bem como para a análise dos dados evidenciados. Para tanto, me apoio em estudos realizados por Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Bogdan e Blikem (1994) e Bel (2004) que inscrevem seus estudos na abordagem qualitativa em educação. Para fundamentar as técnicas utilizadas na produção de dados utilizo como referência Tuckman (2000), Viana (2003) e Falkembach (1997) para as Observações; e Triviños (1987) e Manzini (1990 e 1991) no que tange as entrevistas semiestruturadas.

Na terceira seção deste capítulo, situo a escola pesquisada por meio de uma breve contextualização; teorizo a respeito da Hora Atividade que está prevista legalmente na Lei do Piso Salarial e sancionada no Parecer n. 018/2012 do Conselho de Educação Básica e ainda, falo do contexto da Hora Atividade como espaço/tempo coletivo de formação continuada vivenciado dentro da escola pesquisada e finalizo o capítulo apresentando o grupo de professoras alfabetizadoras que são os sujeitos desta investigação.

#### 4.1 Objetivos da pesquisa

Considerando a escola como lugar privilegiado de formação continuada e motivada pela necessidade de entender o processo de (re)construção dos saberes e fazeres do(a) docente do(a) alfabetizador(a) frente aos desafios e demandas diariamente postos a estes profissionais, é que me aventuro nesta pesquisa. Este estudo tem como **Objetivo Geral** “Compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS”.

Colaborando para os caminhos desta investigação, apresento os **Objetivos Específicos** desta pesquisa, os quais nortearam o processo de produção, sistematização e análise dos dados. São estes:

- identificar que tipos de atividades são realizados nos tempos e espaços da Hora-Atividade na Escola;
- perceber de que forma as professoras alfabetizadoras constroem e (re)constroem seus saberes docentes a partir dos espaços e tempos organizados na Hora-Atividade da Escola;
- compreender os processos de engajamento e coletividade presentes no espaço/tempo Hora-Atividade;
- analisar a influência que tem a escuta, o olhar e o fazer individual das colegas no processo de apropriação da ação alfabetizadora;

Nesta seção apresentei os objetivos que norteiam esta pesquisa. Na próxima dedico-me ao percurso investigativo teórico metodológico, o qual deu voz as percepções e significados atribuídos por essas docentes ao seu processo formativo.

#### 4.2 O percurso investigativo na pesquisa qualitativa

O percurso investigativo vivenciado durante esta pesquisa e tido como um processo que conforme Fortin (2003), permite resolver problemas ligados ao

conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos. Busquei como pesquisadora compreender estes fenômenos e de que forma exercem sua força nos contextos das escolas, dos professores e da sua formação.

O termo “investigação” deriva do latim “investigatio” (in+vestigium), “in” significando uma acção de entrar e “vestigium” correspondendo a vestígio, marca, sinal” (SOUSA, 2005, p. 11). Ainda segundo este autor (SOUSA, 2005), “investigar” refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou.

A investigação aqui proposta, seguiu uma abordagem qualitativa, pois entende os fenômenos como um dado produzido a partir das percepções dos sujeitos; ocorrendo em uma situação natural, sem manipulação ou controle de comportamentos; diferentemente da abordagem quantitativa, a qualitativa prima pelos significados obtidos através das falas e/ou observações, não dos números. Colaborando com esta ideia Bell (2004, p. 19-20) explica que, os investigadores quantitativos recolhem os fatos e estudam a relação entre eles, enquanto que os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.

Corroborando esta ideia, Minayo (2010) defende que as pesquisas qualitativa e quantitativa imprimem outras diferenciações, que determinam suas especificidades. Para a autora a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos"(MINAYO, 2010).

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível,

ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2010, p. 21-22)

Para Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual "[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (1994, p. 11).

Hoje em dia, muitos autores corroboram um mesmo discurso quando o assunto é Pesquisa Qualitativa. Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994), Bell (2004) e Minayo (2010), autores que sustentam esta pesquisa, colocam como características da investigação qualitativa:

- a) o ambiente natural; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe;
- b) os múltiplos métodos de recolha de dados, onde esses são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo;
- c) emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo;
- d) e profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para obter categorias e retira conclusões;
- e) e indutiva; não há a preocupação por parte do investigador em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses;
- f) e significativa; o investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes;

- g) o investigador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente; faz uma análise geral e panorâmica, não se detendo em microanálises;
- h) o investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na pesquisa; reconhece possíveis influências dos valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador
- i) a coleta dos dados, a análise e o processo de escrita acontecem muitas vezes de forma simultâneas; os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem são dados colocados em evidência;
- j) o pesquisador é o principal instrumento na obtenção dos dados;
- k) a preocupação do investigador está no processo e não nos resultados.

Levando em consideração estas características da abordagem qualitativa é que me dediquei para esta pesquisa. Procurei me deter aos dados que dizem respeito ao cotidiano escolar das professoras, bem como compreender os significados atribuídos a este espaço pelas agentes docentes envolvidas. Foi possível ainda, a partir dessa, uma aproximação da realidade, bem como emaranhar-me no cotidiano formativo das alfabetizadoras, buscando dados e elementos que fugiram do mensurável, dando vida ao que buscava encontrar. Este tipo de pesquisa me permitiu construir resultados de qualidade, porém não conclusivos.

Seguindo esta perspectiva da abordagem qualitativa realizei um estudo, onde o foco foram as Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo e suas percepções frente aos seus processos de formação continuada reconfigurados dentro do coletivo escolar. Acreditando no espaço e sabendo do potencial real que este tem, utilizei como cenário desta pesquisa os encontros da Hora-Atividade desta Escola Municipal de Ensino Fundamental, que vem desempenhando aos olhos da Mantenedora, um excelente trabalho. Delimitei o estudo apenas nesta escola, pois à qual já tem constituído em seu cotidiano práticas formativas que oportunizem este processo aos seus professores no momento da Hora-Atividade, conforme já explicitado na seção anterior.



Amparada nos estudos de Lüdke e André (1986) busquei descobrir qual metodologia se faria mais pertinente a esta investigação. As autoras apontam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: a observação, a entrevista e a pesquisa ou análise documental. No início deste estudo a observação já se fazia presente no meu plano de pesquisadora, aliada a este instrumento/ferramenta de coleta, tinha em mente as Narrativas. Porém no decorrer do trabalho e após o Projeto de Qualificação, a Banca, junto as Orientadoras e Pesquisadora, inviabilizaram a continuidade deste instrumento, visto que as Narrativas não colaboravam com os objetivos propostos e também não se adaptavam a perspectiva colocada pelas observações.

Diante disso, no processo de investigação e produção dos dados duas estratégias foram elencadas como cruciais: as observações dos encontros das professoras no espaço da Hora-Atividade e as entrevistas com elas acerca dos processos formativos vivenciados na escola e fora dela. Estes dois instrumentos evidenciaram fatos e significados pertinentes à Pesquisa. Nas próximas duas seções, tratarei da explicitação dessas ferramentas de investigação utilizadas.

#### **4.2.1 As observações**

O contato com a Escola ocorreu no final ao ano de 2016, tendo o aceite formal realizado no início do ano letivo de 2017, a partir da assinatura dos termos de consentimento. Diretora e Professoras tomaram ciência dos objetivos e das suas colaborações na Pesquisa (conforme Termo de Consentimento em anexo). Após esse passo, os próximos contatos se deram com a Coordenadora Pedagógica, a qual me repassou os dias e horários em que as professoras realizavam sua Hora-Atividade, para que, assim, pudesse acompanhá-las, realizando as observações neste espaço/tempo.

As observações na Hora-Atividade foram sendo registrada em um “diário”, essas tiveram início na segunda quinzena de março/2017 e duraram até o final de junho/2017, totalizando 30 encontros observados, 14 encontros com o grupo das docentes do 1º ano e 16 encontros com o grupo das docentes dos 2º e 3º anos. Os encontros aconteciam inicialmente, as segundas-feiras para as professoras do terceiro ano, as terças-feiras para as professoras do segundo ano e as quintas-feiras para as professoras do primeiro

ano. Mas em seguida a organização dos grupos se modificou, e a partir do mês de abril as professoras dos segundos e terceiros anos passaram a dividir, nas terças-feiras, o espaço/tempo da Hora-Atividade. E as professoras do primeiro ano permaneceram nas quintas-feiras realizando seus encontros. Esta organização seguiu até o final das observações (junho/2017).

Os encontros eram assessorados pela Coordenadora Pedagógica da Escola, porém esta não participava de forma presente nos encontros, deixando as professoras mais livres para desempenharem suas atividades. Então a observação se fez diretamente sobre o grupo de alfabetizadoras, sem a participação da coordenadora pedagógica da escola. As observações se atentaram para os processos que ali se estabeleciam, minha pretensão foi de identificar e compreender o que era proporcionado e vivenciado pelas professoras de “formativo” e os impactos que as experiências ali vividas produzem no saber/fazer destas professoras.

As observações constantes realizadas pelo meu “eu” pesquisadora (grande desafio) no ambiente coletivo de formação (Hora-Atividade) contribuíram muito para a compreensão das ações e tarefas desenvolvidas pelas professoras naquele espaço/tempo. No entanto, como investigadora, procurei sempre ter presentes as afirmações de Tuckman (2000, p. 524), ele diz que é preciso observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Ainda, para este autor, a observação ou esse “olhar”, pode significar por vezes uma tentativa de confirmar, ou não, várias interpretações que emergem das entrevistas ou dos relatórios.

Porém, difícil foi o exercício de me distanciar, pois a observação é um ato humano presente em nosso cotidiano, perpassa pelo nosso modo de ser e estar no mundo. E um ato político, onde a trajetória de vida, valores, escolhas e compromissos são determinantes. Pesquisador e sujeitos estão totalmente envolvidos a partir da sua condição humana. Assim, tomei consciência do quanto estava inserida naquela observação. Não tinha como, naquela situação e condição não estabelecer relações interpessoais com aquele grupo. Então assumi a postura de investigadora participante, baseada na teoria colocada por Lüdke e André, percebi que a observação participante

era uma excelente maneira de me colocar na obtenção de dados, na convivência com os interlocutores. A observação não-participante também seria adequada, mas retiraria a minha participação com a fala e a ação dentro do contexto da pesquisa. Não consegui sustentar o papel de pesquisador não-participante, somente observar e não manter nenhuma interação com os sujeitos, não era uma opção diante da realidade.

Assim, a “tímida” observação, passou a ser uma observação participante, que de fato não visa interferir nos dados, porém direcioná-los para a ênfase pretendida. São estratégias de observação participante importantes na investigação qualitativa definida por Minayo (2010, p.11):

(...) a natureza mais aberta e interativa de um trabalho qualitativo que envolve observação participante permite que o investigador combine o afazer de confirmar ou infirmar hipóteses com as vantagens de uma abordagem não estruturada. Colocando interrogações que vão sendo discutidas durante o processo de trabalho de campo, ele elimina questões irrelevantes, dá ênfase a determinados aspectos que surgem empiricamente e reformula hipóteses iniciais e provisórias.

Mas o fato de optar pela observação participante demandou maior rigor e ética. Percebi este fato e estabeleci maiores cuidados, me certifiquei que as participantes da pesquisa estavam cientes dos objetivos dessa, reduzindo possíveis problemas de ordem ética. Diante disso, planejar e manter uma sistematização das observações nos encontros, foi crucial. Um método para obter dados ela deve ser seguida de um roteiro de observação advindo do problema da Pesquisa, conforme indica Lüdke e André (1986, p. 25) “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Sobre planejar a ação de observar, busquei aporte nos estudos de Vianna(2003), ele defende que em uma observação, qualquer que seja o seu objetivo e suas finalidades, deve se dar a partir da reflexão sobre quatro questões: O que deve ser efetivamente observado?/ Como proceder para efetuar o registro dessas observações?/ Quais os procedimentos utilizar para garantir a validade das observações?/ Que tipo de relação se estabelece entre o observador e o observado?

Dessa forma, tentando atender as indagações que ainda pairavam sobre a minha ação de observadora, defini alguns pontos que ainda não estavam claros, como: O que realmente eu iria observar? Ao observar o grupo procurei analisar três pontos: a relação das Professoras (profissional e pessoal); as atividades que realizam com mais frequência e como realizam; e qual a identidade coletiva que se configura neste espaço. Com estes pontos referenciais de análise, ganhei mais clareza para realizar as observações.

Assim, minha atuação como investigadora nos momentos da Hora-Atividade se baseou essencialmente na observação das professoras alfabetizadoras, a partir do estudo e do registo das atitudes e reações por eles manifestadas durante a realização das suas atividades de planejamento, avaliação e estudo. Conforme Lüdke e André (1986), a observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática, o que implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado. Buscando esse controle e sua sistematização, é que registrei durante as observações, as percepções, as falas das professoras, e o que pude perceber de latente no grupo em um caderno, o qual intitulei de “Diário de Campo”.

O Diário de campo foi o instrumento escolhido para anotar as observações e garantir que não fossem esquecidas. No Diário, registrei informações que estavam claras nas falas das alfabetizadoras e também aquelas que se encontravam nas entrelinhas, subjacentes às posturas adotadas por elas. Estes registros, no meu olhar de pesquisadora, eram pertinentes naquele momento e contexto. Ao mesmo tempo que descrevia os fatos ocorridos, também estabelecia relações e atribuía significados que acreditava serem latentes. Partindo deste procedimento de registro, fui significando previamente os comportamentos e entendimentos, que as professoras junto aos seus pares demonstravam como constituidores da sua atividade docente alfabetizadora.

Para Falkembach (1987), o Diário de campo consiste num Instrumento de Anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia-a-dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações

verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

No momento da sistematização do Diário de Campo é importante realizar, a partir dos registros realizados na observação, um processo reflexivo, onde apareçam os questionamentos levantados, um estudo que orientara o surgimento de categorias/ hipóteses que delinearão os dados a serem analisados. Para garantir a validade dos dados, Falkembach (1987) defende que, os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente após observados, senão, a memória pode introduzir elementos que se deram; podendo vir a influenciar e até mesmo deturpar o acontecido.

Estar inserida neste espaço de formação foi um fator determinante nesta pesquisa, ao estar diretamente inserida, participando próximo aos sujeitos pesquisados, obtive uma maior probabilidade de evidências e uma maior qualidade e riqueza nos detalhes. Pude a partir desta atitude de observação me aproximar do cotidiano dos processos formativos inseridos no ambiente escolar dessas professoras alfabetizadoras.

O embasamento acima citado deu sustentação para que eu realizasse as observações com mais propriedade, bem como colaborou para desenvolver a atitude reflexiva sob as anotações e registros feitos, porém este único instrumento não foi suficiente. Foi preciso lançar mão de outra técnica de investigação para amparar e apoiar o que emergia das observações. Combiná-lo com outra técnica de investigação não só contribuiu, mas se fez necessário para o aprofundamento da busca de informações (FALKEMBACH,1987). A entrevista semiestruturada foi essa outra técnica de investigação utilizada, pela coerência afinada com o corpo teórico conceitual e os princípios metodológicos que dão fundamento as práticas sociais deste estudo. A seguir, apresentarei este outro instrumento de produção de dados, expondo as características que sustentam sua escolha.

#### 4.2.2 A entrevista semiestruturadas

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (1994, p.135) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semiestruturadas, tem a vantagem da certeza em obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Este fato levou a cabo a escolha do referido tipo de entrevista realizada neste estudo; por parecer mais adequada ao contexto e por permitir maior segurança.

Merton e Kendall (1946) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais. Nesta mesma linha, autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa a ideia, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, desse tipo de entrevista poderá emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, entre os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serve, então para coletar as informações básicas, além de se configurar como um meio

onde o pesquisador se organiza para o processo de interação com o informante. Diante da defesa e apoiada pelos estudos desses autores, estabeleci um roteiro, delinee algumas questões gerais que foram sendo exploradas a partir das respostas dadas pelas professoras. O referido roteiro encontra-se na seção de Anexos dessa dissertação.

As entrevistas foram realizadas e gravadas na Escola, porém em um ambiente reservado, onde apenas pesquisadora e sujeito se encontravam. Cinco minutos antes, disponibilizei o Roteiro da entrevista para que as alfabetizadoras não se sentissem inseguras, garantindo, em parte, que as respostas fluíssem de forma natural e espontânea sem planejamentos e/ou respostas formuladas. Procurei também oportunizar um ambiente mais informal, descontraído, sempre deixando as professoras à vontade para responder, sem interrompê-las. Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 136) refere-se a este propósito, diz que as boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.

Outro fato importante exposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Sobre este segundo ponto abordado por Bogdan e Biklen, procurei insistir em respostas mais consistentes por parte das docentes, bem como me utilizar de dados que elas mesmas apresentavam em suas respostas originando, a partir deles, novos questionamentos. Ao realizar as entrevistas semiestruturadas com as Alfabetizadoras, intentei que elas, ao serem indagadas sobre este espaço formativo e sua ação pedagógica, conseguissem perceber-se enquanto sujeitos individuais e coletivos nesse processo dinâmico, que são os espaços de formação continuada.

Devolver o docente ao centro do debate é uma das pretensões desta pesquisa, a partir das entrevistas procurei sustentar, cruzar e dar sentido aos dados levantados nas observações. Também, com as falas das docentes alfabetizadores pude vislumbrar como as dimensões pessoais, profissionais e coletivas destes atores envolvidos se inter cruzam e delimitam suas práticas docentes. Consegui obter dados relevantes para este estudo, pois como afirma Dias (2002, p.51) “Ao ouvir o professor, não conhecemos só uma história, mas conhecemos os contextos sociais, históricos e culturais em que esta

aconteceu; quer dizer, há uma intersecção entre a sua história pessoal e a história da sociedade que a contextua.”

As entrevistas semiestruturadas aliadas ao Diário de Campo que registrou as observações, foram fontes de fomento que sinalizaram os dados analisados nesta pesquisa. Ainda, partilhar destas histórias não permitiu somente a mim, como pesquisadora refletir, analisar, verificar e avaliar o objeto de estudo. Mais do que intervir nesta pesquisa e levantar dados, estas entrevistas e observações mexeram de algum modo no contexto escolar e na vida dos sujeitos investigadas.

### **4.3. O contexto pedagógico e social.**

Nesta seção, contextualizo brevemente a respeito da Escola, cenário desta investigação; discorro a respeito da Hora-Atividade, o documento legal que ampara sua implementação, as orientações que norteiam este ambiente que se configura como um tempo/espço de formação, bem como a organização realizada na E.M.E.F. Mate Amargo na H.A. para a garantia das atividades nela desenvolvidas e por fim apresento os sujeitos desta pesquisa, a fim de situar sua realidade social e pedagógica.

#### **4.3.1. A E.M.E.F. Mate Amargo**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo está localizada na Avenida Itália nº 1506, no bairro Leônidas da cidade do Rio Grande. A Escola atende estudantes residentes em diversos bairros da cidade, mas é constatado que 80% deles residem nas proximidades da Escola. Inaugurada em 01 de setembro de 1960, teve como suas primeiras Professoras Olga Miranda e Dalva Maria Nicola Martins.

Em 1990 foi implantada a Pré-escola e em 1992 aconteceu a conclusão da primeira turma de oitava série. Para atender uma demanda da comunidade, teve início o ensino noturno com o Projeto ALMEJA, que funcionou entre 1995 e 1999. O ensino de quinta a oitava série regular noturno funcionou de 1998 a 2003. O PROMEJA- Primeiro Bloco, teve início em 2000, enquanto o Segundo Bloco iniciou em 2004.

Em 2000, foi adquirido pela prefeitura um terreno onde foi construída uma quadra de esportes coberta. No decorrer dos anos, até o ano de 2012 a escola aumentou sua demanda de estudantes e assim, recebeu sucessíveis aumentos de salas de aula.



Atualmente, oferta vagas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental completo (primeiro ao nono ano), a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Estes distribuídos nos três turnos, com idades que variam de 5 a 76 anos, totalizando um número aproximado de 605 estudantes.

Baseado no texto do Projeto Político Pedagógico- P.P.P. da Escola, as condições das famílias atendidas vêm melhoraram se comparado com os outros anos; o nível de escolarização dos responsáveis aumentou e concomitantemente o nível socioeconômico da comunidade elevou. Segundo a Escola, atualmente, a maioria das famílias pertence à classe média.

A Escola tem em seu quadro funcional 57 professores, destes 53 tem Licenciatura Plena, 29 com Especialização e 06 possuem Mestrado. A carga média de trabalho dos professores é de 40 horas semanais. Além dos professores e gestores, a Escola conta com funcionários terceirizados que realizam os serviços de merenda, limpeza, portaria e zeladoria.

A Escola, baseada nas suas avaliações anuais, tem baixa taxa de evasão escolar e o índice geral de aprovação se manteve em torno de 82% nos últimos três anos (2014, 2015, 2016).

A Escola tem como objetivo a Educação, e conforme é apontado em seu P.P.P., tem a Missão de “propiciar um ambiente prazeroso, onde haja o amor e o respeito a cada indivíduo, buscando então o crescimento sócio cultural e intelectual do aluno, ampliando seus horizontes e vivencias”.

A escolha da Escola em questão se justificou pelos baixos índices de evasão e alto nível de aprovação evidenciados nos documentos oficiais destes últimos anos; também pelo trabalho construído com a comunidade escolar nos processos formativos desenvolvidos. Estes fatores contribuiriam diretamente para que tal instituição tivesse excelente desempenho nas Avaliações Externas encomendadas pelo Ministério da Educação, bem como no rendimento escolar interno dos seus estudantes. Este notório empenho transparece nos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A citada Escola, nos últimos resultados divulgados no ano de 2016, atingiu o maior IDEB do Município, superando suas metas projetadas para os anos seguintes.

Ainda, é importante dizer que a referida escola se configura como um contexto rico para esta pesquisa, uma vez que tem implementado no seu cotidiano práticas formativas que colaboram para a profissionalização dos seus docentes, amparadas em documentos orientadores advindos da SMEEd, além de buscar a implementação de tempos e espaços que oportunizem os professores dialogar entre pares e qualificar seus saberes.

O primeiro contato realizado com a Escola para a realização da pesquisa, se deu ao final do ano de 2016, na ocasião conversei com a diretora contando do meu interesse em realizar a Pesquisa durante os encontros da Hora-Atividade das professoras Alfabetizadoras. relatei brevemente quais eram os objetivos iniciais do estudo e porque escolhi a Escola para desenvolver meu trabalho de investigação do Mestrado. Desde o início a Diretora se mostrou aberta, concordando com a ideia de assim desenvolver tal pesquisa na Escola durante o Ano de 2017. Como já estávamos ao final do ano letivo de 2016, e ainda estava em fase de construção da proposta e documentação de aceite da investigação, só retornei o contato no início do ano letivo de 2017, já com a proposta e termos de aceite para a diretora, bem como as professoras envolvidas apreciarem e assinarem se assim concordassem. Após entregar a documentação aguardei o retorno da escola. O retorno se deu em seguida através da pessoa da coordenadora pedagógica, a qual desde o início foi receptiva e oficializou a permissão da pesquisa. O ambiente da Hora-Atividade, cenário desta pesquisa, será abordado de forma mais explícita na próxima seção deste capítulo.

#### **4.3.2 O tempo/espço da Hora-Atividade**

Hora-Atividade é o tempo que o professor tem destinado para elaboração de estudos, planejamento e avaliação. Incluído na sua carga horária de trabalho. As atividades realizadas neste tempo/espço devem ser prioritariamente realizadas com seus pares, acompanhadas e planejadas pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Escola. Não é uma prática solitária de planejar, estudar e corrigir avaliações. É um planejar e agir em conjunto

A Hora-Atividade está amparada pela Lei nº 11.738/08, conhecida como a Lei do Piso Salarial, que estabelece carga horária máxima para atividade na classe de 2/3 e extraclasse (Hora-Atividade) de 1/3 para cada 20h, ainda fixa o piso nacional para os

professores da educação básica. No Município do Rio Grande, conforme a Secretaria de Município da Educação, nem todos os professores possuem, na prática, o direito a esse 1/3 na carga horaria. Atualmente, cerca de 60% das escolas da Rede Municipal oferecem Hora-Atividade para seus docentes, isso porque, para tal realização, as instituições necessitam de Recursos Humanos que atendam os estudantes, realizando atividades diversificadas no período em que o professor está cumprindo suas atividades extraclasse.

Embora a Lei do Piso Salarial tenha sido aprovada de forma unânime no Congresso Nacional, ela foi contestada no Supremo Tribunal Federal(STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) requerida pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008. A ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Mas após julgamentos posteriores, embasados no artigo 97 da Constituição Federal, foi decidido que a Lei n 11.738/2008 que esta é integralmente constitucional e deve ser aplicada por todos entes federados(BRASIL,2008).

O piso salarial profissional nacional é uma luta histórica dos educadores brasileiros, tendo sua primeira referência datada de 1822. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Nesses quase dois séculos, a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou.

A Lei nº 11.738/2008 é estruturada em cinco artigos, a respeito do Piso Salarial dos professores, afirma que este é pago por determinada jornada e disciplina como se compõe esta mesma jornada. A definição do que é o piso salarial nacional está contida no § 1º do art. 2º da referida lei, assim, o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Dando continuidade, em seu § 4º, trata da composição da jornada de trabalho dizendo que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Nos incisos acima fica estabelecido o pagamento de certa quantia por determinado trabalho. Nesse sentido, o trabalho deve ser entendido tanto sob a quantidade de horas que se trabalha, bem como a descrição dessas mesmas horas, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula. É preciso deixar claro a que se refere este valor.

Levando em consideração a especificidade do trabalho do professor, este precisa ser compreendido e valorizado. O trabalho desempenhado pelo professor é determinante para a garantia e qualidade da Educação no Brasil. A valorização deste trabalho é urgente, devendo ser entendido como um ato de libertação, ao mesmo tempo que estabelece um lugar de relações. Assim, o trabalho docente está além da transmissão do conhecimento inserido em um ambiente coletivo mutável, devendo produzir novos conhecimentos e formando sujeitos críticos e atuantes plenos na sociedade. É necessário que o docente se aproprie da sua função social em sua totalidade. Mas como fazer isso sem condições de tempo, espaço e estrutura?

O fortalecimento de políticas que apoiem e valorizem o trabalho do professor para além de melhorias estruturais é condição imperiosa na atualidade. Necessitamos de iniciativas que qualifiquem a formação dos professores em serviço, dando suporte para que consigam de fato dar conta de todo seu complexo ato educativo. A Lei do Piso, amparada em outras legislações maiores, como a Constituição Nacional e a LDB/96, caminha para este movimento de qualificação e prevê através da Hora-Atividade, espaços de trabalho pedagógico coletivo, onde o professor interage com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar, todos contemplados dentro da jornada de trabalho, já que são partes inerentes do profissional da Educação.

O parecer do CNE nº 18/2012, elabora um reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Neste novo documento, ele discorre sobre as especificidades da ação docente, do trabalho desempenhado pelo professor, seu adoecimento, condições de trabalho, passando pela valorização deste profissional e a qualidade de ensino. Sobre o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para as atividades extraclasses previstas pela Lei do Piso e anteriormente

garantidas na LDB/96 em seu artigo 67, o Parecer descreve as suas atividades especificando que elas devem ser de:

- Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;
- Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;
- Avaliação: corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. (BRASIL, 2012).

O Parecer contribui na compreensão da implementação destas atividades extraclases à medida que classifica este espaço como um momento de Formação Continuada para os Docentes. Nele encontramos as seguintes perspectivas:

Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular.

É de bom tom, embora não obrigatório, que os sistemas de ensino considerem inserir na fração da jornada destinada às atividades extraclasse período destinado aos professores que se constitua em um espaço no qual toda a equipe de professores possa debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e para a qualidade do ensino e, muito importante, seja dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (BRASIL, 2012, p. 27).

Em uma das seções, o Parecer citado, discorre sobre a fixação do limite máximo de 2/3(dois terços) para as atividades de interação com os estudantes em sala de aula e 1/3 da jornada destinado para as atividades extra- aula. O documento é esclarecedor no que tange a organização destes tempos referidos. Trata do direito dos professores, mas também defende as horas anuais e os dias letivos dos estudantes.

No parecer, as variações na forma de contratação das Redes ou Sistemas de ensino e as variações curriculares, dos tempos e espaços escolares, são levados em

consideração, de modo que a realidade local não seja prejudicada. Mas garante que é importante considerar que o professor é contratado para trabalhar por um determinado número de horas e independente da forma como o sistema de ensino se organize, o que diz na Lei quanto a sua jornada de trabalho deve ser respeitado. Segundo o texto presente no Parecer do CNE 18/2012, a escola ou o sistema de ensino deve assegurar o total de horas de aulas aos estudantes, determinado pela LDB e, para tanto, devem prover a contratação ou redimensionamento das cargas horárias de quantos profissionais sejam necessários para assegurar aos estudantes este direito (BRASIL, 2012).

Importante salientar que a realidade da maioria dos sistemas de ensino requer diferentes interpretações da lei no que tange a composição da jornada de trabalho destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada. Estas foram assinaladas e destacadas no Parecer CNE/CEB n. 18/2012:

Esta interpretação está calcada na preocupação com o aspecto orçamentário, com a eventual falta de professores e outras dificuldades. Tais aspectos também nos preocupam, tanto que, no Voto da Comissão, neste Parecer, tivemos o cuidado de prever a implementação paulatina da composição da jornada de trabalho prevista na Lei nº 11.738/2008 nos casos dos entes federados que apresentam as dificuldades assinaladas. (BRASIL, 2012).

Colaborando para esta realidade a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação inclui na Resolução CNE/CEB n. 2/2009 o seguinte texto:

Art. 4º (...)

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; (BRASIL, 2009).

Mas muitas dúvidas, incertezas e dificuldades impedem que este espaço seja implementado pelas escolas e realmente aproveitado pelos docentes. A realidade mostra que algumas escolas têm limitações no seu quadro funcional e acabam não realizando a

Hora-Atividade nem de forma parcial (um turno/ 4hs/ 2hs...), muito menos na sua integralidade 1/3(7 horas); outras ainda não tem clareza do que os professores devem fazer durante este período extraclasse e acabam dando “folgas” ou não qualificando estes momentos. Mas também existem muitas escolas que se apropriaram deste espaço com sabedoria e autonomia, realizando com excelência suas atividades extraclasse, como é o caso da Escola pertencente a esta Pesquisa.

A E.M.E.F. Mate Amargo desde o ano de 2016 oferta e apoia a Hora-Atividade aos seus professores em todas as modalidades e etapas do ensino. Com relação especificadamente ao grupo de professoras alfabetizadoras, o qual é foco neste estudo, elas hoje realizam sua Hora-Atividade na escola, em uma sala específica para este objetivo. Durante um turno (4 horas), as docentes realizam atividades voltadas para planejamento, estudo e avaliação, com o apoio e supervisão da Coordenadora Pedagógica. O grupo se reúne por anos/níveis, e durante a maior parte da pesquisa, organizadas em dois grupos, da seguinte maneira: professoras (2) dos primeiros anos juntas, durante 4 horas(um turno),no mesmo dia da semana(quintas-feiras) e as professoras (2) do segundo ano e do terceiro (2) ano se reuniram para realizar suas atividades extraclasse, durante 4 horas, em outro dia da semana(terças-feira). Assim a Escola vem construindo este espaço/tempo, que, conforme a diretora e a coordenadora relataram, é constantemente reconfigurado sua composição para poder se adaptar ao contexto e realidade da escola no que tange aos seus recursos humanos.

Enquanto as professoras estão em desenvolvendo suas atividades extraclasse na Hora-Atividade, os estudantes estão sendo acompanhados por outras docentes que realizam Projetos voltados para as áreas de Leitura, Educação Física, Artes e Sistematização da Alfabetização.

É certo que a realidade municipal que se apresenta está aquém do ideal, pelo percentual de escolas que ofertam e desenvolvem a Hora-Atividade. Mas o futuro acredito ser promissor, conforme experiência que tive durante quatro anos na SMEd e através dos estudos realizados neste capítulo, e possível acreditar que os gestores escolares apoiados pela Secretaria vão conseguir implementar a Hora-Atividade, bem como garantir a eficiência e qualidade deste potencializador espaço/tempo formativo.

Acima, abordei a respeito do contexto da escola e do ambiente da Hora Atividade, o espaço que deu significado a esta pesquisa. A seguir apresento brevemente o um perfil de cada professora alfabetizadora da E.M.E.F. Mate Amargo, estas informações são de grande valia e são fonte de contextualização e sentido para as análises que se sucedem no capítulo final deste trabalho.

#### **4.3.3 Os sujeitos investigados: as Professoras Alfabetizadoras**

Os sujeitos desta pesquisa são seis professoras alfabetizadoras, duas do primeiro ano, duas do segundo ano e duas do terceiro ano, as quais formam o grupo de docentes do Ciclo de Alfabetização da E.M.E.F. Mate Amargo. Embora se configurem como um coletivo cada uma imprime em sua constituição pessoal e profissional experiências formativas individuais. Para melhor conhecer este grupo e suas singularidades apresentarei a seguir a trajetória formativa de cada uma. A identificação das professoras se dará, conforme acordado, a partir da seguinte codificação: P1 e A1- para as professoras do primeiro ano, D2 e A2 para as professoras do segundo ano e L3 e D3 para as professoras do terceiro ano.

A professora P1 tem 40 anos, sua formação inicial é no Magistério, Graduada em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Trabalha 40 horas na Escola, no turno da manhã com Ensino Religioso nas turmas de sexto e sétimo ano e a tarde com uma turma de primeiro ano. Sua experiência nas classes de alfabetização já dura 10 anos, desde sua entrada no magistério municipal. Já lecionou nas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano ampliando sua visão do ciclo como um todo.

A professora A1 tem 39 anos, sua formação inicial é no Magistério, Graduação em Letras-Português, com Especialização em Gestão Escolar. Trabalha 20 horas na Escola, no turno da tarde com uma turma de primeiro ano. Sua trajetória no magistério inicia em 1998, como professora contratada, em 2000 foi nomeada através de concurso público e durante 8 anos atuou com turmas de quarta série, hoje quinto ano. Foi morar em São Jose do Norte, onde lá, atuou durante seis anos como Diretora de Escola. Retornou para a cidade de Rio Grande em 2015, lecionando na Escola desde então, nas turmas de primeiro ano.



A professora D2 tem 43 anos, com formação inicial no Magistério, graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva. Trabalha 40 horas na Escola: no turno da manhã na Biblioteca e no turno da tarde com uma turma de segundo ano. Sua trajetória no Magistério Municipal já dura 8 anos, desde então na mesma escola e nas classes de alfabetização. Iniciou com turmas de terceiro ano e há quatro anos trabalha com os segundos anos.

A professora A2, tem 37 anos, e formada em Pedagogia e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Trabalha 20 horas na Escola em uma turma de segundo ano e mais 20 horas em outra escola municipal e com terceiro ano. E professora municipal há cinco anos, destes, três anos leciona nas classes de alfabetização.

A professora L3, tem 49 anos, formação inicial no Magistério e graduada em Ciências- Habilitação em Química. Trabalha 40 horas na Escola, tarde com uma turma de terceiro ano e a noite na Educação de Jovens e Adultos. Começou sua trajetória na Escola com turmas de terceira série, quando o ensino fundamental passou a ser de nove anos, passou a atuar nas Classes de Alfabetização com turmas de terceiro ano. Leciona no Ciclo há 8 anos, sempre no terceiro ano.

A professora D3, tem 40 anos, é formada em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão Escolar. Trabalha 40 horas, pela manhã em uma Escola Estadual no quinto ano e a tarde nesta Escola Municipal em uma turma de terceiro ano. Sua trajetória iniciou na Educação Infantil, onde atuou por dezesseis anos, e há três anos atua na Escola com os terceiros anos.

Adentrar neste contexto, afim de conhecer um pouco mais sobre ele, foi um grande desafio nesta pesquisa. A vivência e bagagem adquiridas nos quatro anos (2013 à 2016), atuando como Assessora e Coordenadora na SMEd de Rio Grande, pesou consideravelmente na minha trajetória como pesquisadora, pois estava imbuída de concepções e reflexões que ora contribuía e outrora me distanciavam do papel que precisara assumir durante a pesquisa. Mas, contudo, acredito que este trabalho terá grande contribuição no cenário da organização dos tempos e espaços da Hora-Atividade, bem como da Formação Continuada de Professores, para que cada vez mais estudos

como este sejam explorados, na tentativa de enaltecer a profissão docente e devolver à escola o seu protagonismo, como local formativo coletivo, engajado e colaborativo.

Neste capítulo, me detive a abordar as questões metodológicas deste estudo e apresentei brevemente o contexto pedagógico e social estudado. No próximo capítulo, desenvolvo a análise dos dados produzidos a partir dos instrumentos descritos acima. Me dedicarei a realizar um estudo, uma análise reflexiva, articulando de forma coerente o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa no que tange a formação continuada de professores alfabetizadores.

## **5. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA E.M.E.F. MATE AMARGO: analisando as percepções evidenciadas.**

*A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p. 45)*

Minha intenção nesta pesquisa foi compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS. Para tanto, procurei analisar e compreender as percepções das alfabetizadoras a partir das evidências levantadas nos registros das observações, bem como nas suas falas expressas nas respostas durante a entrevista semiestruturada.

No percurso de delinear os instrumentos (Observações-Diário de Campo e Entrevistas semiestruturadas) para a coleta de dados dessa pesquisa, fui imaginando os possíveis caminhos que percorreria na análise deles. Assim empiricamente e sustentada teoricamente nas ideias de André e Lüdke (1986, p. 45), que dizem que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”, e que realizei o primeiro movimento de organizar o material coletado.

Dessa forma, me dediquei primeiramente, a organização dos registros no diário de campo e as transcrições das entrevistas. Feita a organização necessária do material coletado, realizei a leitura completa das anotações feitas no Diário de Campo, originárias das observações dos encontros na Hora-Atividade das Professoras e li com atenção as transcrições feitas das entrevistas semiestruturadas, assim delinee o meu *corpus de análise*. Num terceiro momento, direcionei meu olhar para a questão central desta pesquisa que é “compreender de que forma os espaços coletivos de formação continuada ofertados dentro da Hora-Atividade na Escola (re)constroem e dão sentido ao ser e fazer docente das Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo?”. Partindo deste questionamento principal, fui destacando no corpo dos textos (diário e transcrições) trechos e partes que considerei relevantes para responder a indagação presente; uni as partes destacadas que se assemelhavam pelos seus temas e posteriormente resumi estes trechos em pequenas frases. Segui os percursos

apontados por Bogdan & Biklen(1994), ao se referirem ao investigador qualitativo relatam que:

[...] à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve as palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.221)

Com este estudo, os dados obtidos foram agrupados em dois grandes Temas e se materializaram em duas Categorias, a saber: “**Compreensões acerca da Formação Continuada**” e “**Possibilidades e limites do espaço/tempo Hora-Atividade**”. Dentro desses duas categorias, surgiram sete Eixos que serão analisadas a partir das falas e observações destacadas. O quadro esquemático abaixo resume o caminho percorrido e o resultado alcançado.

**Quadro Esquemático - Temas/ Categorias e Eixos de Análise.**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Eixos de Análise</b>
Formação Continuada	<b>Compreensões acerca da Formação Continuada</b>	1-Conceito de F.C. 2- Contribuições da F.C. 3- Modalidades de F.C.
Hora-Atividade	<b>Limites e possibilidades formativas no espaço tempo “Hora-Atividade”</b>	1-Atividades desenvolvidas na H.A. 2- Importância deste tempo/espaço da H.A. 3- Percepções das identidades coletivas docente. 4- Oferta e qualidade do espaço/tempo H.A.

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora a partir do levantamento de dados extraídos do Diário de Campo e das entrevistas semiestruturadas

Estas categorias e eixos de análise representam o que pareceu ser mais significativo a respeito do propósito desta investigação, que visa o processo de formação

continuada das professoras alfabetizadoras dentro do ambiente “Hora-Atividade”, não esgotando as possibilidades inerentes aos dados coletados.

A categoria “**Compreensões acerca da Formação Continuada**” implicou em apontar a compreensão que as alfabetizadoras têm a respeito dos processos de formação continuada; quais suas contribuições na formação delas enquanto docentes e também sobre as modalidades apontadas pelas professoras na oferta de formação continuada.

Na categoria “**Limites e possibilidades formativas no espaço/tempo “Hora-Atividade”**”, evidenciei as atividades desenvolvidas pelas alfabetizadoras na H.A. e a frequência destas; a importância deste tempo/espaço da H.A. atribuídas por elas; as percepções das identidades coletivas docentes e a oferta e qualidade do espaço/tempo H.A. vivenciado na Escola.

A discussão desses eixos de análise acima destacados, constitui o objeto da próxima seção. Destacando excertos extraídos do Diário de Campo e do material transcrito das entrevistas, farei uma análise reflexiva a qual buscara sustentação nos estudos dos autores nomeados como referências para a validação deste trabalho, cito: Nóvoa, Imbernón, Tardif, Arroyo, Warschauer, Pimenta, Zeichner, entre outros.

### **5.1 Compreensões acerca da Formação Continuada**

A partir das falas e comportamentos das professoras foi possível evidenciar suas percepções acerca do conceito, das contribuições da formação continuada e das modalidades que se apresentam. Percepções que são importantes nesta pesquisa já que elas evidenciam o que dizem, o que pensam e o que fazem os professores, os protagonistas deste estudo. Quem melhor para falar da sua formação que os próprios professores?

Nóvoa (2007), diz que o regresso dos professores é urgente nos contextos das novas políticas e discursos da Educação. Aponta a necessidade de se avançar nas práticas e romper com os discursos, acreditando ser uma saída, colocar os docentes no centro do debate e devolver a ele o status de profissionais da educação. Para Nóvoa:

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais

de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36)

Buscando evidenciar o exposto por Nóvoa é que me dedico a escutar com todo o cuidado e respeito essas professoras, buscando dar eco as suas vozes e torná-las fonte de grande contribuição no meio científico, mais especificadamente, por meio deste trabalho.

### **- Conceito de F.C.**

Ao indagar as professoras sobre o conceito de “Formação Continuada”, pude perceber que as respostas expressavam o que retoricamente escuta-se acerca do tema. Apontam a ideia de continuidade, de atualização, de processo, de busca do “novo”, ideias essas que giram em torno do senso comum, mas que também imprimem a necessidade de atender as demandas postas pelas realidades atuais, sejam elas do cenário e/ou dos estudantes. Conforme vemos nas falas das professoras P1, A1e D3:

*“(...) é algo, como o nome diz, contínuo. A gente precisa estar sempre buscando(...). Acho que é isso: estar continuamente no processo, não só pro aluno em sala de aula, mas para enriquecer o nosso repertório para que a gente possa dar conta das demandas que chegam no dia a dia.” (Professora P1)*

*“(...) não parar no tempo. Formação continuada é tu estar sempre te atualizando, buscando novidades, é tu pensar e... acho que não dá pra parar. Enquanto há vida há aprendizagem. Tem que ir atrás. Imagina se um professor que para no tempo, se não se atualizar, se ficar usando os planos velhos, o caderno em amarelo, como será a sala? Então, a gente tem que tá sempre buscando, novidade, refazendo nossos conceitos.” (Professora A1)*

*“(...) é necessária pra gente não ficar estagnada, no tempo, no espaço, na situação, porque, a cada ano, cada aluno que a gente tem, tem uma necessidade diferente, vem com experiência diferente. Então, a gente não tem como seguir um padrão. Então, em cima disso, a gente tem que tá sempre pensando em novas maneiras de trabalhar em sala de aula, de como ajudar aquele aluno que não vai se adaptar da mesma maneira que os outros, (...)” (Professora D3)*

Os relatos acima citados expressam a preocupação das professoras em atender às “necessidades dos alunos”. Essas “necessidades” expressam, de forma pontual, a exigência das mudanças sociais ocorridas neste último século, que na verdade, geram

elementos bem mais amplos, os quais influenciam na educação e na formação de professores (IMBERNÓN, 2009). Entre os vários elementos citados pelo autor, destaco três, que são pertinentes a reflexão que pauta as falas destacadas:

Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que se refletem numa transformação nas formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações.

As vertiginosas mudanças nos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente, puseram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional (textos, leituras etc.) (...).

Um professorado que compartilha o poder da transmissão do conhecimento com outras instancias socializadoras: televisão, meios de comunicação de todo tipo, redes informáticas (...). (IMBERNÓN, 2009, p. 19).

Sendo assim, os discursos das professoras são demarcados pela historicidade, não havendo como fugir das mudanças atuais, essas repercutem diretamente na formação dos professores.

Em suas falas fica também evidenciado que os processos de F.C. são vistos por elas, como algo importante e fundamental nas suas trajetórias enquanto docentes. Demonstram ter a consciência que, seja para atender uma fragilidade “lá” da formação inicial, seja para dar continuidade ao conhecimento mesmo tendo já, uma larga experiência e formação profissional comprovada, ela é imprescindível. Para as docentes, a Formação Continuada:

*“é exatamente uma continuação da formação, porque sempre tem novas teorias, novas experiências, novas situações, novas dificuldades que vão surgindo que, até então, lá na nossa formação inicial não eram discutidas e que hoje tão mais em alta, que a gente precisa, às vezes, de esclarecimento que não teve antes.” (Professora D2)*

*“é uma formação que, na verdade, não tem um término. Sempre vou ter que continuar nessa caminhada da formação. Sempre, independente de ter anos de experiência ou anos de trabalho, ou títulos. Eu preciso sempre continuar essa formação, buscando sempre conhecimento e inovações para dar conta do trabalho.” (Professora A2)*

Nos fragmentos apontados acima, voltamos a questão da formação inicial e do seu papel na formação do professor, bem como da situação de inacabamento que sugere

à docência ao professor, mesmo este tendo anos de experiência e/ou muitos títulos. Entender que esta é ponto de partida na trajetória docente se torna imprescindível, e me parece que as professoras deste grupo têm essa ideia em suas concepções. Reforçam e entendem a formação docente preconizada pela vertente dos estudos de Nóvoa (1995), quando afirma que a formação inicial tem características constitutivas na sua gênese, não sendo entendida como *lócus* que encerra a aquisição da competência necessária ao “ser professor”.

Entende-se assim como necessidade, de quem já é professor, a evolução do seu conhecimento diante do processo de ensinar e aprender. Sob essa distinção, hoje em dia existe um redimensionamento dos cursos de formação inicial, este sendo condição primeira para o sujeito se tornar professor, e ser professor implica desde já, estar inserido em um processo contínuo de formação. Neste sentido, a formação é tida como um percurso, uma trajetória, que conforme Nóvoa(1997), é profissional, mas também pessoal.

Também, o conceito de formação continuada, embora seja compartilhado na sua ideia pelas professoras, ele é significado de formas diferentes. Pude perceber que uma das professoras se expressou trazendo uma perspectiva mais ampliada dos processos formativos, fugindo das respostas postas pelas colegas que pareciam atribuir este momento a um lugar mais acadêmico e/ou formal, a professora L3 expandiu o seu olhar de forma que significou este processo tendo como referência a sua prática pedagógica. Ela relatou que:

*“(...) eu acredito que todos os espaços que nos permite fazer algum tipo de estudo, ou nos permite fazer algum tipo de reflexão sobre a nossa prática pedagógica é uma formação.”* (Professora L3)

Esta fala retrata a importância que tem os processos de formação continuada que promovem a reflexão teórica embasada em uma prática. Colaborando com esta afirmação, essa compreensão, Nóvoa (1991,p.30) afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação- ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.



### - Contribuições da F.C.

Conforme as professoras são questionadas a respeito das contribuições da formação continuada, as constatações sobre a importância da reflexão sobre a prática, ficam mais expostas. Para as docentes, um curso, oficina, palestra que se insere no campo da formação continuada, só tem significado se este for passível de mudar e contribuir no dia a dia da sala de aula. Elas dizem que fazem Formação continuada porque:

*“(...) que a informação é muito rápida e a gente precisa trazer novidades pra competir com isso e pra prender o nosso aluno, pra tornar as aulas mais dinâmicas.” ( Professora A1)*

*“(...) sempre deve estar se especializando, procurando novas metodologias, novos materiais, ideias, para que a gente consiga sanar aí as dificuldades dos nossos estudantes.” (Professora A2)*

*“(...) a gente consegue ver outras maneiras de trabalhar e de como lidar com as dificuldades que a gente encontra.”(Professora D3)*

Dessa forma, fica cada vez mais evidente a importância de ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação docente, visto que os saberes que são adquiridos com a experiência ficam secundarizados, não são sistematizados de forma a se tornar um saber acadêmico. Ainda é possível presenciar, que muitos cursos de formação inicial e continuada para docentes, negligenciam este saber da prática. Partem de uma teoria para vislumbrar uma prática descontextualizada; sem considerar que um saber que é construído na experiência ao ser confrontado com os saberes acadêmicos gera com certeza maior poder de mobilização de seus agentes, contribuindo e viabilizando a transposição deste saber de forma mais eficiente na prática cotidiana desses atores sociais. Segundo Tardif:

De fato, quando interrogamos os professores sobre os seus saberes e sobre sua relação como os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. (...), para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. E a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. E igualmente a partir dele que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, e a partir dos saberes

experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão. (...)” (TARDIF, 2014, p. 48).

### - Modalidades da F.C.

A todo momento as professoras se dirigiam a cursos, oficinas, encontros... que priorizam os saberes experienciais, as rodas de conversa e a troca de saberes. Quando indagadas a respeito de quais modalidades de formação incidiam mais na sua prática docente, essas foram quase unânimes, respondendo:

*“Quando a gente troca as experiências com os colegas que participam, a gente vê que a gente pode mudar em vários pontos que nós temos problemas que são pertinentes e que, nessa troca de experiência, a gente consegue repensar, refazer algumas coisas e também mudar radicalmente algumas que a gente acha que nunca iriam dar certo e... sei lá! Olhando, vendo o que os outros também passam e dá pra gente mudar um pouco, sim.” (Professora P1)*

*“Eu prefiro aqueles cursos com professores que conhecem ‘o chão da sala’ de aula. Porque às vezes, pegamos aqueles professores universitários, que tem experiências somente de estágio, que vem com teorias fantasiosas, que não se aplicam, que não tem como dar certo. Eu acho que o professor que vem ministrar o curso tem noção de sala de aula, que já atuou em sala de aula, acho bem melhor, porque ele traz novas experiências. Acho muito importante essa troca de experiência. Acho o mais importante. Não que a teoria não seja importante também.” (Professora D2)*

*“(...) o tipo de formação continuada que propiciam as rodas de conversa, eu acho, a troca de experiências. Eu acho que são as que trazem mais conteúdo, na verdade. A própria experiência entre os colegas, os exemplos de atividades, gostava muito das atividades que eram feitas nos encontros no Pacto, nos momentos que a gente tinha para comentar, parecia que a gente não tava sozinho, com toda a problemática, esclarecia as técnicas. Nossa! Se torna muito melhor. As formações propiciam uma conversa entre os participantes, não só palestras, sabe? Escutar, escutar, mas conversar: colocar o que pensa e ouvir o que o outro pensa, como o outro age em determinada situação, isso é fundamental para a formação da gente enquanto profissional, para a reflexão diária, porque tem que ser diária.” (Professora A2)*

*“(...) aquela que oportuniza troca de experiências entre professores. Isso enriquece bastante o nosso trabalho.” (Professora L3)*

*“(...) no dia a dia, a gente vai vendo as dificuldades que vão surgindo, né? E, às vezes, a gente não sabe lidar com as dificuldades. E nesses momentos que tem essa troca de experiência, a gente consegue ver outras maneiras de trabalhar e de como lidar com as dificuldades que a gente encontra.” (Professora D3)*

Warschauer (2001, p.134) avança no discurso do papel crucial que tem a formação que prioriza o lugar da experiência, diz que pensar a formação de professores é proporcionar a apropriação desses saberes experienciais, criando situações em que os docentes reflitam sobre as suas ações. Ainda, para a autora:

Pensar a formação dessa maneira e revolucionar as práticas formativas hegemônicas, pois trata-se de abdicar da procura de didáticas que deem conta da formação, pois é o sujeito que se forma, formação está enraizada em seu percurso de vida, em suas experiências, em sua singular maneira de aprender. (WARSCHAUER, p. 135).

A autora nomeia este processo formativo de autoformação e diz que o formador neste processo tem um papel muito mais rigoroso, pois o sucesso da autoformação vivida pelo docente, dependerá da sua alteridade, o que demanda um empenho pessoal maior do formador, na relação que ambos estabelecem. A importância atribuída ao formador frente ao processo de autoformação do professor, é igualmente colocada aos grupos que pertencem os docentes. Para Warschauer (2001, p.135) “a experiência de cada um concerne de alguma maneira a experiência do outro, numa reciprocidade. (...) cabe ao professor tomar para si sua própria formação contínua, seja através de estratégias individuais ou coletivas.(...)”

De fato, esse processo formativo é individual, e por isso significado de forma particular por cada indivíduo. Porém, conforme podemos perceber pelos excertos (falas das professoras) trazidos, ele não se faz sozinho, ele está inserido em um contexto que compartilha dilemas com outros sujeitos. Ele se dá no contato como o outro, no reconhecimento de seus pares, a partir de um conflito em comum.

As respostas explicitadas sugerem uma modalidade de Formação Continuada, que retrata aquela que aqui está sendo explorada, “a Formação Continuada que tem a escola como *lócus* de excelência”. Em algumas falas é possível evidenciar de forma direta ou indireta, a preferência por uma ou outro tipo: “dentro da Escola” ou “fora da Escola”. As professoras relatam que:

*“(...) os dois são muito importantes. Dentro da escola, quando a gente se reúne com colegas da mesma séries, dos ciclos de alfabetização, a gente consegue perceber as angústias e o que a gente precisa mudar, para aplicar para os próximos anos. E fora, porque a gente traz coisas novas, de fora dos muros da escola.” (Professora P1)*

*“(...) é que esses cursos fora do ambiente escolar eles trazem realidades bem diferentes do que a gente vivencia em sala de aula. Então, a gente não tem como não fazer as comparações com que é oferecido, com que é oportunizado em termos de oficinas, por exemplo, ou de temáticas ou até de material para ser utilizado. A gente tem que ter, a gente faz esses comparativos em que está sendo oferecido fora, como é que visto de fora.” (Professora A2)*

*“(..) as que acontecem dentro da escola, porque geralmente a gente escolhe no grupo os assuntos que nos interessam e o que a gente precisa, então, ele é mais específicos. Os que são oferecidos fora da escola são temas escolhidos pela secretaria da educação ou pelo curso que a gente tá, então, ele se torna mais amplo. E sempre é aquilo: a nossa expectativa que a gente necessita. Na escola a gente tem um espaço menor, que a gente pode pensar os assuntos que a gente pode debater e tratar.” (Professora D3)*

*“Tem uns, às vezes, a gente pensa: Ah, o que eu tô fazendo aqui?!, mas tem outros que contribuem bastante para a prática diária.” (Professora D2, falando a respeito dos cursos oferecidos fora da Escola)*

Seja dentro ou fora da escola, fica nítido, que é na instituição educativa que encontramos o que realmente é significativo para a formação dos docentes. Isto aponta, que a Formação Continuada de Professores deve partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, bem como valorizar o saber docente, seja ele o saber curricular e/ou disciplinar, mas também o saber da experiência, a fim de valorizar e resgatar o saber docente construído na ação, aliando a teoria com uma prática que seja significativa nos contextos pedagógicos.

Porém, em alguns fragmentos é possível entender o limite que subjaz as formações que são ofertadas fora do ambiente escolar: *“(...) esses cursos fora do ambiente escolar eles trazem realidades bem diferentes do que a gente vivencia em sala de aula. (...)”/“(..). Os que são oferecidos fora da escola são temas escolhidos pela secretaria da educação ou pelo curso que a gente tá, então, ele se torna mais amplo. (...)” / “Tem uns, às vezes, a gente pensa: Ah, o que eu tô fazendo aqui?!”. Eles expressam uma formação pautada em problemas genéricos, que descontextualiza o ensino dos contextos reais dos professores. Onde quem seleciona as atividades, os temas e os conteúdos é o formador, a partir do que considera relevante, o que não contribui na maioria das vezes na mudança das práticas e saberes dos docentes ali presentes (IMBERNÓN, 2009, p. 49-51).*

A formação continuada ofertada fora da escola tem sua contribuição de acordo com o objetivo e a disposição do professor. Pois como aponta Imbernón (2009, p. 52) sob a tutela de professor temos diversos tipos, com desempenhos profissionais diversificados e com desenvolvimentos profissionais específicos, sem dizer sobre os contextos/realidades/lugares diversos aos quais estão inseridos. Estas características pessoais, são decisivas e fazem com que este tipo de formação chegue ao alcance apenas daqueles que estão predispostos a ela, ou que esta seja de um interesse particular e não ligados aqueles que lhes são realmente necessários no dia a dia.

Contudo, precisamos cada vez mais nos aproximarmos de processos formativos que deem continuidade ao percurso dos professores de um modo que esses possam refletir cada vez mais sobre seus saberes e fazeres. Precisamos, criar alternativas a esta formação padronizada e genérica, devemos buscar uma formação que se aproxime cada vez mais do cotidiano educativo, que problematize as situações reais ligadas a prática educativa dos professores. Formações onde: “(...) *a gente escolhe no grupo os assuntos que nos interessam e o que a gente precisa. (...)*” / “(...) *a gente se reúne com colegas da mesma série, dos ciclos de alfabetização, a gente consegue perceber as angústias e o que a gente precisa mudar. (...)*” / “(...) *a gente tem um espaço menor, que a gente pode pensar os assuntos que a gente pode debater e tratar.*”

Neste eixo temático que tratou acerca das compreensões da Formação Continuada, foi possível concluir que as docentes têm em suas concepções, ideias e pontos de vista bem específicos e comuns, o que demonstra que os processos formativos estão carregados de experiências, experiências formativas, individuais e coletivas, inseridas na temporalidade, e demarcada por seus percursos e trajetórias profissionais, onde os saberes docentes são configurados num *continuum* entre a teoria e a prática. Além disso, pude perceber nas falas a urgência de buscar formas alternativas aos processos formativos padronizados. Embora nem todas expressassem de forma consciente, talvez pelo tipo de docente que se caracteriza ou até mesmo pelo seu desenvolvimento profissional, o grupo evidenciou o que Imbernón (2009, 2010 e 2011) vem anunciando em seus últimos estudos. Para o autor:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde as necessidades definidas da escola. A

instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se de uma inovação, a que a escola seja sujeito ou objeto de mudança. (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

E sob esta perspectiva de uma formação alternativa e pensando a escola como *locus* privilegiado desse processo, é que encaminho a próxima seção, a qual irá analisar o eixo temático “*Limites e possibilidades formativas no espaço/tempo “Hora-Atividade”*”.

## **5.2 Limites e possibilidades formativas no espaço/tempo “Hora-Atividade”**

Nesta seção, dedico o meu olhar para a análise do contexto da Hora-Atividade, tentando compreender, a partir das falas das docentes e das observações realizadas, qual a importância da H. A., quais as atividades desenvolvidas neste ambiente, o espaço/tempo coletivo e reflexivo vivenciado pelas professoras, a influência deste espaço na construção e (re)construção dos saberes e fazeres da prática docente, bem como as dimensões individuais e coletivas que permeiam suas identidades docentes, e por fim os aspectos limitadores atribuídos pelas docentes a este espaço. Destaco o que percebi de mais significativo, tanto para as professoras quanto para a pesquisa aqui apresentada.

### **- Atividades desenvolvidas na H.A. e suas frequências**

Um primeiro aspecto relevante a ser destacado sobre a Hora-Atividade, levantado a partir dos dados produzidos, diz respeito às atividades que as professoras realizam durante este tempo/espaço. São aquelas atividades que seriam bem mais difíceis de serem realizadas se as docentes permanecessem as suas 20 horas semanais em sala de aula, realizando somente atividades de interação com os educandos. Esse tempo dedicado as atividades extraclases é aproveitado por todas as docentes, conforme expresso nos relatos abaixo:

*“(...) eu acho que é bem válido, pelo fato da gente não levar tanto trabalho pra casa, porque a gente sempre leva alguma coisa, por a gente conseguir atender os pais em um dia específico da semana, que a gente consegue fazer com que o pai acompanhe mais a vida daqueles alunos mais problemáticos. A gente tem aquele espaço pra poder chamar e também pra colocar em dia correções, avaliações, fazer pesquisas na internet, planejar as aulas, eu acho que diminui nosso trabalho de casa e também essa assistência à família.”*  
(Professora P1)

*“(...) a gente conversa bastante com a orientadora, com a supervisora, determinados alunos que a gente precisa encaminhar para a sala de recursos. Agora, a professora da sala de recursos também faz algumas tardes e a gente aproveita pra conversar com ela sobre novas estratégias, ela nos empresta bastante material para trabalhar com esses alunos que tem mais dificuldades. Então, é um espaço que a gente aproveita para fazer coisas que a gente não tem tempo de fazer no dia a dia.” (Professora D2)*

*“É o momento que se tem para corrigir prova, para organizar o material, para se organizar para corrigir cadernos, aí se deixa de fazer isso em casa. (...) permite que a gente tenha, dentro da escola, dentro do horário de trabalho, um momento que a gente se dedique às atividades que sejam importantes, igualmente importantes, com as atividades que a gente realiza com os alunos, mas que a gente realizar sem os alunos também.” (Professora A2)*

*“Gosto muito da hora-atividade, porque ela me permite fazer planejamento de atividades para trabalhar com meus alunos, me permite fazer pesquisa usando a biblioteca e a sala de informática, que se eu não tivesse a hora-atividade, dificilmente eu poderia usar esse espaço para esse planejamento, então, teria que fazer em casa, eu teria que ter tempo disponível pra fazer isso em casa. Claro que eu ainda continuo fazendo planejamento em casa, mas utilizo bastante aqui na escola. Além desse planejamento, me permite fazer correção. Eu trago os cadernos dos meus alunos e trago para a salinha da hora-atividade e faço correção. Imagina eu levando pra casa 24 cadernos! Não teria como. Também me permite fazer o atendimento aos pais, sempre que necessário, eu tenho esse horário para atender os pais. Me permite fazer estudos, fazer trocas com os colegas. Pra mim, a hora-atividade foi um ganho muito grande para os professores.” (Professora L3)*

*“(...) ele é muito importante e é um momento único, (...) fazer aquelas atividades que a gente tem que levar pra casa e levar até a madrugada trabalhando. Então, a semana se torna menos cansativa quando a gente tem tempo para fazer isso. Esse horário é muito importante. Além da gente poder atender também os casos dos pais específicos, quando tem alguma coisa que a gente tem que conversar, a gente chama os pais nesse momento para conversar, que não é hora de aula, quando a gente tá preocupado se atende o aluno que tá ali ou se atende o pai que tá na porta. Então, a gente consegue ter uma relação melhor e mais achegada com os pais, principalmente quando a gente tem uma necessidade na sala.” (Professora D3)*

Para os leigos em Educação, pode parecer que este tempo para realizar tais atividades dentro da jornada de trabalho remunerada, se configura como uma “mordomia”. Mas quem vivencia e acompanha a jornada diária de um professor, sabe bem qual a importância e a contribuição que tem na vida profissional do professor, um dia, um horário dedicado exclusivamente para realizar tais atividades. Quem dera se a jornada de trabalho do professor se esgotasse no ambiente escolar. As atribuições e

atividades que envolvem o fazer docente extrapolam as vinte, quarenta ou até sessenta horas de trabalho possíveis de um professor, trabalhando os três turnos.

A sua relevância é tão evidente, que até mesmo o Ministro Ricardo Lewandowski na época da aprovação da Lei do Piso (a qual evidencia e regulamenta as atividades extraclasse dentro da jornada de trabalho), se pronunciou em relação à constitucionalidade do § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008 e defendeu os professores, dizendo:

“Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais.” (Fragmento da Fala do Ministro Ricardo Lewandowski, extraído do Parecer CNE/CEB Nº 18/2012- Brasil, 2008).

Assim sendo, conforme os relatos acima destacados, o ato de ser professor vai muito além de ministrar aulas. Sua atuação para ser desempenhada com mais qualidade, passa por diversas e constantes atividades, que vão desde uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem desde a preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Pensar na contribuição desta Lei que ampara essas atividades extraclasse durante a jornada de trabalho significa entender esses espaços de trabalho pedagógico coletivo, de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar, como fundamentais. Por isso a defesa da Hora-Atividade incluída na jornada de trabalho do professor, pois as atividades ali realizadas são inerentes à sua função como profissional da educação e delas depende a qualidade do processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Concomitantemente, delas dependem a qualidade da educação nacional.



Sobre o tipo de atividades extraclases desenvolvidos pelas professoras no espaço/tempo “Hora-Atividade”, é possível dizer que essas são bem diversificadas. Conforme os relatos das docentes e constatado nas observações, elas: *corrigem caderno dos estudantes; realizam os planejamentos semanais; atendem os pais que necessitam* (por demanda da professora ou a pedido dos pais); *organizam cadernos de chamada; pesquisam atividades* (textos, jogos e materiais diversos para diversificarem os planejamentos) no seu computador, na biblioteca da escola ou na sala de informática; *planejam avaliações; corrigem avaliações; conversam com a coordenadora, orientadora e diretora assuntos de ordem burocrática e/ou pedagógica* e concomitante a todas estas atividades *partilham suas experiências e saberes da prática.*

As atividades são realizadas de acordo com a demanda e o período em que se encontram no calendário letivo. Quando tem alguma data comemorativa significativa para elas, se dedicam a confecção e planejamento de atividades dessa ordem; se estão perto das avaliações, a dedicação é no planejamento dessas; se estão ao final do trimestre, se dedicam na escrita e organização dos pareceres dos estudantes, porém relatam que os pareceres preferem fazer em casa, já que estes exigem mais concentração delas.

Porém, percebi que as professoras não utilizam muito este espaço para estudar. Talvez porque não haja este direcionamento por parte da coordenadora. Assim, priorizam as atividades de planejamento (bem como confeccionando e organizando as atividades que fazem parte do mesmo) que, segundo elas, são as que despendem mais tempo e energia.

Em relação à frequência de realização dessas atividades, elas colocaram que:

*“(...) eu acho que todas são importantes. A vantagem do planejamento é que eu consigo organizar de uma maneira a minha semana e consigo durante a semana ir trazendo coisas pra encaixar, coisas que eu pesquiso em casa, pra enriquecer mais o meu planejamento, que se a gente precisasse fazer tudo em casa como era antes. Eu acho que a vantagem é essa: planejamento é o que mais toma o nosso tempo, então, a gente tem um momento mais livre para realizar mais coisas para enriquecer o resto da semana.” (Professora P1)*

*“(...) planejamento, correção, quando tem atividade dos projetos, de dia das mães, de dia da criança, alguns acabamentos que a gente tem que fazer pra trabalho, pra amostras, a gente utiliza bastante a hora-atividade. (...) eu acho que planejamento, porque a gente tem que pensar. Eu gosto de corrigir e*

*planejar, porque a gente vê onde o aluno está errando mais, onde tá a maior dificuldade, onde tu vai mudar teu planejamento, onde tu vai forçar mais.”* (Professora D2)

*“(...) não julgo mais importante, mas o planejamento de aula é coisa que demanda bastante tempo. É importante. Eu planejo detalhes, então, acho que é o que mais faço, porque tenho tempo para organizar. Eu imagino fazer uma atividade, então, divido tempo, organizo, acho que o planejamento funciona melhor na hora-atividade. Corrigir provas, atividades também, mas o planejamento na hora-atividade é o mais importante, é o que mais faço.”* (Professora A2).

*“(...) eu não faço uma só. Eu vou dividindo o meu tempo. Primeiro, eu faço planejamento, depois faço correção. Às vezes, começo com correção, depois vou para o planejamento. Às vezes, se eu tenho que falar com os pais, eu mando bilhetinho para os pais virem no horário ao longo da tarde da uma e meia até às cinco e meia. Então, é aquela atividade que está se fazendo mais necessário eu começar por ali. Mas a tarde rende bastante, eu faço várias coisas ao longo da tarde.”* (Professora L3).

*“(...) a gente faz muito planejamento, organização de material pedagógico, quando a gente tem que fazer cartazes, tudo isso é feito nesses horários, correção de atividades, correção das provas, atendimento aos pais quando a gente precisa chamar especificamente alguém, organização de caderno de chamada, toda a prática burocrática, quando a gente tem entrevistas para responder, também as formações que a gente faz que vem da secretaria de educação, é o momento que a gente se reúne para debater os assuntos que são enviados de lá. Então, toda essa parte mais burocrática e que nos toma tempo também, é na hora-atividade que a gente faz, porque na sala de aula, ou a gente faz a parte burocrática ou a gente atende os alunos. E eles precisam da nossa atenção, ...”* (Professora D3)

Dessa forma, foi possível perceber, que neste espaço as professoras refletem sobre tudo, principalmente sobre as questões que giram em torno do fazer docente, tendo o foco na aprendizagem do estudante. Neste ambiente elas conversam sobre as dificuldades dos alunos; pedem auxílio para as colegas; trocam ideias com as colegas do seu ano e do ano anterior; partilham angústias, frustrações, experiências e materiais; planejam e alinham seus planejamentos; pesquisam atividades; planejam tentando seguir uma mesma programação para as turmas ficarem no mesmo nível de conteúdos e habilidades trabalhadas, mas respeitando cada estudante/turma e suas peculiaridades; trocam ideias e formas de ensinar (metodologias diferenciadas); trocam e mostram para a colega as escritas de seus estudantes buscando um apoio, uma opinião do seu par; conversam e trocam ideias de como contemplar todos os níveis num mesmo

planejamento; conversam sobre os casos das famílias mais difíceis de se trabalhar, onde as famílias não colaboram. Enfim, o olhar, o pensar e o planejar das professoras estão sempre focadas na aprendizagem dos seus estudantes, em como dar conta de toda essa heterogeneidade que encontram no Ciclo de Alfabetização. E o grupo, os pares, a troca, a partilha e as conversas no coletivo se tornam uma grande ferramenta de mobilização acerca dos seus saberes e fazeres cotidianos.

Diante de todos os fragmentos e evidências observadas acima, e possível constatar que a atividade realizada com mais frequência, mais priorizada pelas professoras deste grupo nos momentos de Hora-Atividade, é o planejamento. Foi possível perceber, que a maioria das atividades que elas realizam durante este tempo gira em torno do seu planejamento. Esta atividade, conforme elas, é a que necessita de maior dedicação, tempo e energia delas.

#### **- A importância deste espaço/tempo da H.A.**

Analisando de forma geral esses primeiros relatos destacados acerca das atividades desenvolvidas, a importância deste espaço para realizá-las, posso inferir sobre as diversas contribuições para a qualidade pedagógica empregada no cotidiano dessas professoras. As professoras realizando todas essas atividades na escola, neste tempo específico, fazem com que: a carga de trabalho para a casa diminua, o apoio às famílias seja realizado com mais qualidade, os planejamentos sejam acompanhados de perto pela coordenadora, o planejamento compartilhado aconteça e enriqueça a prática pedagógica cotidiana, as correções das atividades dos estudantes aconteçam de modo a não comprometer a atenção do professor em sala de aula e este consiga acompanhar as aprendizagens das crianças para assim redimensionar o seu planejamento; as professoras e os demais atores da escola consigam se engajar e assim trabalhar todos em prol de um projeto único de escola. Todas essas contribuições incidem diretamente na qualificação do trabalho docente e respectivamente para alicerçar ainda mais a identidade da E.M.E.F. Mate Amargo.

Além de expressarem a importância que tem a Hora-Atividade para o desempenho das várias atividades extraclasse que elas realizam, as docentes reconhecem que ter

este espaço representa um ato de valorização para sua profissionalização enquanto trabalhadoras em educação.

*“Eu acho muito válido, porque quando eu entrei no município, há dez anos atrás, a gente não tinha esse espaço, então, a gente tinha que dar conta de corrigir trabalhos, corrigir cadernos, de planejar, tudo em casa e aí tu demandava de muito tempo com estas atividades e o planejamento era mais restrito, a gente não tinha tanta variedade, não conseguia fazer trocas com os colegas e eu acho de suma importância e espero que esse espaço continue.”*  
(Professora P1)

*“(...) eu acho que foi uma conquista muito importante, porque a gente não tinha tempo nem pra conversar, pra planejar junto uma atividade, porque a gente se encontrava na hora do recreio, eram quinze minutos para ir no banheiro, para tomar café e para conversar. Então, acho que foi um ganho muito grande.”*  
(Professora D2)

*“(...), desde o ano passado... em seguida que apareceu a atividade, a nossa escola fez um acerto com os professores da área e aí eles entraram na turma, dividiam um tempo e adquirimos esse privilégio, porque a gente precisa desse momento fora da sala de aula, pra gente articular as coisas necessárias, pra fazer um bom trabalho na sala de aula.”* (Professora L3)

*“(...) é de extrema importância tanto para o crescimento pessoal e profissional e colabora também para a nossa saúde.”* (Professora D3)

Nas falas acima, nos trechos destacados, é possível percebê-las recebendo e merecendo esta valorização. A mudança nas rotinas escolares da escola e dos seus professores, trouxe qualidade e reconhecimento para este grupo de professoras. Dentro da ótica da valorização, outros atributos se manifestam, como a dignidade, a motivação, o empenho, o direito, o crescimento profissional individual e coletivo...

A Valorização do professor e tema que aflige a categoria docente a muitos anos. A luta por uma identificação perante a sociedade data desde o final dos anos 1970, conforme aponto Arroyo (2013), porém o que antes era apenas um gesto de luta por salários, carreira e estabilidade, hoje se manifesta como uma necessidade, um reconhecimento social de uma identidade coletiva que sempre lhes foi roubada. Ter esses direitos reconhecidos socialmente a partir de uma legislação constitucional é um avanço para a categoria enquanto coletivo.

Ainda, este espaço/tempo imprime um significado afetivo, que abrange a dimensão coletiva da ação humana dessas docentes. As professoras evidenciam o grande valor

deste ambiente para as relações interpessoais do grupo. Este aspecto foi considerado, de forma mais nítida, nas falas das colegas menos experientes no ciclo de alfabetização e que tem pouco tempo na escola. Fator que fez a diferença na socialização e pertencimento delas no grupo. Seguem as falas:

*“Acredito que a **integração** entre os educadores. Que às vezes, claro! Tu chega e já entra na sala de aula. O recreio é rapidinho, então, não dá tempo de conhecer os outros professores, ainda mais quando a escola não é muito pequena. Tinha professor que eu só olhava, cumprimentava. E aí quando a gente começou na hora-atividade, eu comecei a **conversar**, a **interagir**. E bah! Conheci pessoas muito legais. Então, eu acho que a **interação** entre os professores, nisso ajuda bastante.”* (Professora A1)

*“(...) Na verdade, é um momento sim que o professor tem pra sair da sala de aula, que também é importante, que a gente também sobrecarrega, mas é o momento que a gente tem para fazer a **partilha** com os colegas, ...”* (Professora A2)

*“(...) a gente não leva tanto trabalho para a casa, não fica sobrecarregado, não fica sofrendo, tendo aquelas dúvidas por muito tempo, porque a gente **conversa** com o outro e acha uma solução.”* (Professora D3)

Sobre os relatos apresentados acima, fica bem claro a pertinência das relações interpessoais que ocorrem no período destinado a Hora-Atividade. As relações que ali se estabelecem contribuem para o sentido de pertencimento das professoras da escola, bem como para o clima de coletividade e parceria entre as profissionais docentes. Na integração, na partilha, nas conversas as professoras se reconhecem e se fortalecem.

“Partilhar”, “conversar”, são palavras que volta e meia aparecem nas falas das professoras. Tentando entender um pouquinho do significado destas palavras busquei apoio nos estudos de Warschauer (2001), que trabalha com a ideia das “Rodas em Rede” como estratégias de formação coletiva utilizadas dentro e fora da Escola. Warschauer utiliza muito as palavras “partilha” e “conversa” para significar seu trabalho. A essas, a autora atribui certo significado dizendo:

(...) concepção de partilha que traz à ideia de retorno a pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem, insere-se numa nova ética, que implica uma reciprocidade não mercantil. (...). A ideia que prevalece aí e dar e receber, de maneira que para receber e preciso saber dar e, dando, cria-se uma oportunidade de receber.

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades

relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber-se inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira dinâmica e conjunta. (...) e partilha, construção de significados. (WARSCHAUER, 2001, p. 178 e 179)

O significado empregado por Warschauer se aplica primorosamente neste contexto e parece expressar o que está subliminar nas falas das docentes entrevistadas. Conversar e partilhar para esse grupo, se traduz como uma oportunidade ímpar de se desenvolver enquanto professoras alfabetizadoras.

Ainda, Nóvoa (1994) reforça a ideia, quando diz que o professor é uma pessoa, e uma parte dessa pessoa é o professor. Dessa forma, como ser professor sem considerar a dimensão pessoal e coletiva como parte intrínseca da dimensão profissional? Somos seres de relação, nos fazemos e refazemos em contato com o outro. Desse modo, as relações interpessoais apontam um grande elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Dando continuidade, Nóvoa (2009) também diz que a profissão de professor é muito desgastante e exigente, por isso defende que ela não pode ser vivida isoladamente. Defende que é fundamental falar dos problemas com os colegas, em diálogo aberto, num quadro de partilha e de colaboração mútua. Para ele nada se consegue sozinho, então, os problemas educativos só podem ser resolvidos por meio de uma ação coletiva. O estudo desse autor vem subsidiar o processo vivido pelas professoras pesquisadas, alicerçada nas palavras dele, fundamento o caminho percorrido pelas professoras semanalmente durante seus encontros na Hora-Atividade.

### **- Percepções das identidades coletivas docentes**

Durante as observações foi possível perceber também, algumas estratégias pontuais de cada dupla de professoras, estratégias que demarcam a colegialidade, o engajamento e colaboratividade entre os pares, bem como maneiras peculiares dos professores atingirem os objetivos que traçam no início do ano. Seguem os excertos que traduzem a percepção colocada:

A Professora A2 elaborou um Caderno de Atividades para cada criança, uma estratégia para trabalhar de forma individual a aprendizagem de cada um, respeitando seus níveis de aprendizagem;

As professoras L3 e D3 organizaram o planejamento das avaliações da seguinte maneira: a primeira avaliação do trimestre uma faz e a segunda a outra quem faz. Se revezam.

“Eu não sei! Ai, a (...) me ajuda muito!” (Professora A2, falando da sua colega mais experiente D2)

“Hoje já consigo fazer com que o meu planejamento contemple todos os níveis de aprendizagem dos alunos. O mesmo planejamento trabalho de formas diferentes.” (Professora D2)

L3, é mais experiente, dá dicas, pondera sua fala a partir das suas vivências e sugestões que a colega D3, menos experiente no Ciclo, traz para partilhar.

Professoras D2 e A2 são bem engajadas, tem uma boa sintonia, trocam muitas atividades, se oferecem para dar formação aos professores na escola, mostram-se comprometidas e interessadas.

(EXCERTOS EXTRAÍDOS DO DIÁRIO DE CAMPO)

As estratégias e as peculiaridades de cada professor, pontuadas acima, demarcam suas identidades, que são construídas na sua individualidade, mas reconfiguradas no coletivo, o que torna o ambiente da “Hora-Atividade um espaço coletivo de formação continuada”. Segundo as docentes, os momentos de Hora-Atividade são ricos de partilha, de troca de experiências e de parceria:

*“(...) uma das principais mudanças foi o planejar com a colega. Quando tu vem com uma ideia com um trabalho, aí tu pensa que não consegue atingir todos os alunos, aí quando senta com o colega tu abre o horizonte, porque tu conversa, tu troca angústias, e também tu explora de outras maneiras, tu troca ideias e começa a ver que aquela atividade não fica tão restrita. Eu acho que a troca foi ter assim: ter um colega do teu lado pra trabalhar junto, mesmo que na sala de aula de cada um corra de maneira diferente, mas o pensamento pro planejamento e pra gente não ficar tão sobrecarregado fora do ambiente escolar também.” (Professora P1)*

*“Porque naquele momento eu tava pedindo socorro, porque eu nunca tinha trabalhado com o primeiro ano. (...) porque tinha coisas assim que eu realmente não sabia: horário de brincar, que eles tinham que merendar na sala de aula, coisas assim: banais, pra elas que já estão acostumadas, pra mim, era novidade, porque sempre trabalhei com aluno grande. E fora isso que também é sempre bom tu conversar com outro professor, porque às vezes, tu pensa de uma forma e ele pensa de outro e, daqui a pouco, isso influencia na tua forma de pensar e só tem a ganhar, a acrescentar. (...) pessoas confundem em copiar o que o outro tá fazendo, não é isso, mas trocar e compartilhar as dificuldades que surgem, uma ajudando a outra. (...) São realidades diferentes, mas a gente tenta trabalhar junto.” (Professora A1)*

*“(...) essas trocas que a gente tem com os professores, principalmente do mesmo ano que, às vezes, a professora trabalha em outra escola de manhã, com uma turma de terceiro ano e ela traz as experiências de lá, e a gente busca a fazer relação de uma coisa com a outra. Isso não deixa de ser uma formação. E as professoras dos outros anos também. A gente tinha, agora mudou, mas com a professora de português, com as professoras do terceiro, a gente trocava bastante. Às vezes, a gente tava com dificuldade de trabalhar a escrita e a professora de português nos ajudava bastante na hora da atividade hora-atividade.” (Professora D2)*

*“(...) é o momento que a gente tem para conversar com os colegas, às vezes, não só do mesmo ano, mas de outros anos também. Aí é o momento que a gente tem para conversar, dar opinião, ouvir uma opinião, trocar material. Para ouvir o colega: eu fiz isso. Ah, eu também fiz, mas não deu certo. É o que eu acho. Na verdade, os momentos de hora-atividade são os momentos mais esperados, porque é o momento que tenho para conversar com os colegas, em relação ao contato, material, experiências.” (Professora A2)*

*“Pra mim, foi muito importante porque como eu passei muito tempo com educação infantil, quando comecei a trabalhar nos anos iniciais na alfabetização, eu não tinha a experiência do dia a dia na sala de aula. E a troca de experiência com as minhas colegas, foi muito importante. Eu aprendi muito com elas. E se hoje posso dizer que tive sucesso esse ano é porque muitas ideias eu tive por ver o que as colegas faziam e outras eu tinha e comentava e as colegas davam outras sugestões. Então, foi muito importante para o crescimento, tanto meu profissional quanto da turma.” (Professora D3)*

Esses fragmentos, embora extensos, são importantes em cada detalhe, pois alinhando eles, as observações realizadas, pude estabelecer um perfil desse grupo de alfabetizadoras da E.M.E.F.E. Mate Amargo. Essas professoras demarcam um grupo bem articulado, comprometido e unido. Que se complementam quanto aos conhecimentos teóricos e metodológicos que possuem: três professoras mais experientes e três que estão em processo de apropriação dos conhecimentos e objetivos teórico/metodológicos que exigem o Ciclo de Alfabetização.

Os momentos de encontro na H.A. são valorizados por elas, pois assim conseguem tempo e espaço para partilhar e compartilhar seus saberes de experiência, percebem que assim, conseguem mobilizar seus saberes e fazeres, mudando e impactando as suas práticas.

A troca de saberes e fazeres é algo constante nos encontros, principalmente no que tange ao planejamento. Relatam seguir um planejamento coletivo, para que assim



as turmas andem em um ritmo mais ou menos igual, porém respeitam as particularidades de cada criança, bem como de cada turma.

Outro aspecto que é possível perceber quando se trata do trabalho coletivo que se delineia neste espaço vivenciado pelas alfabetizadoras, é o grande papel que tem as professoras mais experientes do grupo frente às colegas menos experientes do grupo e novatos na escola. Este fato se aproxima e fortalece uma das teses defendidas atualmente por Nóvoa (2009, p. 36). Para ele, *“a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”*. O autor com esta ideia traduz o que se evidencia nas falas das docentes. Embora estas não sejam novatas na carreira docente, são inexperientes no que tange ao ciclo de alfabetização, bem como estão em processo de apropriação da identidade da instituição. Assim, as professoras P1, D2 e L3, são o que chama Nóvoa (2009) de Professores formadores de professores, onde estes ajudam as professoras A1, A2 e D3 a se formarem a partir da *formação-em-situação, da análise da prática e da integração na cultura profissional docente*.

Sobre a constituição das suas identidades enquanto docentes, essas se revelam um tanto discordantes. Todas compreendem que sim, sua identidade individual é atravessada e reconfigurada a partir da identidade do outro. Conforme suas falas, é possível notar a clareza das docentes quanto à construção da sua identidade permeada de saberes e fazeres advindos dos momentos e da contribuição do espaço da Hora-Atividade. Elas entendem que:

*“Tudo o que fui mudando, reconstruindo, muita coisa foi fruto dessa interação minha com as outras professoras, e com as atividades que elas aplicavam. Então, isso contribuiu bastante sim para a minha identidade. Não que eu não tivesse uma, mas a pessoa tem que mudar, tem que estar aberta a novos conhecimentos, novas atitudes.” (Professora A1)*

*“(…) na minha identidade sim, porque permite, nas conversas com as pessoas, permite pensar no que ta dando certo, no que não ta, então acredito que contribui.” (Professora D2)*

*“(…) toda aquela questão, do contato com o outro profissional, com o profissional mais experiente, que tem mais habilidade no trato com determinada turma, com determinada faixa etária, esse encontro, essa*

*conversa, essa troca de material possibilita que a gente vá criando, também, uma identidade própria, tu avalia, observa, bota em prática, ...” (Professora A2)*

*“(...) não só no fato de fazer as formações, porque a gente também faz formação com estudos de texto, com a nossa coordenadora pedagógica, mas também em função das trocas que a gente faz com as colegas, tanto a colega de ano, quanto as colegas de outros anos. Agora, por exemplo, a gente tá fazendo atividade com a professora do segundo ano. Então, a gente conversa sobre atividades que ela tá fazendo e o que eu necessito que eles cheguem sabendo no terceiro ano pra mim. Ao mesmo tempo, eu converso com os professores do quarto e quinto ano também. Então, isso vai crescendo no meu trabalho.” (Professora L3)*

Mas, quanto a existir uma identidade que se revela como coletiva, que caracteriza o grupo de professoras da E.M.E.F. Mate Amargo, as opiniões se contrapõem e assim se expressam de maneiras diversas. Três das seis professoras argumentam a ideia dizendo que:

*“(...) Então, a gente consegue imaginar, por exemplo, e se preocupar com o que deve trabalhar mais ou menos, para que facilite a vida do estudante que vai para a série posterior e para o professor que vai receber esse aluno. A gente consegue imaginar como o aluno vem. É nesse momento da hora-atividade, nessas conversas. Eu acho que sim, que se cria uma identidade coletiva, com os colegas sobre a estrutura de alfabetização.” (Professora A2)*

*“Acredito que sim, justamente, pelas trocas que a gente faz ali, naquele momento. É claro que a gente faz um trabalho dentro dessa coletividade, mas respeitando a individualidade de cada professor, de cada profissional, mas eu acredito que sim, justamente porque a gente tem esse tempo para sentar, pra conversar, pra fazer trocas, pra discutir situações e isso vai crescendo ao nosso trabalho e claro que vai fazendo um coletivo funcionar muito melhor.” (Professora L3)*

*“(...) sim. Porque a gente vê o grupo, a gente não tem como diferenciar, dizer que uma pessoa trabalha de uma maneira muito diferente da outra. Nós temos projetos na escola em que todos desenvolvem, todos se ajudam e a gente faz as reuniões sobre esses projetos, pra ver como tá o andamento e quando chega alguém como eu cheguei aqui no Mate Amargo esse ano, as pessoas ajudam e aí a gente começa já fazendo parte da escola, porque uma coisa que é importante é ter o pertencimento do lugar, e quando a gente chega, a gente chega meio que um peixe fora d’água. Mas não. Justamente por causa da hora-atividade, por ter mais contato com os outros, foram me colocando a par de como era o funcionamento da escola, os projetos, como faziam e aí passei a me sentir parte da escola também(...) todos falam a mesma linguagem.” (Professora D3)*

Uma das professoras acredita que exista na escola uma identidade que se assemelha por ano de atuação. E justifica sua percepção dizendo:

*“(...) digamos que por ano, porque a gente não consegue reunir os três seguimentos, o mesmo ciclo: o primeiro em um dia, o segundo no outro e o terceiro no outro. Eu acho que por ano sim, em que o primeiro e o segundo ano são bem interligados, mas o terceiro se distancia, por divergências de opiniões, ‘n’ fatores, mas primeiro e segundo ano a gente percebe um seguimento do nosso trabalho. A colega ta sempre comentando, conversando, pra ver como ela segue no outro ano com aqueles alunos, com aquelas crianças. (...) se houvesse um espaço que a gente sentasse os três seguimentos, o ciclo, pra trocar. A gente não tem esse espaço. E primeiro e segundo ano a gente se encontra mais pela função dos recreios e a gente se busca mais. Acho que pelo fato do terceiro ano já ter a reprovação...” ( Professora P1)*

A professora D2, mais cética, acredita que não. De forma bem enfática e sem titubear afirma que *“não. Acho que uma identidade coletiva não. Cada uma tem sua identidade particular.”*

Ainda teve aquela professora que não conseguiu se expressar claramente. A Professora A1, do mesmo modo que afirma existir uma identidade coletiva, insiste em pontuar as personalidades de cada uma atrelando essas as suas identidades. Conforme ela: *“(...) acaba tendo uma identidade, porque acho que no grupo cada um se caracteriza por um tipo de personalidade e, às vezes, até tu sai com dúvidas de casa e tu já sabe para quem tu vai perguntar, pra qual professora tu vai perguntar, para qual se assemelha com qual identidade.*

Contudo, os relatos das professoras, bem como dos registros realizados no diário de campo nas observações, fazem crer que os saberes e fazeres das professoras são interpelados a todo momento pelas trocas estabelecidas neste espaço da “Hora-Atividade”. Nos relatos elas colocam como conseguem alcançar a reflexão da sua prática. Segundo elas no exercício constante de sentar, analisar, conversar, trocar, tirar as dúvidas e pedir opiniões dos colegas, elas conseguem perceber o crescimento tanto individual quanto do grupo, o que acaba refletindo nas práticas diárias das suas salas de aulas. Algumas professoras conseguiram expressar esse fato:

*“(...) sim, eu consigo alcançar mais a minha prática. Eu consigo sentar, analisar aquelas dificuldades que eu encontro no meu dia a dia, eu consigo sanar*

*aquelas angústias, conversando com o colega ou indo na orientadora, conversando com a supervisora, com a professora da sala de recursos, (...) aí eu vou conseguindo reformular, repensar e acho que é muito válido pra isso. Acho que aumentou, não só comigo, mas com as outras colegas, percebo que a gente teve um crescimento maior que reflete na nossa sala de aula.” (Professora P1)*

*“(...) eu consigo manter a correção mais em dia e permite eu fazer um retorno daquilo que to trabalhando: eles estão conseguindo fazer? Não estou conseguindo? O que tenho que refazer, o que tenho que mudar?” (Professora L3)*

### **- Oferta e qualidade do espaço/tempo H.A.**

Assim, a maioria dos professores se mostrou contente com a oferta realizada pela escola, bem como sobre as atividades e a maneira que são conduzidas as atividades neste espaço/tempo. Expressaram até mesmo o fato de outras escolas não realizarem a Hora-Atividade, entendendo-se como privilegiada. Foi o caso das Professoras D2, e A2 elas dizem:

*“Eu acho que aqui no Mate Amargo, a gente tem uma tarde por semana. Sei que algumas escolas é meio período só. Eu acho que aqui tá muito bom.” (Professora D2)*

*“Eu tô muito contente com que a escola oferece. Eu acho que aqui favorece a minha organização enquanto professora no ambiente escolar, (...), com o material que eu preciso, que é o material que tá aqui (...), eu tô bem contente do que é oferecido em termos de hora-atividade aqui na escola.” (Professora A2)*

Mas fatores negativos também foram sinalizados pelas docentes, fatores esses que são vistos talvez como limitadores do potencial que tem este tempo/espaço da Hora-Atividade, dedicado para as atividades extraclases. Estes relatos são importantes e devem ser levados em consideração.

As professoras P1, A1 e D3, sinalizam algumas mudanças que poderiam, segundo elas, colaborar e qualificar este tempo/espaço:

*“(...) acredito que possa ocorrer fora da escola, que aí sim, a gente pode buscar em outros espaços formativos novas coisas, novas técnicas, aprimorar o que a gente tem. Mas se a gente faz só restrito à escola, não tem como. Eu penso que poderia ser, a cada quinze dias, fora da escola. Ou se, por exemplo, eu*

escolhesse um curso que eu fosse, durante um certo período que eu tivesse oportunidade de eu fazer no horário da hora-atividade, pra que não fique só na questão do planejamento, pra enriquecer a nossa prática também. Eu acho que o sair da escola também é importante.” (Professora P1)

“(…) Não tô culpando a escola, quero deixar bem claro, porque a escola aqui é ótima, mas eu também acho que o espaço deveria nos proporcionar mais coisas, tipo assim: um ambiente mais amplo, em que muitas vezes, tu possa trazer mais trabalho para tu poder efetivar. Porque muitas vezes o que acontece: os meus cartazes que eu tenho que colocar na sala de aula, eu faço em casa, por conta do espaço que temos aqui, porque na mesa que a gente tá não vou botar o meu cartaz e tirar o espaço dos outros. A internet, nem sempre tem acesso e faz muita falta, porque se tu quer pesquisar, se tu quer mostrar: Ah, eu achei tal coisa.” A gente já não tem essa disponibilidade, mas o que a gente tem conseguido agora também foi válido, que é essa troca que a gente faz.” (Professora A1)

“(…) no momento, a gente sente uma certa dificuldade em questão de conforto, porque uma das diferenças que a gente sente quando faz o planejamento em casa, quando tem que fazer aqui, em casa a gente dispõe de computador, de uma impressora, a gente já imprime o trabalho que a gente vai querer a matriz, e a gente não tem isso aqui, então a gente fica com uma limitação de material para poder realizar esse planejamento, então, isso se torna dificultoso. Além do conforto também em questão de ventilação, quando tá calor, a sala não tem ventilador. Então, essas coisas dão uma dificultada na maneira de como a gente se sente, até a disposição de conseguir fazer mais atividades ou não. É em função disso.” (Professora D3)

As “queixas” colocadas pelas professoras expressam suas insatisfações, em parte. Pois, mesmo reconhecendo a iniciativa da escola em se empenhar para oferecer o espaço, elas sinalizam o que no ponto de vista delas, pode melhorar. A professora P1, em seu relato manifesta o desejo de realizar cursos fora da escola durante este tempo, sugerindo que este fosse a cada quinze dias. Para ela a Hora-Atividade ocorrendo toda a semana dentro da escola, acaba limitando este tempo somente em planejar. Evidencia que embora os espaços coletivos de partilha realizados dentro da escola sejam mobilizadores de seus saberes, entende que esses precisam ser confrontados com “novas coisas”, “novas técnicas” para conseguir aprimorar os conhecimentos que elas já possuem.

As “aflições” colocadas pelas professoras A1 e D3, se referem às condições de trabalho, elas reivindicam melhores acomodações, que deem qualidade de vida a elas

durante o período que ali estão, sucessivamente esta melhora na qualidade de vida, gerara melhor qualidade e eficiência em seus trabalhos.

As duas perspectivas das “queixas” apontadas pelas professoras são pertinentes, uma vez que esse espaço/tempo está em construção na Escola investigada (que tem seu segundo ano de oferta para professores) e também vem sendo implementado gradativamente por outras escolas da Rede Municipal.

O fato é que ainda há muito para se avançar e qualificar nos projetos de “Hora-Atividade” nas escolas. A construção e planejamento desses tempos e espaços precisam ser debatidos e pensados com o coletivo escolar, para assim, avançarmos na oferta de alternativas de formação continuada dentro da escola que sejam realmente significativas, que contribuam de forma eficiente na valorização e desenvolvimento profissional docente e concomitantemente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa que desenvolvi como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGEdu- FURG, tive como objetivo central compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande-RS, através das observações durante a Hora-Atividade na escola e das entrevistas realizadas com as professoras.

Antes de iniciar a identificação e a análise do que os dados iriam evidenciar sobre a influência dos tempos/espaços da Hora-Atividade frente ao saber e fazer das docentes alfabetizadoras, foi preciso tomar consciência de que estes dados produzidos se referem a um recorte da realidade vivida por essas cotidianamente na escola em que atuam e por isso este não dá conta de refletir o todo do que é experienciado no cotidiano formativo das docentes em serviço.

Ao longo deste trabalho discorri acerca da temática da “Formação Continuada das Professoras Alfabetizadoras”, com a finalidade de identificar de que forma as professoras alfabetizadoras constroem e (re)constroem seus saberes docentes a partir dos espaços de formação continuada ofertados na Hora-Atividade da Escola, investigando os processos de engajamento e coletividade presentes neste espaço/tempo Hora-Atividade e analisando a influência que tem a escuta, o olhar e o fazer das colegas no processo de apropriação individual da docência, ampliando assim os meus conceitos acerca dos espaços formativos ofertados dentro da escola.

Considerei os aspectos legais, pedagógicos e teóricos que envolvem a Formação Continuada de Professores. Situei o sujeito alfabetizador, seus saberes e fazeres no contexto escolar articulados ao seu processo de formação continuada. Ainda, defendi a perspectiva da Formação continuada em serviço, tendo a escola como lugar privilegiado de formação e acreditando nesta como uma alternativa, a qual tem o objetivo de compreender as subjetividades docentes, oportunizando a estes profissionais (re)construir sua identidade no coletivo. Uma formação continuada que atenda as demandas presente nas realidades cotidianas dos professores, onde a escola em

colaboração com os atores educativos busque formas e estratégias de superação e solução dos conflitos. A Hora-Atividade é configurada neste estudo como este espaço, onde o professor desenvolve junto com seus pares, as suas atividades extraclasse pertinentes a sua docência, no letivo, durante a sua jornada de trabalho, sem que esta prejudique o direito do estudante a suas 800 horas aulas.

Esta pesquisa possibilitou aprofundar e ampliar meus conhecimentos acerca dos processos de formação continuada na escola e perceber como estes se apresentam na perspectiva atual. As aprendizagens construídas neste processo, além de virem a contribuir na análise dos dados, despertaram-me algumas reflexões.

Entender os processos de formação continuada como parte constituinte do “ser professor” é primordial nos dias de hoje. A formação continuada do professor tem como ambiente constante a escola, pois este é o espaço da sua atuação diária, é neste contexto que ele se faz e se refaz como docente. Mas este espaço não é exclusivo, ainda a relação com os saberes científicos produzidos pela Universidade são necessários, pois neste espaço é que se consolidam as matrizes da formação acadêmica, onde é possível significar e complementar os conhecimentos adquiridos em serviço com a formação acadêmica formal. Ainda, é preciso compreender que a formação docente só se dá com base na reflexão constante e na resolução de dilemas reais relacionadas à prática docente. Exige trabalho intenso e planejado de todos os atores engajados no contexto da escola.

Imbernón (2009, 2010 e 2011) defende a formação em serviço e diz que esta requer um clima de real colaboração entre os pares. Acredito como ele, que o profissional que não se dispõe a mudar não transforma a prática, e quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola se perceba como o *locus* desse processo e que trabalhe para obter uma organização estável, que ofereça estes espaços formativos para seus docentes. Os momentos de planejamento, execução e avaliação devem ser pensados com os professores e seus pares, no coletivo. Pois eles só mudam suas atitudes, quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, se enxergam melhorias na apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes e para na sua forma de exercer



a docência, passam a enxergar a formação como um ganho individual e coletivo, e não como uma imposição externa.

Esta consciência de que é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas no cerne da escola, vem ganhando força, com os estudos de Imbernón (2009, 2010 e 2011) e Nóvoa (2009) Essa percepção é reveladora e promotora no que tange a criação de espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores. Essas mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem.

Assim, todo o caminho percorrido durante a pesquisa me levou a entender que, para compreender os processos de formação continuada realizados na Hora-Atividade das professoras alfabetizadoras, eu precisaria considerar muitos fatores e esses levariam a várias constatações e muitas respostas.

A identidade expressa pela escola e como esta se percebe como responsável na Formação Continuada dos seus docentes, dá sinais sobre os processos formativos que acontecem, ou não acontecem, nos espaços garantidos e legitimados no cotidiano escolar.

Ainda, como os professores vem exercendo sua autonomia, seu protagonismo perante o seu processo de formação e de formação dos seus pares; se estes se vêm como profissionais da educação, ou se encontram acomodados em suas salas silenciados pelo isolamento, aguardando orientadores e normativas da Mantenedora sob a tutela das suas ações cotidianas.

Sobre a Escola a qual se inseriu a pesquisa, pode-se dizer que esta tem uma identidade bem consolidada, é uma escola bem organizada, regrada e com limites bem pontuados, conforme as observações realizadas e rotinas vivenciadas pelas professoras. Estas características são muito fortes e interferem diretamente na postura, nas práticas e nas ações da comunidade escolar.

O espaço/tempo dedicado a Hora-Atividade na Escola é aproveitado pelas professoras. A este espaço elas atribuem uma grande importância para o seu fazer

cotidiano, percebendo-o como um lugar de luta e de conquista da categoria. O grupo de alfabetizadoras reconhece que a partir deste, é possível realizar atividades primordiais que colaboram de forma direta para o desenvolvimento pessoal e profissional delas enquanto docentes. Assim, o ambiente dividido pelas professoras na Hora-Atividade se configura, a partir de suas falas, gestos e ações, em um lugar legítimo de “formação continuada dentro da e para a escola”.

Os momentos de encontro na H.A. são valorizados por elas, pois assim conseguem tempo e espaço para partilhar e compartilhar seus saberes de experiência, percebem que, assim, conseguem mobilizar seus saberes e fazeres, mudando e impactando as suas práticas. A troca de saberes e fazeres é algo constante nos encontros, principalmente no que tange ao planejamento. Relatam seguir um planejamento coletivo, para que assim as turmas andem em um ritmo mais ou menos igual, porém respeitam as particularidades de cada criança, bem como de cada turma.

As análises realizadas expressaram que os saberes e fazeres das professoras são interpelados a todo momento pelas trocas estabelecidas neste espaço da “Hora-Atividade”. É notório a forma como conseguem alcançar a reflexão da sua prática no exercício constante de sentar, analisar, conversar, trocar, tirar as dúvidas e pedir opiniões dos colegas. Dessa forma, conseguem obter o crescimento tanto individual quanto do grupo, o que acaba refletindo nas práticas diárias das suas salas de aulas.

Por último é preciso destacar, dentro das atividades realizadas pelas professoras na H.A., que faltaram atividades realmente formativas, de estudo, embasamento teórico, nos encontros observados. O estudo é um dos eixos previsto em legislação, o qual deve ser realizado durante este tempo/espaço, porém não era organizado pensando nesta atividade pela coordenadora da Escola, que também não participava presencialmente dos encontros. Assim, é possível, mais uma vez, perceber o quanto estamos distantes do ideal de H.A., o qual contemple todas as necessidades e expectativas dos docentes em prática nas classes de alfabetização.

Muitas foram as aprendizagens ao longo deste percurso, aprendizagens necessárias e elementares me fizeram amadurecer e descobrir o meu “eu” como pesquisadora. O distanciamento do papel que anteriormente assumira (Coordenadora e

Assessora do Núcleo dos Anos Iniciais na SMEd) foi imprescindível para os resultados obtidos ao final deste trabalho. As escolhas e os dados produzidos são prova de que investigar é necessário, porém um ato que requer além de disciplina, um grande rigor científico. Com esta experiência adquiri não só crescimento profissional, mas também pessoal.

Ao final desta reflexão também fui percebendo o quanto estamos aquém de onde deveríamos estar. Caminhamos a passos lentos nas políticas públicas que amparam a formação dos nossos professores no Brasil. Diante disso, há muito ainda para se avançar e qualificar nos projetos de “Hora-Atividade” que surgem nas escolas, debatendo a construção e o planejamento desses tempos e espaços com o coletivo escolar, para assim, avançarmos na oferta de alternativas de formação continuada que sejam realmente significativas, que contribuam de forma eficiente na valorização e desenvolvimento profissional docente e concomitantemente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. Aumentar os recursos humanos para que atendam as demandas de das salas de aulas amparando os professores que se encontram em suas atividades extraclases. Esses são pontos iniciais que sinalizam “a ponta do iceberg”, o longo e maduro caminho que ainda teremos que percorrer para realmente alcançar o que se espera da Formação Continuada dos nossos professores.

Espero que os dados e as reflexões aqui trazidas possam contribuir de alguma forma, para o devido avanço nos processos formativos que vem sendo realizados dentro das escolas, também para projetos alternativos de formação continuada de professores em serviço que tem na escola o seu *lócus* legítimo reconhecido.

## 7. REFERENCIAIS

ALMEIDA, Camila dos Santos; TASSONI, Elvira Cristina M.. **Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no programa ler e escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade**. Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt10\\_trabalhos\\_pdfs/gt10\\_3168\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3168_texto.pdf) . Acesso em: 25 de jan.. 2017.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n. 68, n. 143-162, dez. 1999. Especial.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. (2004). **Como realizar um projecto de investigação** (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o**

**ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.**

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10735780/lei-n-11738-de-16-de-julho-de-2008>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº: 4/2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº:18/2012. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.** Disponível em: [https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018\\_12.pdf](https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018_12.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº:02/2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resoluçãocne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resoluçãocne_ceb002_2009.pdf)

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.** Porto Alegre: PG em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. (Tese de Doutorado).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DRESSLER, Marlize. **A Formação Permanente no tempo-espaço da escola: “olhares” de gestores coordenadoras pedagógicas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2013.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** Reunião Anual da ANPEd, 35, 2012. Disponível em:[http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf) Acesso em: 25 jan. de 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 3, n. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf). Acessado em: 28/01/2017.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FARIAS, Maria Claudia C.. **Roda dos Sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação: Da concepção à realização** (3ª edição). Loures: Lusociência, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções do nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul. dez. 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ªEd., São Paulo, Cortez, 2011.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, Eduardo Jose. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo Jose. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

NÓVOA, António(Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2ªed. Lisboa: Dom Quixote,1995.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de Professores,**1992.

\_\_\_\_\_. **Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”.** In: SERBINO, Raquel Volpato (org.). Formação de professores. Campinas. UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. António. **Entrevista**—site-<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/>

PIMENTA, S. G.(org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

POGLIA, Patricia Dalmaso.**A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação de Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016.

RESENDE, Marcia A.; GREKER, Carlos H. S.. **A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação**. Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013. Disponível em: [http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_3256\\_texto.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3256_texto.pdf) Acesso em: 25 jan. de 2017.

RODRIGUES, Marcelle P.; BAPTISTA, Alessandra R.; SILVA, Cristiane D.. **Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades**. Reunião Anual da ANPEd, 37, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4398.pdf> Acesso em: 25 jan. de 2017.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum**. Reunião Anual da ANPEd, 35, 2012. Disponível em: [http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435_int.pdf) Acesso em: 25 de jan.. 2017.

SOUSA, Alberto B. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

STOBAÜS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; TEIXEIRA, Thais Campos. **Mal-estar na docência: testemunhos de docente**. In: ANPED- Sul, 2002, Florianópolis. Na contracorrente da universidade operacional. Florianópolis: UFSC, 2002. 347p.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na docência: causas e consequências**. Revista Educação. Porto Alegre, n. 31, p. 139-146, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

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

TUCKMAN, Bruce. **Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.



VEIGA, Ilma. P.A. e SILVA, Edileuza F. da (Org.) **A Escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** São Paulo, Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** in Revista Educação Sociedade, Campinas, vol.29, n.103, p.535-554, maio/ago.2008. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

## 8. ANEXOS

### Anexo 1 - Termo de Consentimento da Pesquisa- Diretora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, como Diretora da E. M. E.F. Mate Amargo declaro que concordo com a participação da escola na pesquisa e da pesquisadora na Hora-Atividade das Professoras Alfabetizadoras da Escola para a coleta de dados da pesquisa de Mestrado da pós-graduanda Paula Pires da Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleuza Maria Sobral Dias e a co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS.

Autorizo leitura, análise e divulgação dos resultados produzidos a partir dos dados coletados a partir das observações das narrativas das professoras alfabetizadoras. Sendo assim, estou ciente de que os participantes não terão seus nomes divulgados, que os resultados são confidenciais e que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Rio Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzane Vieira Gonçalves  
([suzanevieira@gmail.com](mailto:suzanevieira@gmail.com) – (53) 99998-3537)

\_\_\_\_\_  
Paula Pires da Silva  
([pfppires@hotmail.com](mailto:pfppires@hotmail.com) – (53) 984512821)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**Anexo 2 - Termo de Consentimento da pesquisa- Professoras Alfabetizadoras**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, como Professora Alfabetizadora da E.M.E.F. Mate Amargo declaro que concordo em participar da coleta de dados da pesquisa de Mestrado da pós-graduanda Paula Pires da Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleuza Maria Sobral Dias e co- orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS.

Autorizo leitura, análise e divulgação dos resultados produzidos a partir dos dados coletados a partir das observações e das narrativas. Sendo assim, estou ciente de que os participantes não terão seus nomes divulgados, que os resultados são confidenciais e que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Rio Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzane Vieira Gonçalves  
([suzanevieira@gmail.com](mailto:suzanevieira@gmail.com) – (53) 99998-3537)

\_\_\_\_\_  
Paula Pires da Silva  
([pfppires@hotmail.com](mailto:pfppires@hotmail.com) – (53) 984512821)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

### **Anexo 3 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FURG

#### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS A PARTIR DOS ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO OFERTADOS DENTRO DA ESCOLA**

**OBJETIVO CENTRAL:** “Compreender como se organiza os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande- RS.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- identificar que tipos de atividades são realizados nos tempos e espaços da Hora- Atividade na Escola;
- perceber de que forma as professoras alfabetizadoras constroem e (re)constroem seus saberes docentes a partir dos espaços e tempos organizados na Hora-Atividade da Escola;
- compreender os processos de engajamento e coletividade presentes no espaço/tempo Hora-Atividade;
- analisar a influência que tem a escuta, o olhar e o fazer individual das colegas no processo de apropriação da ação alfabetizadora;

#### **ROTEIRO ENTREVISTA ORAL SEMI-ESTRUTURADA**

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual sua formação inicial? Possui Pós-Graduação? Qual?

4. Atualmente trabalha com que ano?
5. Trabalha em outra escola(s)? em que ano atua?
6. Quanto tempo atuas com classe de alfabetização? Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.
7. Você acha importante a realização de cursos/projetos de formação continuada? Porquê? Costumas realizar?
8. Tu percebes se estes cursos de formação continuada que participas fora da escola te oportunizam pensar a prática pedagógica? De que forma?
9. Qual o tipo de formação continuada que acreditas potencializar o professor a refletir sobre a sua prática e a transformá-la?
10. Qual sua compreensão sobre Formação Continuada?
11. Você considera a Hora-Atividade um espaço de Formação Continuada? Por quê?
12. Qual a sua avaliação sobre a Hora-Atividade?
13. A escola possui Hora-Atividade. O que costumás fazer durante este tempo/espaço oportunizado? Qual a atividade que realizas com mais frequência durante este espaço/tempo? Qual julgas mais importante? Por quê?
14. Qual a importância que atribuis a este espaço de formação continuada ofertado pela escola? Relate um pouco sobre isso:
15. Quais as contribuições desse espaço/tempo ofertado na H.A. para a tua prática pedagógica? Percebesse alguma mudança na prática? Caso afirmativo, quais foram essas mudanças?
16. Tem alguma coisa que você acha que poderia mudar para melhorar este espaço/tempo ofertado na H.A. pela Escola?
17. Você acredita que este espaço que é a Hora-Atividade contribui para a construção da sua identidade docente? De que forma?
18. A partir deste espaço é possível dizer que o grupo de professoras alfabetizadoras da escola Mate Amargo constroem uma Identidade Coletiva?
19. A forma como é organizado os momentos da H.A. na Escola te oportunizam/auxiliam a pensares a tua prática pedagógica? Por quê?
  - Gostaria de registrar alguma informação que ainda não relataste, que julgues relevante com relação à H.A. proposta pela Escola?

**Anexo 4 - Quadro do Perfil das Professoras Alfabetizadoras da E.M.E.F. Mate Amargo**

<b>PROFESSORA</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ANO QUE ATUA</b>	<b>CARGA HORÁRIA NA ESCOLA</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO</b>
<b>P1</b>	40	1. Magistério 2. Graduação Pedagogia 3. Especialização Psicopedagogia	1º	40h	10 anos
<b>A1</b>	39	4. Magistério 5. Graduação Letras/Português 6. Especialização Gestão Escolar	1º	20h	3 anos
<b>D2</b>	43	7. Magistério 8. Graduação Pedagogia 9. Especialização Educ. Inclusiva	2º	40h	8 anos
<b>A2</b>	37	10. Graduação Pedagogia 11. Especialização Alfabetização e Letramento	2º	20h	3 anos
<b>L3</b>	49	12. Magistério 13. Graduação Ciências- Hab. em Química	3º	40h	8 anos
<b>D3</b>	40	1. Graduação Pedagogia 2. Especialização Gestão Escolar	3º	20h	3 anos

### Anexo 5- Quadro de construção dos temas/categorias de análise

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1-Formação continuada	<b>Compreensões acerca da Formação Continuada</b>	1-Compreensão do conceito 2- Tipos de formação 3- Sua contribuição
2- Hora-Atividade	<b>Os limites e as possibilidades no espaço/tempo da Hora-Atividade</b>	1-Importância do tempo/espaço 2-Atividades desenvolvidas 3- Limitações 4- ambiente de troca de experiências 5- espaço coletivo de formação
3- Saberes Docentes	<b>Saberes e fazeres da docência alfabetizadora</b>	1-reflexao sobre a prática 2- dimensões individuais e coletivas 3- identidade docente 4- dilemas da docência alfabetizadora