



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MILENE KINLLIANE SILVA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
NO COTIDIANO ESCOLAR**

FORTALEZA – CEARÁ

2014

MILENE KINLLIANE SILVA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente, ao Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para qualificação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3/919

O48f Oliveira, Milene Kinlliane Silva de
 Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar
 / Milene Kinlliane Silva de Oliveira . -- 2014.
 CD-ROM. 147 f. : 4 ¾ pol.

 “CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

 Área de Concentração: Formação de Professores.

 Orientação: Prof. Dr. Maria do Socorro Lucena Lima.

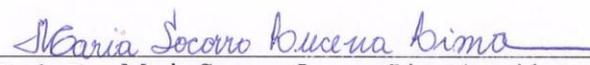
 1. Escola. 2. Professores alfabetizadores. 3. Formação contínua. 4. Cotidiano escolar. I. Título.

CDD: 371.3

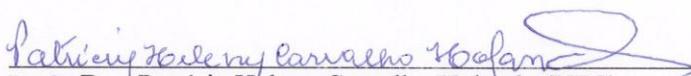


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezessete dias do mês de março de dois mil e quatorze, **MILENE KINLLIANE SILVA DE OLIVEIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO COTIDIANO ESCOLAR**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (presidente – UECE), Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC), Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE) e Dr. José Albio Moreira de Sales (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 14:20 às 16:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Milene Kinlliane Silva de Oliveira**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10,0. Eu, Maria Socorro Lucena Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



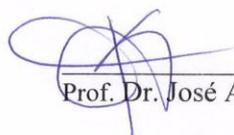
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (presidente – UECE)



Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)



Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE)



Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (PPGE/UECE)

A todos os professores alfabetizadores que, em sua prática cotidiana, produzem saberes, novas práticas, enfrentando os desafios em prol de um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir seguir mais este percurso na minha vida acadêmica com energia, sensibilidade, discernimento e perseverança;

Aos meus queridos pais, Marleide do Socorro e José Edvaldo, pelo incentivo contínuo e apoio incondicional em mais esta etapa de minha vida profissional;

À minha orientadora, Professora Dra. Socorro Lucena, por todos os seus ensinamentos, por compartilhar suas experiências, pelo acolhimento, paciência e críticas construtivas. Agradeço imensamente pelos seus ensinamentos para além da academia e que contribuíram para a minha formação profissional e humana;

À banca examinadora: Professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, que sempre esteve presente em minha vida acadêmica, contribuindo enormemente para o meu crescimento profissional. Com ela pude dar os meus primeiros passos na pesquisa e compreender a seriedade e o prazer que envolve o ato de investigar; e Professora Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda por ter aceitado o convite e pelas contribuições relevantes no momento da qualificação e as que virão neste segundo momento, a defesa.

Aos professores e à turma de 2012 do Mestrado Acadêmico em Educação pelas aprendizagens compartilhadas. Em especial, às amigas: Ana Maria do Nascimento, Regina Célia Ribeiro Lotffi e Emanuelle Oliveira da Fonseca, as quais sempre estiveram presentes nessa caminhada acadêmica e que se tornaram verdadeiras amigas que levarei para toda a minha vida;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/CE), pelas discussões acerca das temáticas centrais do nosso grupo de estudos, pelos diálogos e trocas de experiências que contribuíram para o meu aprendizado e aguçaram o meu olhar investigador acerca do meu objeto de estudo;

Ao meu amado namorado, Gleidson Nilson, que participou de todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, apoiando sempre que preciso e quando solicitado. Agradeço pela sua paciência, incentivo e apoio durante esta caminhada;

À minha família e amigos, que me apoiaram e encorajaram a chegar até aqui, foram pacientes com a minha ausência e sempre dispostos a me ouvir nos momentos de angústia e a me ajudar;

Às professoras alfabetizadoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa e contribuíram significativamente para o desenvolvimento da mesma. O apoio dessas professoras foi fundamental para a realização desta pesquisa;

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, que por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), contribuiu com a realização desta investigação, autorizando a sua realização. Esperamos poder contribuir com os estudos e reflexões acerca da formação docente;

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), que contribuiu para minha formação acadêmica desde a minha graduação em Pedagogia;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo investimento em uma formação docente de qualidade, com excelentes professores e núcleo gestor;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contribuiu para a realização desta investigação, possibilitando o meu empenho de forma integral.

*“Educar-se é impregnar de sentido cada momento da
vida, cada ato cotidiano.”
(Paulo Freire).*

RESUMO

A escola é um importante espaço de formação para os discentes e também pode ser para os docentes. No entanto, é preciso compreender em que medida e em que condições os professores conseguem aprender no cotidiano escolar e usufruir do espaço escolar como um local de formação docente. A partir desse pressuposto, surge a nossa problemática, a qual está configurada a partir da seguinte questão central: Quais são as atividades vivenciadas individual e/ou coletivamente que caracterizam possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar? Assim, nesta investigação, objetivamos analisar as atividades cotidianas que ocorrem no ambiente escolar que são desenvolvidas individual ou coletivamente, referendando um espaço/possibilidade de formação contínua de professores alfabetizadores. Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e consistiu em um Estudo de Caso, que teve como *lócus* uma escola da rede municipal de ensino, em um bairro da periferia de Fortaleza (CE). Ao total, foram cinco os sujeitos que participaram: quatro professores alfabetizadores que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental e a coordenadora da referida instituição. Para a construção do referencial teórico, recorreremos aos seguintes autores que subsidiaram a nossa discussão e análise: Lima (2001), Imbernón (2002) que abordam sobre a formação contínua; Nóvoa (2009) e Pacheco (2008), os quais discutem também sobre a formação docente, focando em uma perspectiva de formação no próprio contexto escolar; Kramer (2010), Garcia (1997) que contribuíram para a discussão acerca da formação do professor alfabetizador; Alarcão (2001) e Guerra (2002), os quais defendem a escola como um espaço reflexivo e que forma todos os sujeitos; os autores Duarte (1996), Heller (2008) e Penin (1989) que fundamentaram o conceito de cotidiano; e, ainda, Vásquez (2011) e Pimenta (1995) que tratam sobre a práxis, entre outros. Para a coleta de dados, realizamos observações da prática docente e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que o professor tem o seu tempo garantido para a realização de atividades extraclasse; porém, são muitas atividades, algumas consideradas desnecessárias na percepção do docente, as quais acabam comprometendo o tempo de planejamento, por exemplo. Porém, mesmo diante das adversidades enfrentadas cotidianamente, as professoras aprendem em sua prática cotidiana. Nesse sentido, observamos professoras alfabetizadoras comprometidas com o seu planejamento e interagindo com as demais educadoras sempre que possível. Acrescentaram, ainda, que muito aprendem na relação entre docente e discente. Além disso, são capazes de avaliar as suas condições de trabalho e as atividades realizadas com criticidade, inclusive, propondo mudanças. Diante desse contexto, é possível vislumbrarmos a escola como um espaço de aprendizagens e construção de saberes para e pelos docentes. Por isso, devemos valorizá-los e repensarmos a possibilidade de tornar mais proveitoso e significativo o seu tempo para a reflexão em grupo, produção de material didático, estudos em prol de um ensino que objetive a práxis alfabetizadora. Só uma formação contextualizada, em seu ambiente de trabalho e coletiva, aliada às demais formações em outros lugares e com outros profissionais também, é que poderemos conceber uma formação contínua de professores alfabetizadores baseada na reflexão, na criticidade e na práxis.

Palavras-Chave: Professores Alfabetizadores. Formação Contínua. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The school is an important training ground for students and can also be for teachers. However, it is necessary to know the context and under what conditions the teachers can learn in school life and enjoy the school as a place for teacher education. From this assumption on, our problem arises, and is set from the following central question: What are the individual and/or collective featuring opportunities for continuous training of literacy teachers in daily school routine activities? So, this research aimed to analyze the daily activities that occur in the school environment that are individually or collectively developed, endorsing a space/possibility of continuous training of literacy teachers. This research is qualitative and was made of a case study, which had a school as a locus of municipal schools on an outskirts district of Fortaleza (CE). In total, there were five subjects who participated: four literacy teachers who taught in the 2nd year of elementary school and the coordinator of that institution. For the construction of the theoretical framework, we used the following authors that supported our discussion and analysis: Lima (2001), Imbernon (2002) that talk us about continuing education; Nóvoa (2009) and Pacheco (2008), who also discuss teacher training, focusing on the prospect of training in the school context itself; Kramer (2010), Garcia (1997) who contributed to the discussion of the literacy teacher training; Alarcão (2001) and Guerra (2002), which advocate school as a reflective space and how all subjects, the Duarte (1996), Heller (2008) and Penin (1989) authors that supported the concept of everyday life, and also Vásquez (2011) and Pimenta (1995) dealing about praxis, among others. For data collect, we conducted observations of teaching practice and half-structured interviews. The results showed that the teacher has enough time for extracurricular activities, but there are many activities, some considered unnecessary teachers' point of view, which turns short the time for planning classes, for example. However, even in the face of adversities every day, teachers learn in their daily practice. In this sense, we observed compromised literacy teachers with their planning and interacting with other educators whenever possible. It is important to note that such exchanges of experiences were quite emphasized by the teachers in the interviews. Moreover, they are able to assess their conditions of work and activities carried out with criticism, including proposing changes. In this context, it is possible to look at school as a place of learning and knowledge construction by and for teachers. Therefore, we must value them and reconsider the possibility of making more fruitful and meaningful their time for group reflection, production of teaching materials, studies for an education that aims at literacy praxis. Only a contextualized training in the workplace and collective, combined with other formations in other places and with other professionals is also that we can conceive of a continuous training of literacy teachers based on reflection, criticism and praxis.

Keywords: Literacy Teachers. Continue learning. School routine.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- GEEMPA** – Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
- GEPEFE** – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAIC** – Programa de Alfabetização na Idade Certa
- PNAIC** – Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- SPAECE** – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
- SME** – Secretaria Municipal de Fortaleza
- UECE** – Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHO METODOLÓGICO	22
2.1 O caminho Metodológico e a Abordagem.....	22
2.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos dados.....	24
2.3 Sobre o <i>locus</i> e os sujeitos da Pesquisa	29
3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO COTIDIANO ESCOLAR	35
3.1 Concepção de Formação Contínua	35
3.2 Professores Alfabetizadores: quem são e qual é a sua função?	39
3.2.1 Necessidades e desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores em seu cotidiano escolar.....	46
3.3 Função Social da Escola	54
3.3.1 Possibilidades de Formação Contínua dos Professores Alfabetizadores no Contexto Escolar	57
4 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS.....	64
4.1 O cotidiano: compreensão deste conceito	64
4.2 O cotidiano escolar e suas nuances.....	69
4.3 O cotidiano e a práxis no ambiente escolar: possibilidades e contribuições para a formação contínua do professor alfabetizador	72
5 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO COTIDIANO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
5.1 O <i>locus</i> e as professoras participantes da pesquisa: contextualização.....	76
5.1.1 Sobre o bairro Palmeiras	77
5.1.2 Sobre a escola investigada	79
5.1.3 Sobre os sujeitos da pesquisa	81
5.2 Cotidiano Escolar: Reflexões sobre os desafios e aprendizagens	85
5.2.1 Atividades realizadas fora da sala de aula.....	89
5.2.2 Desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar	97
5.3 Contribuições para uma formação contínua vivenciada na escola: aprendizagens possíveis a partir do cotidiano	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	141
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Esta produção consiste em nosso texto de dissertação, intitulado Formação Contínua de Professores Alfabetizadores no Cotidiano Escolar. Esta proposta de pesquisa integra a Linha Didática e Formação Docente e concentra-se no Eixo Didática, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

O nosso objeto de investigação é o seguinte: a formação contínua de professores alfabetizadores no contexto da escola. Nossa intenção é justamente estudar/investigar este objeto a partir do cotidiano escolar em busca de uma práxis alfabetizadora de qualidade. Em nossa hipótese, acreditamos que a escola é um ambiente propiciador de aprendizagens não só para os discentes, mas também para os docentes, desde que consideradas algumas características, como a reflexão, a crítica e a pesquisa acerca do que se é vivenciado no trabalho docente. Assim, sentimos a necessidade de reafirmar e ressignificar a escola como um espaço de formação para todos os seus sujeitos.

O interesse por esta temática, formação contínua de professores alfabetizadores no contexto escolar, surgiu a partir das leituras, assim como, também, de algumas vivências em escolas públicas durante as disciplinas, em especial as de Estágio Supervisionado, no decorrer do nosso curso de formação inicial em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, principalmente, da experiência no âmbito da Iniciação à Pesquisa que vivenciamos durante a nossa formação acadêmica. Foi destaque, no decorrer da nossa trajetória de formação inicial, a percepção acerca da disparidade entre os discursos teóricos apresentados na universidade e a realidade da escola pública.

Portanto, a investigação proposta refere-se ao interesse suscitado a partir das nossas primeiras aproximações, com um olhar pesquisador, ao ambiente escolar, no decorrer do nosso curso de formação docente, durante a experiência vivenciada no âmbito da pesquisa propiciada pela Iniciação Científica, na UECE; e, mormente, durante a atividade investigativa desenvolvida em nossa monografia. Esta experiência acerca da produção do trabalho monográfico contribuiu e trouxe-nos reflexões, resultados e outras indagações deveras importantes e que influenciaram a escolha do tema.

Pensar sobre a formação contínua de professores alfabetizadores é uma preocupação relevante, principalmente, quando consideramos o contexto educacional brasileiro atualmente, pois podemos observar a ampliação do acesso de boa parte dos discentes brasileiros às escolas, entretanto não se observa, na mesma proporção, a qualidade do ensino ofertado. Isso pode ser observável a partir do resultado das avaliações, como na do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, a qual avalia a Alfabetização dos alunos que estão terminando o 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa), por exemplo, na qual, Fortaleza não tem tido bons resultados em relação aos demais municípios que também realizaram a prova.

Além dos resultados dessas avaliações que demonstram a necessidade de investimento em nossa educação, há algumas iniciativas políticas direcionadas aos discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pois, a meta do Governo do Estado do Ceará é alfabetizar na “idade certa”, até os oito anos de idade; por isso, o incentivo ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que agora é uma iniciativa nacional. O PAIC inspirou a criação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Mas, estes programas não são suficientes. Outros são complementares a esta formação, como o Programa Mais Educação, que tem em uma de suas propostas o Acompanhamento Pedagógico, que explora também as habilidades de leitura, escrita e de Matemática. E, ainda, há um investimento para que os alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental que não atingiram os níveis de proficiência na leitura e escrita possam participar. E, para isso, contam com o apoio do uso do Software Luz do Saber, que aborda atividades de leitura e escrita, principalmente, e que também será usado no Programa Mais Educação, junto ao Programa de Correção de Fluxo em Alfabetização do Ministério da Educação/Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). Promover uma alfabetização de qualidade nunca foi uma preocupação tão eminente em nossas políticas públicas. Inclusive, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como Meta cinco alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, no período previsto do início de 2011 até 2020.

A formação docente está inserida em todos os programas mencionados, o que é um fator positivo, até mesmo para o docente conhecer a proposta de cada um desses programas dos quais terá que participar. Há também a garantia de um terço da carga horária do trabalho docente para atividades extraclasse, na educação básica. Esse tempo possibilita ao professor participar dessas formações, realizar os seus planejamentos e outras tarefas de sua responsabilidade. A conquista desse direito, provavelmente, tem melhorado qualitativamente

o trabalho do professor, e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que nesse tempo possa haver uma possibilidade de formação contínua a partir do que se vivencia cotidianamente. Por isso, partimos da hipótese: a escola é um espaço de formação contínua para o docente. E esse tempo, que o professor tem fora de sala aula, talvez possa ser fomentador na busca de uma práxis alfabetizadora.

Então, podemos observar que há, no contexto educacional brasileiro, de certa forma, um investimento importante em recursos e programas destinados à alfabetização, processo contínuo que se inicia ainda na Educação Infantil e segue pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme explicitado no PNE (2011-2020), hoje as crianças têm acesso cada vez mais cedo às escolas e, em outros estudos, como nos de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, constatamos que têm acesso ao mundo da leitura muito antes de ingressarem na instituição escolar. Por esses motivos, espera-se que os discentes tenham, majoritariamente, um bom desempenho nas competências de leitura e escrita ainda nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas, as dificuldades de leitura e escrita perpassam todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior. Evidências referentes a essas dificuldades no ensino superior foram, inclusive, explicitados nos Seminários de Leitura e Construção do Conhecimento na Universidade, em 2011 e 2012, na Universidade Estadual do Ceará¹.

Nosso interesse por estudar e pesquisar essa temática, a formação contínua de professores alfabetizadores no contexto escolar, surgiu no âmbito da graduação. Em nosso trabalho monográfico², realizado no curso de Pedagogia da UECE, observamos duas iniciativas em uma escola municipal de Fortaleza: as formações oferecidas pelo PAIC, que tinham importante influência na formação contínua e na prática dos profissionais alfabetizadores, e o planejamento, realizado em um único dia do mês, isso em 2011, e que comprometia significativa e prejudicialmente o desenvolvimento das práticas docentes e, inclusive, a qualidade de ensino. Por isso, acreditamos que com a reorganização do tempo de atuação dos professores, talvez, possamos ter mudanças qualitativas em relação ao trabalho docente.

No ano de 2012, tivemos duas experiências em duas escolas diferentes (uma particular e outra da rede pública de Fortaleza), as quais contribuíram também para a

¹ Sugestão de leitura: livro *Leitura e Construção do Conhecimento na Universidade*. Conferir a obra nas referências, ao final desta dissertação.

² OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de Oliveira. **Reflexões sobre a as concepções e a prática do professor alfabetizador**. Fortaleza: UECE, 2012.

ratificação e delineamento de nossa pesquisa a respeito da escolha da temática de estudo sobre a formação de professores alfabetizadores, interesse este que nos acompanha desde o âmbito da graduação, como foi mencionado. No referido ano, tomamos conhecimento e experienciamos a vivência no cargo de professora Pedagoga 2, assim intitulado o cargo assumido pelas professoras substitutas na rede pública de ensino. Apesar de uma experiência curta, de apenas um mês, conseguimos observar um pouco da dinâmica vivenciada no cotidiano escolar naquele espaço de tempo e contexto, pois em algumas escolas, como no bairro em que estávamos lecionando, não havia planejamento semanal, a não ser a partir da contratação das chamadas professoras pedagogas 2, responsáveis para ensinar aos alunos enquanto as professoras efetivas reuniam-se para o seu planejamento. Uma mudança importante para os professores das escolas municipais de ensino, em Fortaleza (CE); pois, enfim, tinham parte do seu tempo para o planejamento e demais atividades.

É diante deste cenário e destas experiências que o nosso interesse pelos assuntos referentes à alfabetização, à prática alfabetizadora, à leitura e escrita nas séries iniciais, ao letramento, à formação de professores alfabetizadores e outros temas neste âmbito do ensino da séries iniciais do Ensino Fundamental, engrandece e nos instiga e motiva para a realização de estudos e pesquisas nessa área. No término do nosso trabalho monográfico, apresentamos algumas considerações, dentre elas, reflexões pertinentes a nossa problemática e objetivos desta investigação. Notamos que a limitação do tempo destinado às atividades coletivas comprometia bastante os resultados acerca de uma verdadeira práxis alfabetizadora. Nesse sentido, destacamos o seguinte trecho de nossa monografia, que aponta o caminho que precisamos e queremos explorar nesta pesquisa apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da UECE:

Entendemos que algumas questões são pertinentes para alcançarmos uma prática pedagógica alfabetizadora diferente, que considere o aluno enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e potencialize a sua competência leitora e escritora. Para isso, são necessárias iniciativas, como, por exemplo: valorização de um espaço de formação no contexto escolar, programas de formação continuada que valorizem os docentes enquanto profissionais protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e produtores de novas práticas. (OLIVEIRA, 2011, p. 81-82).

Diante do exposto, faz-se necessário explorarmos quais são os espaços de formação ditos e compreendidos explicitamente pelos educadores, assim como a necessidade de verificar quais são as possibilidades de formação contínua vivenciadas cotidianamente em outros momentos, para além da sala de aula, outras relações e outras atividades desenvolvidas

nos espaços da escola. É, na tentativa de desvendar essas possibilidades formativas no cotidiano escolar, que propomos esta investigação.

Autores como Nóvoa (2009) e Pacheco (2008) defendem a ideia de coletividade e formação no espaço escolar entre os educadores. A escola não se limita à prática de um professor e sua turma. Precisamos pensar na troca de saberes entre os professores. Estes precisam ter garantia de outros momentos para refletirem, individual e coletivamente, sobre sua prática. Além dessas ponderações, Guerra (2002) apresenta o lado obscuro, não desvelado da escola. Qual seria esse lado? Trata-se dos espaços em que as relações entre os sujeitos da escola, que lhe dão vida, são estabelecidas e que constituem, conscientemente ou não, espaços de formação para o docente. Por isso, consideramos relevante nos debruçarmos sobre as práticas e as atividades desenvolvidas, individual e coletivamente, pelos professores alfabetizadores em seu cotidiano escolar, sugerindo possibilidades de formação contínua em seu contexto de trabalho.

Em algumas instituições escolares, o que podemos notar é justamente a escassez do trabalho coletivo, o que, conseqüentemente, conduz à fragmentação das atividades vivenciadas neste ambiente, assim como à falta de sintonia e articulação entre a prática pedagógica realizada em sala de aula pelo professor e a as demais práticas escolares. Frente a isso, a escola, muitas vezes, distancia-se do seu discurso, pois em sua documentação há um retrato de escola com seus ideais pedagógicos, filosóficos, políticos e sociais, mas as suas práticas indicam pouca articulação com os princípios educativos globais da instituição. É óbvio que não podemos generalizar e, principalmente, desconsiderar que as políticas públicas educacionais direcionam e contribuem para essa fragmentação de práticas coletivas em nossa profissão docente.

Diante desse contexto, algumas indagações suscitam pertinentes: como e por que o tempo de planejamento não é garantido aos professores? Qual o sentido disso? Como ensinar sem planejar? Por que descaracterizar uma profissão que tem, ou deveria ter, a sua essência baseada na coletividade, mas que é caracterizada em ações no cotidiano escolar a partir do seu empenho realizado individualmente, ou apenas como um cumpridor de tarefas, ou de um planejamento não realizado integralmente por ele? Estas são algumas reflexões suscitadas a partir de nossas experiências no âmbito da graduação. Há um desvirtuamento da profissão docente como um trabalho que deve ser realizado somente na sala de aula, valorizando exclusivamente a relação entre professor e aluno. Mas, na realidade, ser professor

constitui-se a partir da relação estabelecida entre os próprios docentes. Por isso, a importância da efetivação do tempo de um terço da carga horária para as atividades extraclasse, como foi garantida em 2012.

E é sobre essa descaracterização do espaço escolar, enquanto um local coletivo e de formação, que pretendemos evidenciar e refletir acerca das percepções dos educadores em relação à concepção de escola como espaço de formação. E, ainda, sobre quais práticas são valorizadas coletivamente e quais são destacadas como aspectos que dificultam a proposição e a vivência do ambiente escolar como ambiente formativo para o docente. São nas nuances do cotidiano escolar que valorizem a escola como um espaço de formação contínua, que iremos investigar, identificar e analisar.

A relevância desta proposta investigativa consiste justamente em procurarmos repensar o ambiente escolar como um espaço educativo, coletivo e formativo, e não repleto de práticas individualizadas e fragmentadas. Nossa intenção é proporcionar uma investigação que seja capaz de refletir não só acerca das fragilidades vivenciadas no âmbito escolar quanto a sua concepção de espaço formativo para o profissional docente, mas, sobretudo, de refletir sobre as reais condições em que as práticas escolares são fundamentadas e concretizadas e as possibilidades de formação contínua mesmo diante das adversidades.

A escola pode ser um espaço que possibilita a formação contínua do professor, pois é um lugar onde o profissional docente está em plena atuação da sua função. Entretanto, o que podemos notar é que a escola, que deve garantir o ensino e a aprendizagem dos educandos, parece se restringir somente à sala de aula, inviabilizando práticas formativas no contexto escolar que discutam, pesquisem e reflitam acerca das práticas cotidianas vivenciadas pelos próprios professores alfabetizadores.

Diante do paradoxo, nossa intenção é adentrar no âmbito escolar a fim de identificar como a escola se organiza enquanto espaço formativo a partir das relações estabelecidas entre docentes e destes com os demais profissionais da escola e os discentes, funcionários e comunidade; das atividades propostas no dia a dia, desde as sistematizadas às práticas mais informais. Afinal, a escola não é representada apenas pela relação entre professor e aluno, nem só pelo conhecimento no âmbito da sala de aula, mas também pela dinâmica estabelecida em todas as instâncias do contexto escolar.

Precisamos desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre a escola em sua totalidade. Como explicita Lima (2002), por exemplo, “ficar no portão da escola é uma experiência de compreensão do que acontece lá dentro.” (p. 28). Nesse sentido, devemos ampliar nossos olhares para outras situações que compõem a instituição escolar e que podem contribuir para a formação contínua do professor alfabetizador. A instituição escolar não é constituída apenas por salas de aula, alunos e professores; ela é mais do que isso. Portanto, precisamos redirecionar nossa atenção acerca do ambiente escolar e de quem o constitui. Para isso, suas portas devem estar abertas e sendo observadas, para compreendermos e conhecermos mais sobre quem entra e dá vida a esse espaço educativo, pois são nas relações estabelecidas entre seus atores que a escola se constrói.

Também precisamos refletir sobre como os professores articulam-se no sentido de pensar e tomar as práticas escolares como sendo significativas para a sua formação e de todo o corpo docente que compõe a sua instituição escolar. Nesse sentido, não fazemos referência somente à formação individual, mas também coletiva.

Sobre o plano de ensino, Almeida (2002) afirma que “para uma ação docente pautada na reflexão-ação-reflexão, o plano de ensino não se esgota nele mesmo, mas apoia-se numa opção de sociedade, de pessoa e de educação articulado com o plano global da escola” (p.54). Concordando com a autora, o que queremos demonstrar é que a escola não se constrói a partir de práticas fragmentadas, individualizadas e desconexas de um contexto social, mas que todas as suas práticas escolares e pedagógicas estão articuladas com um plano global da instituição que possui um caráter de “[...] ordem pedagógica, técnica, filosófica e política” (ALMEIDA, 2002, p. 53).

Diante destas pontuações, é de suma importância a compreensão e a apreensão dos/pelos professores da escola enquanto um espaço de formação contínua. Os professores anseiam uma formação contextualizada com as suas necessidades, as dos discentes e as da escola. Assim, é imprescindível pensar uma formação que considere a realidade escolar e seja incentivada pela própria instituição entre os educadores e outros profissionais que atuam na escola. Para isso, professores, demais profissionais e núcleo gestor devem propor práticas escolares mais coletivas que incitem a reflexão sobre a ação docente e as demais práticas assumidas pela instituição escolar (OLIVEIRA, CAVALCANTE, CARNEIRO, 2011)³.

³ OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Profissão Docente**: Aspectos da formação e da prática pedagógica. 2011. Trabalho publicado nos anais

A partir dessas reflexões iniciais que subsidiam a nossa inquietação quanto à ausência ou limitação de práticas no contexto escolar que sejam coletivas, integradoras, democráticas e, principalmente, de formação, evidenciamos as questões que caracterizam a problematização desta investigação; são elas: Quais atividades vivenciadas individual e/ou coletivamente caracterizam possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar? Sendo esta a nossa questão central, diretriz. E outras questões decorrentes desta são: Na percepção dos professores alfabetizadores, o que é formação contínua? Há momentos que possibilitem a reflexão sobre a prática alfabetizadora no cotidiano escolar? Quais são as reais condições de trabalho da escola que possibilitam e/ou impedem as práticas escolares e pedagógicas enquanto momentos de formação contínua no cotidiano escolar para os professores alfabetizadores?

Nosso intento não é procurar respostas absolutas para as perguntas apontadas, mas apontar estas indagações como norteadoras de nossa investigação, assim como possibilidades de reflexões acerca de temáticas que envolvem o cotidiano, a formação contínua e os docentes alfabetizadores, possibilitando o desvelamento de nosso objeto. Assim, diante de nossos interesses investigativos, apresentamos os nossos objetivos gerais:

- ✓ Analisar as atividades cotidianas que ocorrem no ambiente escolar desenvolvidas individual ou coletivamente, referendando um espaço/possibilidade de formação contínua de professores alfabetizadores.

Como objetivos específicos, apresentamos:

- ✓ Identificar as atividades vivenciadas cotidianamente no ambiente escolar e que possibilitam ou não a formação contínua dos professores alfabetizadores;
- ✓ Analisar a concepção dos professores alfabetizadores sobre formação contínua;
- ✓ Refletir sobre as reais condições da escola como espaço formativo para os profissionais docentes.

Assim, de forma a evidenciar e a atender os nossos objetivos, delineamos o nosso caminho metodológico. Dessa forma, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada como um Estudo de Caso. Pois, para atender aos nossos objetivos, e considerando o tempo para a realização desta investigação, desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola municipal, em um bairro da periferia de Fortaleza (CE). Os nossos sujeitos da pesquisa são professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. E como instrumentos de coleta de dados, fizemos observações acerca do cotidiano escolar dos professores alfabetizadores, registrando todas as nossas percepções em um diário de campo, e recorreremos ao uso de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e a coordenadora da instituição escolar. Sobre mais detalhes acerca da metodologia adotada, escolha dos sujeitos e *lôcus* de investigação, assim como da elaboração do roteiro para o diário de campo e as entrevistas, conferir mais adiante em nosso segundo capítulo intitulado “*Caminho Metodológico*”.

A seguir, temos o terceiro capítulo, nomeado *Formação Contínua de Professores Alfabetizadores no Contexto Escolar*, no qual abordaremos o conceito de formação contínua, sobre quem são e o que fazem esses professores e discutiremos, ainda, sobre a escola como um espaço de formação docente, permeado de relações intersubjetivas e formativas que contribuem para a formação de todos os seus atores. . Em nosso quarto capítulo, cujo título é *O Cotidiano Escolar e suas Contribuições para uma Práxis*, explicitaremos o conceito de cotidiano, refletindo sobre o cotidiano escolar, posteriormente, de forma a identificar algumas contribuições do que se vive no cotidiano para a práxis alfabetizadora.

No quinto capítulo, *Possibilidades de Formação Contínua no Cotidiano Escolar: resultados e discussão*, apresentamos e analisamos os resultados de nossa investigação, iniciando com uma breve, mas importante explanação acerca do bairro em que se localiza a escola, sobre alguns aspectos da escola investigada e dos sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, começamos a explorar os dados obtidos a partir da coleta de dados e que nos possibilitou conhecer e refletir acerca das atividades realizadas pelo professor alfabetizador em seu cotidiano, os principais desafios enfrentados e as aprendizagens destes docentes em suas práticas cotidianas. A discussão procura compreender e fomentar discussão acerca da escola como um espaço que pode possibilitar a formação contínua de professores alfabetizadores.

Por fim, temos as nossas “*Considerações Finais*”, que não são tão finais assim, mas procuram sintetizar as principais reflexões desta pesquisa e incitar a continuidade de pesquisas acerca do que se é vivenciado no cotidiano escolar; e as “*Referências*” utilizadas. Esperamos poder contribuir no sentido de validarmos a necessidade de valorização do profissional professor que, além de ter domínio de um conhecimento específico, produz saberes e é um intelectual crítico que deve ser incentivado e estimulado a exercer essa sua potencialidade na prática docente, desde que haja condições para a realização de uma práxis em seu ambiente de trabalho tão importante para todos os cidadãos: a escola. Por isso, a relevância deste estudo, que visa analisar essas possibilidades de formação contínua na escola, destacando as principais aprendizagens e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico seguido para a concretização desta investigação. Apontamos nossos direcionamentos que descrevem, analisam, refletem e justificam a escolha do percurso investigativo realizado, assim como o tipo de abordagem desta investigação e os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados. Nosso objetivo é, pois, refletir acerca da metodologia selecionada, que se apresenta viável e condizente com os objetivos desta pesquisa. Em suma, esta investigação insere-se em uma abordagem qualitativa, que recorreu ao Estudo de Caso como método e à observação e entrevistas semiestruturadas como procedimentos de coletas de dados.

2.1 O percurso Metodológico e a Abordagem

O percurso metodológico traçado é importante para o alcance dos objetivos da pesquisa científica, afinal é o que a caracteriza com este caráter, o científico. Não que a metodologia a ser seguida pelo pesquisador seja rígida ou inflexível, ao contrário, temos nossas orientações teóricas, pedagógicas e técnicas para auxiliar nesta caminhada, mas que caminham junto ao nosso objetivo maior, que, em nosso caso, é o de analisar as atividades cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar realizadas coletivamente (ou não), referendando um espaço de formação contínua de professores alfabetizadores. Assim o percurso metodológico deve ser empreendido no sentido de contemplar o objetivo da pesquisa e, por vezes, necessita ser flexível até porque o percurso planejado precisa de adaptações para, de fato, contemplar o objetivo da pesquisa; no entanto, esta flexibilidade não deve comprometer a sua rigorosidade científica.

Nessa perspectiva,

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. (GHEDIN, FRANCO, 2008, p. 107)

A metodologia faz-se ao caminhar, no percurso, considerando a rigorosidade científica, obviamente. Pois, assim, visamos à aproximação do que se pretende investigar até a sua análise para, enfim, culminarmos na produção do conhecimento, dos novos olhares,

contribuições ao objeto de estudo. Conforme explicitam Ghedin e Franco (2008), a metodologia é um processo que visa organizar cientificamente todo o movimento realizado reflexivamente.

Nesse sentido, referendamos e situamos a nossa metodologia de acordo com o nosso objeto de estudo – A Formação Contínua de Professores Alfabetizadores no Cotidiano Escolar –, afinal é este quem vai delinear nosso percurso metodológico. Segundo Minayo (1994), a metodologia é o percurso assumido pelo pesquisador e a prática exercida na construção da realidade, além de frisar a relevância da criatividade do investigador durante o processo de pesquisa. Assim, pretendemos realizar nossas primeiras considerações acerca de nosso caminho metodológico.

Com o intuito de descrever nossa Metodologia, precisamos, primeiramente, retomar, de forma breve, nosso tema, problemática, objetivo geral, assim como o nosso objeto de estudo, principalmente. Pois é a nossa pesquisa, ou seja, o nosso objeto de estudo que perfaz nossa Metodologia a partir da problemática e dos nossos objetivos.

Nossa pesquisa intitula-se *A formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar* e apresenta o seguinte objeto de estudo: formação contínua de professores alfabetizadores. A fim de o contemplarmos, partimos da seguinte problemática geral: Quais atividades vivenciadas individual e/ou coletivamente caracterizam possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar? Em relação aos nossos objetivos, destacamos nosso objetivo geral que é: Analisar as atividades cotidianas que ocorrem no ambiente escolar desenvolvidas individual ou coletivamente, referendando um espaço/possibilidade de formação contínua de professores alfabetizadores.

Após essas considerações iniciais a respeito da nossa pesquisa, destacamos que esta investigação insere-se numa abordagem qualitativa e que “tem o ambiente natural como sua fonte direta [...]” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11). Segundo Filho (2000, p. 43), o propósito da pesquisa qualitativa é compreender, explicar e especificar o fenômeno investigado. Em nosso caso, realizamos a pesquisa no ambiente escolar, em uma escola municipal de Fortaleza (CE), espaço de trabalho e atuação dos sujeitos de nossa investigação. O método utilizado é o Estudo de Caso, que consistirá na investigação sobre como é viabilizada a formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve o cotidiano escolar específico de uma realidade com um determinado grupo de professores, os alfabetizadores, selecionamos o Estudo de Caso por possibilitar uma investigação aprofundada e detalhada acerca de um determinado fenômeno dentro de um contexto, conforme explicita Yin (2010).

Elegemos este procedimento, o Estudo de Caso, pois, segundo Matos e Vieira (2001), possibilita a obtenção de uma quantidade maior de informações e, ainda, permite aprofundar determinados aspectos considerados relevantes pelo pesquisador para a compreensão e desvelamento do objeto de estudo. Dessa forma, pretendemos mergulhar numa realidade escolar tentando investigar as possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano desses educadores, na escola.

As atividades de investigação serão desenvolvidas em três etapas: a primeira se referiu ao estudo da literatura sobre formação contínua, formação do professor alfabetizador e cotidiano, principalmente, entre outras subtemáticas; a segunda consistiu na ida ao campo para a coleta de dados; e, por fim, na terceira etapa, realizamos a análise de dados com base no referencial teórico estudado e nas informações coletadas.

2.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos dados

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública e os sujeitos da pesquisa foram professores alfabetizadores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente, nas séries do 2º anos. A seleção de apenas uma escola contempla o que intentamos alcançar em nossos objetivos e investigar subsídios para as reflexões/respostas para a nossa problemática.

Assim, inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico a fim de cercar o nosso objeto de estudo. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica e neste processo os seguintes autores foram importantes para o estudo de nossas principais categorias: sobre a Formação de Professores Alfabetizadores, autores como Kramer (2010), Soares (2003, 2000), Garcia (1997), Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram para discutimos neste aspecto o conceito de alfabetização e letramento para, então, articularmos nossa reflexão acerca da formação desses profissionais alfabetizadores; também abordamos o conceito de Formação Contínua, cuja referência buscamos, primordialmente, em Lima (2001, 2002, 2004) e Imbernón (2002); como nosso enfoque está relacionado à sala de aula, recorreremos aos autores que defendem e problematizam a escola como um ambiente de reflexão e formação, como

Alarcão (2001), Guerra (2002), Silva (2002), Nóvoa (2009), Pacheco (2008); e, é dentro da instituição escolar que intentamos investigar sobre as possibilidades de formação contínua a partir do que se é vivenciado no cotidiano escolar, assim precisamos compreender o conceito de cotidiano, para tanto os seguintes autores contribuíram nesse sentido: Duarte (1996), Certeau (1998); e fizemos um recorte desta discussão teórica, abordando sobre o conceito de cotidiano escolar e utilizamos as autoras Penin (1989) e Assunção (1989); e, ainda, usamos os contributos teóricos de Vásquez (2011) e Pimenta (1995), os quais abordam sobre práxis e a docência como práxis, respectivamente. Esses autores, e outros, ajudaram na construção do referencial teórico, auxiliando na compreensão de nosso objeto de estudo e na análise dos dados.

Posto isso, abordaremos um pouco os nossos procedimentos de coleta de dados. Em relação às técnicas, “ferramentas que o pesquisador utiliza para dar conta de sua tarefa investigativa, para compor uma interpretação do fenômeno em estudo.” (FARIAS, SILVA, NÓBREGA-TERRIEN, SALES, 2010, p. 69), recorreremos aos seguintes procedimentos de coleta de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Apresentamos as motivações que nos levaram a estas escolhas.

Como o nosso intuito é imergir no cotidiano escolar, a fim de analisar as possibilidades de formação contínua vivenciadas pelos professores alfabetizadores, a observação será um importante instrumento na identificação das práticas cotidianas desenvolvidas pelos educadores. Vale salientar que para o observador “não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2003, p. 12). Assim, o papel do investigador ao observar deverá ser astuto, perspicaz, curioso para conseguir identificar quais aprendizagens, desafios e possibilidades de formação contínua no contexto escolar expressam-se cotidianamente.

A observação participante possibilitou que pudéssemos conhecer e compreender a instituição escolar acerca de sua dinâmica, suas relações, suas atividades cotidianas, entre outros aspectos relacionados às interações que acontecem entre os sujeitos no ambiente escolar. No entanto, nosso enfoque esteve voltado para a observação das atividades cotidianas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores. O nosso intuito foi o de analisar as possibilidades de formação contínua vivenciadas pelos docentes alfabetizadores em seu cotidiano. Dessa forma, as observações contemplaram este objetivo. Pois, com as

observações, conseguimos nos aproximar da realidade investigada e isso contribuiu para a compreensão da dinâmica escolar que os professores vivenciam.

A partir deste instrumental, pudemos nos inserir no grupo e, a partir de um roteiro prévio, observar aspectos primordiais para a nossa investigação, sem desviar dos nossos objetivos. Este roteiro foi elaborado objetivando nos direcionar aos pontos considerados relevantes para que pudéssemos contemplar nossos objetivos. Assim utilizamos alguns questionamentos que puderam nos orientar nesse processo de observação, para que evitássemos focar nossa atenção em situações, acontecimentos que não fossem importantes nesse momento para o que nos propusemos nesta investigação.

Assim, partimos dos seguintes questionamentos: O que fazem os professores alfabetizadores em seu cotidiano? Que atividades são realizadas semanalmente por cada um deles? Há encontros, reuniões entre o grupo de docentes e entre estes e a gestão? Há oportunidades que estimulem o diálogo, a interação, a socialização, a troca de saberes, conhecimentos, necessidades, anseios? Há espaço e tempo para as reuniões de planejamento? Como são realizadas? As atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores permanecem no âmbito do cotidiano, ou avançam através da reflexão para a busca da práxis alfabetizadora?

Desse roteiro elencamos algumas categorias de observação: a) Identificação das atividades realizadas pelo docente; b) Identificação de possibilidades de formação contínua no contexto escolar; e c) Aprendizagens e desafios vivenciados pelos docentes alfabetizadores. Essas categorias auxiliaram no enfoque das observações realizações, pois as atividades na escola aconteciam dinamicamente e nem tudo era de interesse de nossa investigação, por isso a necessidade de delimitação dos aspectos a serem observados.

Sobre a organização dos dados, Vianna (2003) esclarece que “a observação em situação natural exige o registro imediato das informações coletadas [...]. (p. 27)”, por isso, a necessidade de uma organização prévia dos dados, bem como o seu registro, primeiramente, para que não perdêssemos algum dado importante, por exemplo.

Nesse sentido, as observações foram registradas em diários de campo, que consistem em registros escritos que contêm uma parte descritiva e outra mais reflexiva. (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Foram registros diários, como o próprio nome sugere, pois o intuito é anotar o máximo de situações e aspectos inerentes à prática cotidiana desses

professores para a posterior interpretação reflexiva acerca do que se vive cotidianamente na escola e que pode, através da reflexão, contribuir para a formação contínua de professores alfabetizadores. As observações foram importantes, pois pudemos observar, sentir, compreender e avaliar o cotidiano dos profissionais docentes em seu ambiente de trabalho.

Somente ao final de nossas observações, realizamos as entrevistas com as educadoras. Segundo Ludke e André (1986), “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (p. 333). E, ainda, é um procedimento complementar à observação, pois contribui para a coleta de mais informações, mesmo que estejam relacionadas mais acerca das concepções e representações dos entrevistados, em nosso caso, dos professores alfabetizadores. Como ratifica o autor Poupart (2008), “[...] a entrevista do tipo qualitativo concerne à eficácia deste método, quando se trata de dar conta do ponto vista dos autores” (p. 223). E nós precisávamos ouvir, ter clareza da percepção dos entrevistados acerca de nossas questões centrais para confrontá-las com os aspectos observados, o que tornou, certamente, a pesquisa mais rica na coleta dos dados.

Resolvemos usar a entrevista semiestruturada, pois parte de questões pré-definidas, no entanto, não são únicas nem inflexíveis. Ao contrário, ao roteiro prévio podem ser acrescentadas outras questões que, talvez, mereçam ser ampliadas devido à fala do entrevistado, ou para uma melhor compreensão de determinado aspecto. Assim, o intuito em realizar a entrevista semiestruturada com os professores e com o coordenador pedagógico é justamente para compreender suas concepções acerca das contribuições da escola para a formação docente, destacando a sua percepção sobre formação contínua, os desafios e aprendizagens vivenciados no cotidiano escolar e as iniciativas promovidas pela instituição escolar para garantir a este espaço de formação contínua. Dessa forma, tivemos mais subsídios para validar ou contestar os registros das observações.

O nosso interesse com as entrevistas foi justamente captar o que havia ficado nas entrelinhas das observações, analisar as percepções dos professores alfabetizadores, possibilitando que estes falassem e argumentassem acerca do que pensam sobre o seu trabalho desenvolvido no contexto escolar, registrando suas percepções sobre o que estamos procurando compreender melhor: a realização de atividades desenvolvidas individual e/ou coletivamente no cotidiano escolar que podem contribuir para a formação contínua dos professores alfabetizadores. Foi nesse sentido que decidimos por realizar as entrevistas, as quais deram oportunidade de as docentes se colocarem mediante ao nosso objeto de pesquisa.

Ao terminar a coleta de dados, estes foram sistematizados e organizados para posterior análise. Para tanto, os dados foram registrados e organizados a partir dos diários de campo e da transcrição das entrevistas. O próximo passo da investigação contempla um dos momentos mais enriquecedores da pesquisa que consiste no confronto entre o que foi coletado com o aporte teórico, pois várias relações e reflexões puderam ser estabelecidas e/ou acrescentadas ao que foi constatado nesta realidade investigada. Assim “[...] a análise procura a compreensão crítica do significado das comunicações” (MATOS, VIEIRA, 2001, p. 67), o que possibilitou a proposição de explicações e interpretações sobre a temática em questão.

Dessa forma, a realização da interpretação dos dados é um processo que requer uma análise minuciosa acerca do que foi expresso por cada participante da pesquisa. Dessa forma, recorreremos à análise de conteúdo, a qual possibilita identificarmos as representações, ideologias, percepções, entre outros aspectos intrínsecos para além da palavra dita, mas a partir da sua palavra contextualizada que muito tem a dizer. Assim, “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2011, p.84).

A palavra é um recurso discursivo que muito tem a nos dizer. Bardin (2002) afirma que a análise de conteúdo possibilita o trabalho com a palavra, almejando justamente captar os significados que estão inclusos nessas falas que, às vezes, parecem não indicar nada, no entanto o pesquisador deverá ter este trabalho de analisar cautelosa e seriamente os resultados obtidos a fim de realizar uma análise para além do senso comum. Em síntese, “o método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso” (SILVA, GOBBI, SIMÃO, 2004, p. 74).

Nesse sentido, com os dados obtidos e organizados no decorrer da pesquisa de campo, analisamos estas informações por meio de categorias de análise, sendo este o primeiro passo da análise (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Nossas categorias pré-selecionadas foram: formação contínua de professores alfabetizadores, e cotidiano escolar. Essas duas categorias foram centrais em todo o percurso de análise dos dados e delas pudemos destacar outras subcategorias também importantes, as quais serão discriminadas e analisadas mais adiante no capítulo de análise.

Consideramos, conforme explicita Ludke e André (1996), que a categorização não finda a análise. Devemos ir para além da descrição e realizar um “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LUDKE; ANDRÈ, 1996, p. 49). Assim, foi preciso retomar nossos objetivos, todo o aporte teórico e os dados coletados para realizarmos esse esforço de teorização acerca da realidade investigativa.

São estas as nossas indicações metodológicas que consideramos capazes de contemplar o nosso objeto de estudo, almejando os objetivos da pesquisa. Durante todo o percurso metodológico, procuramos ser criteriosos e rigorosos de acordo com os princípios de uma pesquisa científica e sempre atuar de forma comprometida em atender ao nosso interesse nesta investigação, sendo fiel à proposta de pesquisa, respeitando o objeto de estudo em análise, e, principalmente, os sujeitos e a realidade investigada.

2.3 Sobre o *lócus* e os sujeitos da pesquisa

Estudar, analisar, refletir, pesquisar acerca da formação de professores alfabetizadores é o nosso interesse, especificamente quando nos referimos à formação contínua vivenciada no cotidiano escolar. Pois, saber quais são os caminhos de possibilidades de formação contínua que almejam a práxis alfabetizadora na docência desses profissionais é relevante, porque contribui para iniciativas que possam valorizar o espaço escolar como espaço de formação, e consideram os professores alfabetizadores como verdadeiros intelectuais que são, e que podem e devem pensar, refletir e propor novos caminhos no processo de alfabetização e letramento. Assim, a seguir objetivamos explanar acerca da seleção dos sujeitos e do *lócus* da pesquisa, destacando os primeiros passos até o início da coleta dos dados, efetivamente a fim de cercar nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, procurando cercar este objeto de estudo – a formação contínua de professores alfabetizadores –, decidimos realizar nossa pesquisa em uma escola da rede municipal da periferia de Fortaleza (CE). Pois, assim, conseguiremos investigar as possibilidades de formação contínua dos docentes alfabetizadores a partir de sua prática cotidiana em uma realidade de uma determinada comunidade escolar. O Estudo de Caso possibilitará o entendimento mais detalhado e minucioso acerca de diversas relações e atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho do professor alfabetizador que pode contribuir para a sua formação contínua baseada na práxis alfabetizadora. Então, seguimos para a escolha da escola. Eis os critérios bases que direcionaram a seleção da instituição escolar:

- Uma Escola da Rede Municipal de Ensino;
- Professores Alfabetizadores que lecionem nas séries de 1º e 2º anos do ensino fundamental;
- Receptividade e aceitação dos sujeitos da pesquisa em participarem da pesquisa.

Considerando esses critérios bases que elegemos, selecionamos uma escola pública da Regional VI que além de atender parte desses critérios iniciais (os dois primeiros) tem outras características relevantes. Primeiro: parte dos critérios porque tivemos que realizar outro contato com a escola e verificar se o núcleo gestor permaneceu ou não o mesmo, pois no ano de 2013 houve eleições para os diretores e coordenadores das escolas da rede municipal, então, havia a possibilidade de o diretor com quem entramos em contato ter sido substituído. E, ainda, precisamos entrar em contato com os professores para questioná-los sobre o interesse ou não em participar da pesquisa. E outros aspectos, características considerados por nós pertinentes acerca da escola, são os seguintes:

- Uma instituição escolar da comunidade do Conjunto Palmeira, a qual por intermédio e iniciativas da diretora atual tem um forte vínculo entre escola e algumas iniciativas da comunidade. Esse indício possibilita analisarmos a formação contínua de professores alfabetizadores das nossas classes populares de alfabetização, que têm suas necessidades, peculiaridades, desafios variados;
- É a escola da comunidade do Conjunto Palmeira que recebe o maior número de crianças para as séries de 1º, 2º e 3º anos, responsabilizando-se majoritariamente pela alfabetização dos discentes da comunidade, conforme explicitou a diretora;
- Pela quantidade de turmas, temos uma quantidade considerável de professores alfabetizadores, o que é importante, pois a nossa pesquisa é diretamente ligada a estes docentes.

Devemos pontuar também a nossa proximidade com essa instituição. O nosso trabalho monográfico foi realizado nesta escola. Assim, temos contato e proximidade com os educadores desta instituição. E o interesse por esta escola surgiu, inclusive, com o intuito de analisarmos e refletirmos sobre algumas mudanças que tivemos neste ano nas escolas

municipais, principalmente, no que se refere à garantia do tempo de planejamento semanal dos professores. Na realidade da escola que selecionamos, como não havia o tempo de um terço para atividades extraclasse, o planejamento era extremamente comprometido, pois reservavam um dia do mês para realizar esta importante atividade que é essencial da ação docente. Com essa mudança de redistribuição da carga horária de trabalho docente, os professores passaram a planejar semanalmente e coletivamente, indicando, possivelmente, uma possibilidade de formação contínua e que pode contribuir para uma práxis alfabetizadora. As reuniões são mais frequentes, porém até que ponto contribuem ou não para esta formação contínua, não temos como avaliar sem nenhum trabalho investigativo acerca dessas atividades realizadas coletivamente.

No mapeamento realizado na instituição, realizamos um breve questionário, principalmente, sobre os dados de identificação da escola (nome, endereço, contatos); os dados de identificação do núcleo gestor (diretora e coordenadora). Também perguntamos sobre a quantidade de professores que lecionam nas séries de 1º e 2º anos: ao total são 11 professores, sendo quatro professoras do 1º ano e sete do 2º ano do Ensino Fundamental.

Conversamos inicialmente com a diretora e informamos qual era o intuito da nossa visita à escola, apresentando quem somos, o tema da pesquisa, a instituição e o programa (PPGE) aos quais estamos vinculados. A diretora foi bastante solícita, demonstrando interesse pelo tema da pesquisa e sendo bastante receptiva. Contextualizou rapidamente a situação que a escola estava vivenciando, assim como outras escolas municipais, sobre a seleção para diretores, o que tornava a presença dela naquela escola instável, por enquanto. Somente após a seleção dos diretores de escola que poderíamos ter a certeza quanto a sua permanência na escola ou não, mas já adiantou o seu interesse pela pesquisa e informou que as professoras teriam interesse em contribuir, possivelmente. Também colocou que, continuando ou não na instituição, a escola é aberta a todos da comunidade, principalmente, àqueles que têm interesse em contribuir com o crescimento da instituição escolar, patrimônio da comunidade, ponderou a diretora. Afirmou, ainda, a necessidade dessa vinculação entre as universidades e as escolas da comunidade, as quais necessitam dessa troca incessante entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes e conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade escolar. Pontuou também acerca da sua relação veemente com a comunidade, pois participa das atividades da comunidade, é integrante da associação de moradores do conjunto Palmeira e no seu trabalho, na escola, essa relação com a comunidade facilita o seu entendimento acerca da realidade de muitos de seus

alunos e procura levar os discentes, assim como os professores, a participar e a pensar sobre a comunidade. Explicitou exemplos de alguns de seus alunos, que mesmo tão novos, já vivenciam o mundo das drogas direta ou indiretamente, e daqueles que têm uma relação familiar conflituosa. E afirmou que, apesar dos desafios, é possível realizar um trabalho pedagógico que possa considerar todas essas questões e outras peculiaridades sobre a realidade e a comunidade na qual se inserem, e a partir desse contexto propor uma aprendizagem mais significativamente efetiva a esses discentes tão excluídos na sua vida cotidiana fora do espaço escolar. E findou afirmando que só retornaria ao trabalho após essa seleção de diretores, caso fosse selecionada, se continuasse no seu bairro, com o qual já possui um “vínculo visceral”, palavras usadas pela gestora.

Depois dessa conversa informal com a diretora, fomos encaminhados à coordenadora para questionarmos acerca das demais questões, que se referiam às atividades realizadas cotidianamente e aos projetos desenvolvidos, quantidade de professores, entre outros aspectos. A coordenadora apontou a quantidade de professores que lecionam nas séries de 1º e 2º anos e a quantidade de turmas (ao total são 16 turmas); informou os projetos que foram desenvolvidos no decorrer do ano letivo referente ao ano passado (Projeto Trilhas (abordando a natureza e a sociedade) e um Projeto desenvolvido no âmbito da biblioteca); explicou sobre as atividades cotidianas da escola, superficialmente; e ressaltou sobre algumas atividades realizadas coletivamente, como as reuniões pedagógicas, realizadas no início e meio do ano letivo e as reuniões de planejamento, que têm sido um diferencial, pois agora acontecem semanalmente, o que difere das vivências nos anos anteriores em que o planejamento era realizado uma vez por mês, em único dia. Também perguntamos se os professores alfabetizadores participam do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e/ou outros. A coordenadora afirmou que sim, participam as professoras do 1º ano e as do 2º ano, mas nem todas do 2º ano, pois estas já não se sentem interessadas em participar das formações oferecidas pelo programa. E afirmou que as professoras sempre participam de outras formações, muitas a distância, ofertadas no próprio site da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Situamos aspectos, motivos e critérios que nos levaram a selecionar esta escola para a nossa pesquisa. Em síntese, a escola tem os sujeitos com o perfil que precisamos e professores alfabetizadores que vivenciam semanalmente atividades coletivas através das reuniões de planejamento. Acreditamos que, ao investigar o cotidiano escolar vivenciado pelos professores alfabetizadores, teremos subsídios para analisar as possibilidades de

formação contínua destes profissionais e refletir sobre as possíveis contribuições ou não para uma práxis alfabetizadora das classes populares de alfabetização e, de fato, conseguirmos alcançar o nosso objetivo.

Sabemos que os alunos aprendem sobre o mundo da leitura e da escrita antes mesmo de ingressarem na escola e, já nas séries de Educação Infantil, têm contato com a cultura escrita sistematicamente, principalmente, através das contações de histórias. Mas, são nas séries seguintes, no Ensino Fundamental, que os alunos vivenciam mais diretamente atividades de leitura e escrita. Especificamente, nas séries do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental, o educando deve estar alfabetizado, e nas séries seguintes desenvolverá ainda mais as suas habilidades de leitura e escrita, vivenciando experiências cada vez mais sociais e contextualizadas, sempre considerando o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando. No Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vemos que os docentes alfabetizadores “são os professores e professoras que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º do ensino fundamental de 9 anos, e também professores de classes multisseriadas.”⁴ É nesse contexto que atuam os profissionais alfabetizadores, sujeitos desta investigação.

Sendo estes os professores alfabetizadores, mais tarde fizemos o convite aos educadores da escola selecionada para que participassem desta pesquisa. Assim, quando retornamos à instituição, em agosto, quando as aulas retornaram e já havia sido selecionada a nova diretora, conversamos com esta e fizemos a mesma apresentação da pesquisa que fizemos para a outra gestora. A atual diretora foi também muito solícita e afirmou o interesse de a escola e as professoras participarem da referida pesquisa, mas antes orientou que conversássemos com as professoras e solicitássemos uma autorização na Secretaria Municipal de Educação (SME) para a realização da investigação. Então, assim fizemos.

Conversamos com as docentes e, depois da aceitação delas em participar da pesquisa, fomos até a SME pedir a autorização para a realização da mesma. Assim, enviamos um ofício e tivemos um retorno em três semanas, ao final de agosto estávamos com a autorização em mãos e fomos para a escola iniciar as observações. Levamos conosco os seguintes termos: o de anuência, entregue para a diretora para registrarmos a concordância da direção em relação à realização da investigação; e o termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras e à coordenadora, com as quais realizamos as entrevistas,

⁴ Disponível em: <<http://pacto.portalceel.com.br/perguntas-frequentes>> Acesso em: 21/03/13.

para que assinassem conforme a sua disponibilidade para participar da pesquisa de forma livre e esclarecida acerca de todo o procedimento (observações e entrevistas gravadas em áudio).

Após esses procedimentos iniciais, começamos as observações, concentradas às terças-feiras, pois era o dia em que se reuniam com o grupo de professoras do 2º ano, a coordenadora, para a realização de variadas atividades, em predominância o planejamento. Ao total, foram onze observações realizadas semanalmente e registradas em um diário de campo. Neste registramos todas as categorias, aspectos elencados, para a observação. Fora os dias para as entrevistas, que foram realizadas entre novembro e dezembro, conforme a disponibilidade de cada docente, respeitando o tempo da pesquisa, obviamente, realizamos um encontro final de agradecimento às docentes por participarem deste trabalho investigativo.

Enfim, todo esse percurso investigativo culminou em uma gama de resultados a respeito da formação contínua de professores no contexto escolar, a partir da análise do cotidiano vivenciado por estes profissionais. Investigar sobre esse tema a fim de buscar uma formação docente no cotidiano escolar que valorize uma práxis alfabetizadora é o nosso enfoque, pois nossa intenção foi o de contribuir com estes profissionais da educação, os professores alfabetizadores, no sentido de refletirmos e analisarmos as possibilidades de formação contínua no contexto escolar, com destaque para as reais condições em que os docentes vivenciam em seu cotidiano e as quais favorecem e/ou dificultam essa possibilidade formativa, que deve valorizar a coletividade, a reflexão e a interação dos e entre os professores alfabetizadores.

3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Abordar sobre a formação contínua de professores alfabetizadores no contexto escolar faz-se necessário para compreendermos acerca do que compete esta formação e que formação é esta que defendemos, que seja realizada no próprio contexto escolar a partir das vivências em seu cotidiano. Assim, pensar e refletir sobre a formação contínua dos professores alfabetizadores é imprescindível, pois contribui para a melhoria, qualidade da formação docente e possibilita analisarmos e questionarmos acerca das necessidades e desafios enfrentados cotidianamente por estes educadores, principalmente daqueles que atuam em contextos social e econômico desfavorecidos em escolas públicas brasileiras. Neste capítulo, objetivamos discutir sobre o conceito de formação contínua bem como refletir sobre a formação contínua dos professores alfabetizadores, ressaltando o seu papel e aspectos inerentes à sua formação, conhecimentos e saberes aprendidos a partir das suas experiências cotidianas, principalmente.

3.1 Concepção de Formação Contínua

Para a discussão a que se propõe esta pesquisa é imprescindível a conceituação de Formação Contínua. Para isso, recorreremos, principalmente, à explicitação dos autores Lima (2001), Imbernón (2010) e Nóvoa (1995) para fomentar esta discussão no auxílio referente ao delineamento deste conceito.

Abordar o tema “formação contínua de professores alfabetizadores” é imprescindível, pois se almejamos uma práxis alfabetizadora, necessariamente precisamos de docentes com uma boa formação. Para Nóvoa (1995), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. [...]” (p.9). Assim, é necessário o investimento em formação docente e esta deve ser contínua, pois a formação inicial não é a única formação do profissional docente, que a partir dela conseguirá lidar em qualquer situação educacional (NÓVOA, 1995).

É importante compreendermos que a formação humana e profissional é contínua, faz-se no processo da vida, em nossas experiências, relações sociais e em tudo que comporta

as vivências cotidianas. Dessa forma, o que vivenciamos em nossas vidas pode contribuir para a nossa formação docente.

E no trabalho docente também há formação contínua, e acontece processualmente na atuação pedagógica, possibilitando a reflexão através da práxis. A autora Lima (2001) torna claro este conceito quando o explica, explicitando-a da seguinte forma: “[...] formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (p. 29). Nesse sentido, a formação contínua articula o trabalho docente ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional do educador. Essa articulação só é possível quando se assume uma postura reflexiva, a qual se faz necessária no processo de formação contínua. Freire (2001) destaca sobre a relevância da reflexão e pondera que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (p. 39).

Imbernón (2010) complementa, afirmando que a formação docente deve ser permanente e deve romper com o isolamento e a não comunicação entre os professores que insiste em preponderar em alguns espaços educativos. Para o autor, devemos considerar a ação cooperativa no processo de formação dos docentes. Nóvoa (1995, 2009) também faz a defesa de uma profissão docente que seja baseada em sua coletividade nessa direção, pois acredita que a formação de professores é, em sua essência, coletiva, principalmente.

Lima esclarece ainda que o professor se forma continuamente no exercício de sua profissão, conforme destaca

[...] a formação contínua perpassa todas as instâncias da vida humana, carregando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Torna-se assim uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social. O conhecimento a ela veiculado, por sua vez, tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana (LIMA, 2002, p. 94).

Corroboramos com a autora supracitada, pois são em nossas práticas cotidianas, vivenciamos em variadas situações e em diferentes grupos (como na família, na igreja, na escola, no teatro, no trabalho, na comunidade, entre outros), que também nos formamos. Todas essas relações e vivências são demarcadas por questões sociais, históricas e culturais, assim, representam e constituem a nossa sociedade. Por isso, não pode ser diferente com os professores alfabetizadores. Estes se formam continuamente na vida e no exercício de sua profissão e acreditamos que esta formação também acontece em seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, a escola.

Os professores alfabetizadores, por lidarem diretamente com atividades de leitura e escrita, devem refletir sobre as experiências de leitura e escrita em sua vida, sobre as suas práticas com os seus discentes e esta reflexão deve acontecer em um nível tanto individual, porque esse autoconhecimento é importante, como também em uma dimensão coletiva, com o os seus pares. É necessário ainda que

[...] os saberes teóricos propositivos se articulem, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

Ou seja, a ação docente está para além do “ministrar aulas”, porém esta é a sua função primordial; é preciso que a relação entre teoria e prática seja tão bem articulada para que o professor alfabetizador tenha condições de intervir e transformar a sua prática alfabetizadora. É devidamente relevante destacar que ambas têm a sua importância, teoria e prática, até porque são indissociáveis (Vásquez, 2011); nesse sentido, não devemos menosprezar as experiências docentes, principalmente, quando pensamos em uma formação docente contextualizada no ambiente escolar, pois o interessante é que o ato reflexivo se dê, com o suporte da teoria, acerca das práticas cotidianas vivenciadas pelos docentes alfabetizadores. Portanto,

A dinâmica da formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, ela deve tomar como referência a vasta gama de experiências que o indivíduo vivenciou e vivencia historicamente, em seu cotidiano (LIMA, 2002, p. 92).

Dessa forma, não podemos considerar que a formação contínua seja algo estanque, imutável para todos os indivíduos. E isso ocorre porque essa formação requer um movimento dialético em busca da práxis docente, e esse movimento que a perfaz é historicamente determinado e deve tomar como referência as experiências vivenciadas pelos professores em seu cotidiano.

Então, a ideia de formação contínua aqui entendida inclui a dinâmica da continuidade/ruptura/permanência/mudança. A partir deste movimento, realizado constantemente em uma rede de relações e que viabiliza a práxis transformadora, é possível ir desvendando as interfaces e os nexos que se tecem na formação humana, em seu tempo histórico (LIMA, 2002, p. 93).

Diante do exposto, é importante ressaltarmos que a formação contínua está para além dos certificados e diplomas, pois está mais relacionada a uma atitude crítica e reflexiva acerca de suas experiências vivenciadas no âmbito tanto profissional, quanto pessoal. Neste sentido, podemos compreender, partindo da formação inicial e todas as experiências, incluindo os cursos de formação, evidentemente, a docência, participação em grupos (teatro, igreja, associações, por exemplo), leituras de mundo variadas, recordando aqui nosso educador Paulo Freire, e todas as possibilidades de letramento que o indivíduo professor vivencia na vida profissional e pessoal, o quão rica pode ser a formação deste profissional docente alfabetizador que se forma continuamente em suas práticas cotidianas.

Outro aspecto devidamente relevante quando consideramos a formação contínua é sobre a capacidade de reflexão, desde que seja sistematizada e crítica, individual e coletiva, inclusive. Destacamos a seguir uma citação um pouco mais estendida, porém importante para compreendermos mais acerca dos processos de reflexão e da relevância da formação contínua:

A valorização dos *processos de reflexão* e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que entrecruza os saberes adquiridos, formal ou informalmente. A condição do professor está para além de um *mero executor*, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exhibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral. A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor (LIMA, 2008, p. 31).

Toda essa perspectiva do processo de reflexão e de formação contínua é realizada em um movimento de práxis que dinamiza a prática docente. É importante considerarmos qual a formação contínua de nossos professores e se estes refletem individual e coletivamente, de forma crítica e sistemática, acerca de sua prática. O processo de reflexão e a qualidade da formação contínua também se fazem coletivamente no próprio ambiente de trabalho. Contudo, muitas vezes, essa possibilidade não é proporcionada, ou os momentos de reuniões não são tidos como possibilidades formativas, apenas como cumprimento de tarefas.

No contexto da formação contínua, o professor deve ter ciência de que

[...] A formação do sujeito pedagógico passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, da interação, do trabalho cooperativo e colaborador, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem identidade fundada em saberes próprios, entre outros (THERRIEN, 2005, p. 3).

Por isso, precisamos pensar, repensar, questionar e investigar acerca dos saberes produzidos pelos professores, que são heterogêneos e multirreferenciais, no ambiente escolar, para que possam ser identificados, acionados e socializados entre o próprio grupo docente da instituição escolar. Afinal, a racionalidade pedagógica assumida pelos professores passa não só pelo âmbito individual, mas também pelo âmbito coletivo. Therrien (2005) pondera ainda que é preciso termos um disciplinamento da reflexão, a qual deve ser realizada de forma autônoma e investigativa. Portanto, o ato de refletir não deve ser realizado de qualquer jeito. É preciso um envolvimento docente que seja capaz de repensar suas práticas, analisá-las, criticá-las de forma a articular teoria e prática, como já mencionamos, realizando um movimento de práxis necessário ao processo de reflexão.

Os professores alfabetizadores também produzem saberes em suas práticas cotidianas. O fato é que ainda temos dúvidas em relação a quais saberes são produzidos pelos docentes e/ou negligenciados em detrimento dos conhecimentos científicos produzidos e divulgados pelas universidades. Nesse sentido, precisamos repensar sobre isso e articular espaços de socialização desses saberes entre os professores no ambiente escolar, possibilitando a formação contínua do professor alfabetizador com o seu grupo docente.

3.2 Professores Alfabetizadores: quem são e qual é a sua função?

Aqui vive um povo que merece mais respeito
 Sabe, belo é o povo como é belo todo amor
 Aqui vive um povo que é mar e que é rio
 E seu destino é um dia se juntar
 O canto mais belo será sempre mais sincero
 Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar
 Aqui vive um povo que cultiva a qualidade
 Ser mais sábio que quem o quer governar

Milton Nascimento, Notícias do Brasil (os pássaros trazem)

É imprescindível voltar o nosso olhar compassivo, porém reflexivo e crítico acerca da educação escolar do *povo que merece mais respeito*, no qual se incluem nossos alunos alfabetizando das classes populares, das escolas públicas e aos quais negamos, muitas vezes, o conhecimento e a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

É neste contexto da sociedade atual capitalista, que é excludente, consumista e contraditória, e considerando que estas características perpassam a vida na escola, devemos refletir e repensar a formação dos professores alfabetizadores. Assim, como valorizar uma educação alfabetizadora de qualidade se são desconsiderados os contextos social, econômico, político e cultural em que estamos inseridos, completamente imersos? Em nossa compreensão, de que todos os nossos alunos merecem uma educação de qualidade, consideramos que não se tem como discutir a formação de professores alfabetizadores sem considerar todas as instâncias que compõem o nosso contexto social. Por isso, precisamos repensar a escola e a formação de professores alfabetizadores a partir da realidade vivenciada em nossa sociedade como um todo.

Salientamos que os males da educação não são devidos apenas à formação de professores. Os males da educação são oriundos de toda uma dinâmica que nos é imposta socialmente e contra a qual lutamos, em meio a tanta contradição, a fim de buscar caminhos que auxiliem um percurso de mudança e/ou transformação, almejando uma práxis alfabetizadora. A nossa pesquisa é apenas um recorte de um dos aspectos primordiais no âmbito da educação: a formação docente. A nossa contribuição insere-se nesse sentido.

Para prosseguirmos, precisamos compreender quem é e o que faz o professor alfabetizador. Kramer (2010) aponta que antes de pensarmos sobre essas questões devemos primeiro entender o que é alfabetização. A referida autora explica sobre este conceito, afirmando:

[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita. Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. [...] A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola (KRAMER, 2010, p. 98).

Alfabetizar, portanto, é esse conhecer o mundo, adentrar no mundo da leitura e da escrita para além da codificação e decodificação. O saber ler e escrever requer um conhecimento técnico (codificar e decodificar) e também o uso dessas habilidades em sua função social. A aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo mecânico, mas sim um processo dinâmico, social, contextualizado, contínuo e que também deve ser significativo para o educando. No entanto, não devemos prescindir o ensino da técnica, e é no processo de alfabetização escolar que o professor, segundo Soares (2003), deve ensinar a técnica do ler e do escrever. Afinal, esclarece Mendonça e Mendonça (2009), “a escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada” (p. 56).

Dessa forma, não podemos reduzir o papel do professor ao de informante, pois ele é um profissional que ensina o uso e o domínio das habilidades de leitura e escrita. Ratificando: o professor ensina e não é um mero espectador nem um informante qualquer. Há saberes e conhecimentos específicos dos quais precisa ter domínio para lecionar nas turmas de alfabetização.

Para atender à demanda de uma educação que forme o aluno para além do domínio do código alfabético, também precisamos recorrer a outro tema que está em destaque no cenário da educação brasileira desde a década de 1990, que é o letramento. Antes de explorarmos a definição de letramento, precisamos entender que escrita e letramento não são iguais. A forma de aquisição de ambos difere. A escrita caracteriza um dos tipos de letramento. Como afirma Marcuschi (2001), sendo uma “manifestação formal dos diversos tipos de letramento” (p. 16). É formal, pois a aquisição da escrita indica a apropriação de seu sistema codificado, o que difere das suas situações de uso. Assim, letramento refere-se

[...] ao processo histórico e social de aprendizagem da língua escrita por força do uso dessa mesma língua. Pode acontecer tanto em contextos formais de ensino como em situações informais, apresentando diferentes graus de domínio da língua escrita (RAMEH, ARAÚJO, 2006, p. 16).

O processo de alfabetização não está desvinculado do letramento. Ambos complementam-se. Entretanto, tornar-se letrado pode acontecer muito antes do ingresso do aluno no sistema escolar. Pensar o letramento é pensar uma ação “[...] que transborda para aquém e para além da alfabetização, acontece antes, durante e depois” e que auxilia na formação de um cidadão letrado (RAMEH, ARAÚJO, 2006, p. 17). Uma pessoa letrada é

capaz não só de ler e escrever, mas, principalmente, saber fazer uso da leitura e da escrita socialmente.

Salientamos e reforçamos que alfabetização e letramento não são processos estanques, distintos e separados. Segundo Soares (2000), esta compreensão sobre a alfabetização e letramento como aprendizagens dissociadas é um equívoco, pois

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14)

Por isso, não se pode separar o letramento do processo de alfabetização. Para tanto, deve-se melhorar a prática alfabetizadora articulando-a ao letramento, objetivando, assim, a utilização da escrita em vários momentos do dia a dia. Não é excluir o processo de alfabetização do letramento, até porque aquele faz parte deste, mas articulá-los nas práticas alfabetizadoras. Salientamos que uma pessoa letrada não precisa ser necessariamente alfabetizada, pois todas as pessoas têm contato, em casa, na rua, na escola, por exemplo. Enfim, em nossa sociedade é impossível ficarmos alheios ao mundo da escrita. Teberosky e Ferreiro (1985) ressaltam que as crianças têm acesso ao mundo da leitura e da escrita muito antes de ingressarem na escola e não só têm acesso, mas também pensam, refletem e hipotetizam sobre essas habilidades que usamos em nosso dia a dia.

É neste contexto de alfabetização e letramento que situamos o professor alfabetizador. Assim, podemos compreender quem é este profissional e parte de suas atribuições. O professor alfabetizador é responsável pelo ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, considerando os conhecimentos de outras áreas do conhecimento, História, Geografia, Ciências, Matemática, não só a Língua Portuguesa. Nas séries iniciais, 1º e 2º anos, principalmente, as atividades de leitura e escrita são significativas, pois os alfabetizandos estão em um processo de apropriação da língua e suas funções. Entretanto, devemos ponderar tudo o que pontuamos até aqui: o processo de alfabetização/letramento é contínuo e deve ultrapassar a codificação e a decodificação, práticas estas, muitas vezes, supervalorizadas em detrimento do saber ler e escrever como práticas sociais. Pois, uma práxis alfabetizadora de qualidade deve propiciar uma formação de cidadãos leitores e

escritores críticos que sejam capazes de usufruir destes recursos de forma autônoma para ampliar seus conhecimentos, compreender o mundo e expressar-se neste.

É notória a fomentação das discussões e das pesquisas acerca do trabalho desenvolvido pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, os alfabetizadores. Desde as séries finais da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental, as escolas incentivam a formação dos alunos alfabetizando, procurando propiciar uma aprendizagem da leitura e da escrita para além da identificação e reprodução dos códigos escritos, rompendo com os elevados índices que indicam as dificuldades de nossos alunos em usar as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais para além da codificação e decodificação. A exemplo, situamos o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programas direcionados às turmas iniciais do Ensino Fundamental e que têm em um dos seus eixos a formação do professor alfabetizador. Sendo considerado alfabetizador, nestes programas, o docente que leciona do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

Na verdade, gostaríamos de ressaltar o seguinte: o professor alfabetizador não é assim denominado somente por atuar em determinada série ou não. Devemos considerar, principalmente, o seu papel, como ressalta Kramer (2010):

[...] ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo (*alfabetização*), propiciando inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão (p. 99).

Assim, os professores que atuam logo nas séries iniciais, ou na alfabetização de jovens e adultos, por exemplo, têm essa responsabilidade de alfabetizar os discentes para que possam aprimorar o uso das habilidades de leitura e de escrita no decorrer dos anos escolares. O alfabetizar e o letrar estão em sintonia, e o professor alfabetizador deve estar atento a esses aprendizados com um olhar reflexivo acerca de sua prática pedagógica e investindo em formação contínua no contexto escolar que valorize as experiências cotidianas.

A par destas questões primordiais para prosseguirmos em nossa discussão, agora podemos entender mais sobre quem é este profissional docente responsável pela alfabetização de nossos alunos e o que a ele compete. Sem ampliarmos essa discussão, notamos o quão

importante é o papel deste profissional e, ao mesmo tempo, o quanto ainda temos que avançar para alcançar uma verdadeira práxis alfabetizadora.

Diante da necessidade de uma alfabetização de qualidade, que requer profissionais alfabetizadores mais qualificados e em sintonia com as contribuições de estudos referentes à alfabetização (letramento; psicogenética da língua escrita, sociolinguística, entre outras), indubitavelmente, a formação dos professores alfabetizadores é fundamental para que as práticas alfabetizadoras sejam cada vez mais eficazes no processo de alfabetização dos alunos, principalmente, dos nossos discentes das escolas públicas, das classes populares, que são excluídos de muitos direitos civis, inclusive do direito de acesso ao conhecimento.

Portanto, além da formação inicial, os educadores alfabetizadores precisam vivenciar experiências formativas em sua profissão e no seu ambiente de trabalho a partir do que se vive em seu cotidiano. Estes profissionais são responsáveis, entre outros ensinamentos, pelo ensino da leitura e da escrita, práticas essenciais em nossa vida escolar e, principalmente, em nossa vida social. A necessidade de uma alfabetização de qualidade é premente, mas apesar de termos ampliado o número de matrículas dos alunos nos últimos anos, ainda não conseguimos garantir uma educação alfabetizadora de qualidade, emancipadora. Por isso, a necessidade de repensarmos a formação dos professores alfabetizadores.

Além de toda essa demanda no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores e ao processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, é necessário considerar a exclusão vivenciada mordazmente na transmissão e produção de conhecimentos em nossas escolas públicas brasileiras. “Aqui vive um povo que merece mais respeito” e que merece educação, pois é o seu direito, e que seja de qualidade. Precisamos ensinar aos nossos discentes, pois, conforme nos diz sabiamente uma de nossas educadoras entrevistadas e que adiantamos por ser devidamente apropriado neste momento:

Acho que o professor tem o papel principal de instruir, educar, ensinar mesmo, entendeu? Às vezes, quando eu falo, parece meio tradicional, mas não é. [...] o aluno fica esperando o quê? Aprendizado. Pra aprender alguém tem que ensinar? Então, o papel do professor é ensinar realmente. E tem que ensinar da melhor forma possível (Professora B).

Certamente, Professora B, corroboramos com a sua colocação. O papel do professor é ensinar e deve ser da melhor forma possível. Libâneo também afirma sobre essa atividade primordial da ação docente:

[...] a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos (1994, p.16).

Os educandos das classes populares, da periferia, necessitam de comida, um lar e uma comunidade sem violência, direito ao brincar e à saúde, mas também à educação. É esta a relevante contribuição da escola. Pois, “Aqui vive um povo que cultiva a qualidade: ser mais sábio que quem o quer governar”, um povo que precisa de educação para poder compreender, analisar criticamente todas essas dificuldades da vida em sociedade e reivindicar pelos seus direitos. Precisamos ser mais sábios do que os que querem destruir e/ou camuflar os nossos direitos em detrimento de um bem comum, porém de poucas pessoas.

E acrescentamos que não devemos pensar parcelarmente, de forma fragmentária e descontextualizada, na tentativa de se buscar subterfúgios para abonar o ensino da alfabetização dos alunos das classes populares. Os professores formam-se individual e coletivamente em interação e diálogo. Por isso, é importante ter a garantia de possibilidades formativas no próprio contexto de trabalho com os demais professores e núcleo gestor.

Devemos ratificar que, mesmo diante das condições adversas, fazemos a defesa da escola, pois é um espaço socializador do conhecimento e reconhecemos a necessidade de que os alunos precisem frequentá-la. O cotidiano escolar possibilita a formação contínua do professor alfabetizador baseada em uma práxis alfabetizadora. Para isso, precisamos ir além: o que os professores já fazem e aprendem em seu contexto de trabalho? Identificar aspectos inerentes ao seu trabalho e às suas aprendizagens, ou possíveis caminhos, que possam contribuir para a formação contínua do professor alfabetizador em seu ambiente de trabalho é devidamente pertinente para uma docência de qualidade.

O fato é que devemos ponderar, junto aos professores alfabetizadores, o que compete ao ensino na alfabetização, quais são as necessidades e desafios enfrentados pelo corpo docente que atua nas séries iniciais, em especial nas séries de 1º e 2º anos, pois a formação contínua deste profissional é o foco de nossa investigação. E isso para que possamos pensar em quais possibilidades e caminhos podemos percorrer para contribuir com uma educação alfabetizadora de qualidade.

E é sobre este profissional, o professor alfabetizador, e sua formação contínua que realizaremos algumas reflexões sobre o que esses docentes têm vivenciado em seu cotidiano escolar. As suas necessidades, desafios, experiências, aprendizagens são vários e devem ser “ouvidos” e socializados. Incluímos a produção de conhecimentos dos professores, que, em sua prática cotidiana, articulam os seus conhecimentos, saberes prévios aos vivenciados na escola, assim reelaboram, repensam e propõem novas dimensões ao conhecimento e produzem saberes (TARDIF, 2002). E tudo isso precisa ser valorizado em um espaço de formação contínua viabilizado também na escola.

3.2.1 Necessidades e desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores em seu cotidiano escolar

Para iniciarmos, apontaremos algumas ponderações acerca da alfabetização, procurando culminar nossas reflexões nas necessidades e desafios de nossos docentes alfabetizadores. A alfabetização assume atualmente outra concepção, a qual difere da veiculada anteriormente, que destacava como primordial o ensino das habilidades de codificação/decodificação no processo de alfabetização.

Essa outra concepção é a de que “a alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerentes a todo ser humano que vive numa sociedade letrada” (GARCIA, 1997, p. 22), que procura estimular e incentivar práticas que valorizem o saber fazer uso da língua escrita e falada nas mais variadas situações, fornecendo suporte, instigando os alfabetizandos a fazer uso de instrumentos diversos em prol de conquistas humanas, políticas e sociais.

A esta perspectiva de alfabetização somam-se as investigações de Ferreira e Teberosky (1996) que, direcionando seus estudos para a ótica de aprendizado dos alunos, percebem a necessidade de uma nova prática alfabetizadora. Nesse sentido, é necessário investir na formação dos professores alfabetizadores, os quais estão diretamente ligados com essa responsabilidade.

Pensar a formação desses profissionais alfabetizadores é imprescindível, pois a formação docente é um aspecto essencial, não único, que influi para uma educação de qualidade. E que formação é essa a qual nos referimos? E quais de fato são as reais necessidades e os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores? São sobre essas questões que refletiremos agora.

A formação inicial docente está prevista em Lei, na LDB 9394/96, e esta formação inicial é necessariamente importante para a apropriação dos conhecimentos específicos referentes à alfabetização, relacionados à Pedagogia, como a Didática, as disciplinas referentes às Metodologias de Ensino, entre outros conhecimentos. No entanto, esta é uma primeira formação acadêmica, mas que não deve ser única, afinal, devemos considerar que é, também, no exercício da profissão docente que nos formamos professores e aprendemos continuamente.

Assim sendo, consideramos imprescindível ponderar a relevância da Formação Contínua de Professores Alfabetizadores. É no exercício da prática alfabetizadora cotidiana que os professores alfabetizadores se deparam com aprendizagens, urgências, demandas e desafios inerentes à alfabetização. E estes só poderão ser pontuados a partir das vozes e experiências dos próprios professores alfabetizadores em seu cotidiano.

Dessa forma, devemos considerar alguns aspectos pertinentes que perpassam a formação contínua de nossos professores alfabetizadores: os professores ensinam a ler e a escrever, e o que leem e escrevem cotidianamente? Quais são as suas vivências que influenciam o seu fazer docente alfabetizador? E de que forma as experiências e os conhecimentos produzidos no ambiente escolar são socializados entre os professores? Há oportunidade para essa possibilidade de formação contínua?

Essas questões nos incitam a pensar sobre um aspecto fundamental que deve ser inerente à ação docente: o exercício da reflexão. Este é um exercício necessário para que os professores alfabetizadores reflitam criticamente sobre a sua prática pedagógica a fim de melhorá-la. Para isso, os professores precisam reelaborar

[...] os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática” (PIMENTA, 1996, p. 84).

É nessa perspectiva que os professores alfabetizadores devem realizar o seu trabalho docente, em constante confronto entre os seus saberes iniciais e os advindos da sua prática cotidiana, conforme explicita Pimenta. No entanto, esse processo de reelaboração e construção de saberes requer uma postura reflexiva, por parte do sujeito alfabetizador, sobre a sua prática alfabetizadora.

Nesse sentido, Ramalho (2003) acrescenta para a nossa discussão que,

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitem ao professor participar na construção da sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. O fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional (p. 23).

Alguns educadores, quando não têm essa postura crítica-reflexiva sobre a prática, costumam ter e usar apenas como referência suas experiências escolares vivenciadas enquanto estudantes, na educação básica. E da forma como aprenderam, habitualmente reproduzem em sua dinâmica de ensino e aprendizagem na sala de aula. Pacheco (2008) afirma que “[...] o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (p. 72). Nota-se, assim, a influência que as experiências vivenciadas, enquanto educando podem ter sobre a futura prática do educador. Por isso, a importância de que, como aponta Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). É preciso garantir tempo e espaço na escola para que, coletivamente, os docentes possam exercer continuamente a postura reflexiva acerca de sua prática, aprendizagens cotidianas, desafios e necessidades enfrentados no dia a dia, por exemplo.

No contexto da sala de aula, o professor aciona seus conhecimentos aprendidos na formação inicial e os reelabora a partir da articulação com a sua experiência adquirida na prática docente. Há nesse procedimento uma reprodução de práticas, ou mesmo produção de novas práticas. Somente no “[...] movimento ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece” (LIMA, 2004, p. 36). Indubitavelmente, estas ponderações sobre a prática e a postura docente são imprescindíveis para a aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, retornando ao nosso tema sobre a formação do professor alfabetizador, para a sua prática no processo de alfabetização, é indispensável este resgate de como se vivenciou o contato com a escrita durante o período de formação a fim de repensar as práticas docentes, ao invés da sua mera reprodução. A partir dessa iniciativa, podemos contribuir efetivamente para a formação dos alfabetizados das classes populares que são submetidos, muitas vezes, a práticas de ensino da leitura e da escrita de forma a desconsiderar o seu conhecimento prévio de mundo ou a negá-los o conhecimento.

Lima (2004, p. 30) afirma que, “quando se pede aos professores que conduzam os alunos à leitura, é preciso saber primeiro quais os hábitos de leitura que permeiam a vida desse professor”. Nesse sentido, é necessário compreender como o professor teve seus primeiros contatos com a cultura escrita, como aprendeu a ler e a escrever, se leem frequentemente e que tipos de leitura realizam, entre outros questionamentos e investigações a esse respeito que devem ser realizados. E é,

Pensando a leitura como um dos mais importantes auxiliares da formação docente, no sentido do acesso a novos conhecimentos, o cuidado com o conteúdo e com a maneira de trabalhar com essa atividade poderá ser uma nova preocupação para aqueles que trabalham com os profissionais do magistério em serviço. Fazer uma vinculação cíclica entre a vida do professor e a leitura que está sendo realizada é o grande desafio (LIMA, 2004, p. 29).

Além dos hábitos de leitura dos docentes, é preciso ter conhecimento dos estudos e pesquisas na área da alfabetização, o que representa um conhecimento pedagógico, científico e técnico da área, que é fundamental. E não podemos deixar de mencionar as contribuições da psicogênese da língua escrita, cujos conceitos e características são importantes para o conhecimento do professor, pois ter ciência desta é relevante para rever a postura do professor alfabetizador. No entanto, este não é nosso enfoque aqui. Na verdade, sobre estes aspectos referentes à formação contínua pessoal de cada profissional docente alfabetizador e a sua formação contínua vivenciada coletivamente, em seu ambiente de trabalho, é o nosso interesse. Pois, o nosso intento é analisar as possibilidades da formação contínua vivenciadas cotidianamente por esses profissionais, o que não descarta os variados saberes desses professores.

Reconhecendo a importância de nossa breve discussão inicial acerca da formação contínua, da reflexão e da riqueza de saberes produzidos e socializados em práticas escolares cotidianas pelos nossos educadores, ressaltamos o quanto são pertinentes às oportunidades/atividades de socialização de saberes entre os professores. Evidenciamos, ainda, a necessidade de termos consciência de que

Refletir sobre a didática, as práticas do ensino e as intervenções educacionais é refletir sobre práticas humanas, acerca da vida do mundo na perspectiva do desafio de uma práxis libertadora na contramão de uma prática castradora. (THERIEN, 2006, p.1)

O desafio referente à busca dessa práxis libertadora condiz em uma necessidade e pode ser alcançada desde que essas reflexões sobre a prática docente possam ser

compartilhadas com todo o grupo docente em momentos de socialização, pois é na troca desses saberes, anseios, dúvidas e experiências que conseguimos ter uma racionalidade consensual sobre o ato de ensinar, sobre a Didática, sobre formação contínua, cotidiano e outros relevantes aspectos. Este é um caminho que valoriza uma práxis libertadora. E é essa práxis libertadora que almejamos para nossas práticas alfabetizadoras nas escolas públicas, e não aquela que castra, inclusive, as possibilidades de mudança, o novo, a produção de saberes e que condiciona o fazer docente a um trabalho não reflexivo, tampouco gerador de práxis.

É necessário ponderarmos também que mediante as contribuições teóricas, tais como o Construtivismo, a Psicogênese da Língua Escrita, os estudos acerca da alfabetização, o modo como os alunos aprendem a ler e a escrever, a postura do professor alfabetizador, enfim, entre outras várias preocupações que marcam a alfabetização, é instigante se pensar acerca dos desafios que o professor alfabetizador enfrenta. Para isso precisamos tomar como ponto de partida as próprias práticas cotidianas desses docentes.

Diante das necessidades formativas, do desenvolvimento profissional e do papel do professor alfabetizador, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem tem-se que “[...] o ato de alfabetizar pressupõe por parte do educador uma postura pedagógica eminentemente dialógica. É necessário, é indispensável, o acolhimento, a investigação, o respeito à autonomia e a medição do saber” (RAMEH, ARAÚJO, 2006, p. 21).

Nesse sentido, o ato de alfabetizar não é neutro, deve estar comprometido com o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, considerando-as como uma prática social, que deve contar com uma postura, além de reflexiva, também dialógica do professor alfabetizador. E, ainda, não se pode excluir que os discentes das escolas públicas sejam afastados de ter esse conhecimento, de aprenderem a fazer uso dessas habilidades para além das atividades escolares solicitadas, mas fazer uso em sua vida social fora do ambiente escolar.

O professor alfabetizador tem uma importante função, que é, justamente, aproximar o educando da cultura escrita, principalmente, aqueles que não têm acesso a ela. E compete, ainda, ao professor, mediar a relação entre o educando e o objeto de conhecimento propondo situações desafiadoras, contextualizadas, tendo também a função de intervir no processo de aquisição da escrita a fim de otimizar a apropriação deste saber pelo educando. Por isso, a necessidade de o professor alfabetizador ter conhecimento dessas teorias para que

possa realizar uma intervenção educativa adequada ao nível de desenvolvimento e compreensão do educando. Pois, como mencionamos, o educador tem o seu papel no processo de alfabetização e este não pode negligenciado.

Uma das mais importantes contribuições e que tem fortes influências no material produzido para as formações contínuas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) são as pesquisas de Ferreiro (1995) e de seus colaboradores, que objetivaram compreender como as crianças aprendem a escrever. Não foi objetivo, desta autora e demais pesquisadores, propor nenhuma metodologia ou formas de intervenções durante o processo da construção da língua escrita. Contudo, são contribuições ricas que possibilitam a compreensão de como acontece a apropriação da escrita pelas crianças. Este entendimento pode ser tomado como ponto de partida para que se construam formas de intervenção e que podem ser produzidas pelos próprios educadores. É compreensível que a teoria da psicogênese da língua escrita tenha suas limitações por não propor estratégias de ensino e formas de intervenção, entretanto estes não foram os objetivos das autoras que a propuseram.

Assim, são necessárias pesquisas, estudos e socializações das práticas que estão sendo desenvolvidas atualmente pelos professores alfabetizadores e que se baseiam nas contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). E os próprios professores alfabetizadores devem ser produtores de novas práticas, que podem e devem ser socializadas; para isso, são necessárias iniciativas políticas que oportunizem condições para a concretização desta sugestão defendida, inclusive, por outros autores (Nóvoa (2009), Pacheco (2008)) de uma formação contínua que valorize espaços de reflexão na própria instituição escolar. Em síntese, é necessário um espaço de construção e socialização das estratégias utilizadas pelos docentes.

É importante que o professor alfabetizador seja capaz de aprender a importância dessas teorias e levá-las para sua prática docente. As orientações pedagógicas são necessárias e relevantes, mas é importante que o educador adapte-as, crie, recrie e pense novas formas de intervenção e estratégias de ensino condizentes com a sua realidade escolar. Abordamos o exemplo referente à Psicogênese da Língua Escrita no sentido de ressaltar que há contribuições teóricas no campo da alfabetização que precisam ser estudadas e avaliadas pelos educadores. Queremos dizer, assim, que esse profissional é um intelectual e que precisa usufruir da sua autonomia para gerenciar a sua prática alfabetizadora, e não simplesmente participar de cursos de formação que orientam uniformemente todas as práticas

alfabetizadoras em nossas escolas. Para isso, precisamos de professores autores, porém que necessitam se apropriar dos contributos teóricos e, por isso, não excluimos as demais formações; contudo, reivindicamos tempo, espaço e condições de uma formação mais contextualizada, coletiva e significativa para os docentes, estimulando-os, inclusive, a serem produtores de novas práticas.

O professor alfabetizador deve estar ciente da complexidade que envolve a alfabetização. Esta requer um profissional que se qualifique continuamente e que esteja disposto a ser autor nesse processo. O professor alfabetizador jamais é visto como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, possui a sua relevância e tem a importante tarefa de alfabetizar seus educandos para além da codificação e decodificação das palavras escritas. Saber ler para além de uma leitura superficial é, muitas vezes, difícil para a maioria dos alfabetizados que são oriundos de classes socialmente desfavorecidas, pois sofrem não só nas más condições de vida, mas também no processo de aprendizagem escolar. Por isso, o professor deve se preocupar em ensinar, estimular e incentivar estas crianças para que possam ler o mundo de forma a intervir neste conscientemente como cidadãos críticos.

Propor uma educação alfabetizadora que emancipa o indivíduo enquanto sujeito ativo e que intervém em prol do coletivo, requer um ensino que valorize aspectos como, em síntese ao que já pontuamos: aproximação do alfabetizado da cultura escrita, principalmente da leitura e escrita que vivencia limitadamente em seu cotidiano fora da escola; ensino da leitura e da escrita a partir de práticas de letramento; formação contínua de professores alfabetizadores a partir de sua experiência de vida e do seu cotidiano profissional, formação esta mediada pela reflexão individual e coletiva em busca e valorização de uma verdadeira práxis alfabetizadora. Práxis esta que transforma nossos alunos, já leitores e escritores de uma cultura escrita que vivenciam em seu cotidiano, em sujeitos protagonistas na aprendizagem dessas habilidades em situações sociais de uso, valorizando seus saberes prévios e articulando-os ao conhecimento científico. Dessa forma, contribuimos com a formação de alunos autores que leem e escrevem e não apenas consomem a leitura e a escrita imposta pelos meios de comunicação, e em outros espaços de formação contínua, que não seja escola. Esta precisa ter o comprometimento com essa práxis transformadora.

Na verdade, os desafios e necessidades enfrentados pelos educadores alfabetizadores são vários, por isso é necessária uma análise do que se vive de fato no

cotidiano escolar e o que esses professores têm a nos dizer, o que pensam, propõem, questionam, reivindicam. Pressupor que a alfabetização com qualidade é algo que a sociedade almeja, e que a formação docente é devidamente importante nesta contribuição, não temos dúvidas, contudo ainda não conseguimos vislumbrar mudanças significativas em prol de uma práxis alfabetizadora. Porém, buscaremos encontrar caminhos de aprendizagem constituintes de uma formação contínua contextualizada a partir do que se é vivenciado no cotidiano escolar. Assim, é nesta busca de possibilidades formativas no contexto escolar que pretendemos evidenciar esses caminhos em busca de uma práxis alfabetizadora, mesmo em meio a tanta contradição, barreiras e interesses de outrem que não condizem com os interesses nem necessidades dos educadores e educandos.

E a partir das palavras de Milton Nascimento, reiteramos o nosso desejo, destacando-as novamente: “Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar. Aqui vive um povo que cultiva a qualidade. Ser mais sábio que quem o quer governar”. O nosso desejo é justamente ver o povo usufruindo de uma educação de qualidade, almejando transformar essa sociedade perversa que exclui, maltrata e nos renega não só a comida, a saúde, a moradia, o básico para a sobrevivência humana, mas também o conhecimento.

Dessa forma, os professores alfabetizadores precisam estar engajados, comprometidos e unidos em busca dessa educação de qualidade, como muitos já estão, provavelmente, em suas práticas cotidianas, vencendo os desafios constantes diariamente e fazendo a sua parte, alfabetizando. Professores que, mesmo diante desse cenário educacional, persistem em fazer diferente de forma a não colaborar com a manutenção da sociedade do não conhecimento, da exclusão cognitiva, social, cultural, tecnológica, política; enfim, tentam encontrar meios de agir contra tudo isso.

Nesse sentido, prosseguiremos a nossa discussão, destacando a escola como espaço de reflexão; assim, refletiremos sobre a sua função social, bem como as possibilidades de formação docente em seu contexto. Nesse sentido, observamos que a formação contínua de professores alfabetizadores é multifacetada, marcada por necessidades, desafios, esperanças e responsabilidades.

3.3 Função Social da Escola

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo” (ALARCÃO, 2000, p. 20).

Abordar o tema escola é essencial em nossa investigação. E não nos faltará oportunidade em retomarmos este assunto no decorrer deste texto, pois a presente pesquisa teve como *locus* o próprio contexto escolar. Um ambiente onde nos deparamos com alguns fenômenos educativos e o que possibilita a vivência sistematizada acerca do ensinar e do aprender. Consideramos ser este um espaço de formação para docentes e discentes; no entanto, essa acepção tão discutida por alguns autores, como Alarcão (2000) e Nóvoa (2009), tem sido fortemente retomada nas discussões acadêmicas: a escola como espaço de formação. Por isso, como pretendemos investigar as possibilidades formativas para o professor alfabetizador no contexto escolar, não podemos prescindir de discutir sobre a escola. Assim, intentamos refletir sobre a função da escola, especificando mais adiante a sua função formativa para o educador.

A escola assume um importante papel em nossa sociedade justamente por ser responsável pela educação das crianças, de jovens e de adultos. Diante desse seu importante papel, almejamos uma educação pública popular e de qualidade, através da qual possamos oferecer aos educandos “[...] uma educação que os instrumentalizem para participarem e usufruírem ativamente do mundo do trabalho com dignidade” (SILVA, 2000, p. 38). A educação deve ser problematizadora para contribuir com uma formação de educandos críticos e reflexivos, que saibam problematizar os fenômenos e saibam se colocar, opinando, reivindicando (FREIRE, 1987). Nesse sentido, corroborando com Freire (1987), a educação precisa ser emancipadora; para isso, deve instrumentalizar os discentes para que possam autonomamente escolher os caminhos que pretendem seguir com conhecimento, discernimento e criticidade.

Nesse contexto, acreditamos que

[...] o papel educativo da escola na sociedade inserir o aluno no seu contexto social, levando-o a desenvolver suas capacidades, suas potencialidades na busca de efetivação de sua cidadania. É direito dos indivíduos ter acesso a um saber que lhes permita usufruir eticamente à sua condição de cidadão (SILVA, 2002, p. 36).

Portanto, é imprescindível que todos os educandos tenham acesso ao conteúdo acumulado historicamente, pois é esta uma das responsabilidades desta instituição, inclusive os discentes das classes populares porque, para muitos, é o principal meio de acesso ao conhecimento de forma sistematizada e que o conduza a um raciocínio crítico acerca da realidade. E os professores são os principais responsáveis por essa função de ensinar os alunos; afinal, vale salientar, a escola é o lugar preferencial de atuação do docente. É no espaço escolar que este profissional se constitui professor, no exercício contínuo de sua profissão (PIMENTA, LIMA).

Dessa forma,

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p. 46).

É essa a formação almejada para os discentes, cuja responsabilidade é atribuída à instituição escolar e requer para isso uma escola de qualidade. Por isso, é necessário que a “escola vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criticam novas práticas, como sujeitos pensantes, e não como meros executores de decisões burocráticas”, conforme explicita Libâneo (2001:23). A escola precisa, portanto, ser um espaço de formação para todos os que dela fazem parte.

Esse olhar sobre a escola nem sempre foi dessa forma, até porque as concepções que temos acerca da escola e sua função social, por exemplo, variam conforme fatores marcantes, como o histórico, cultura, político, social e econômico. Além disso, nem sempre a instituição escolar foi o centro de investimento das políticas públicas. Segundo Vieira e Albuquerque (2001), o foco estava mais relacionado ao campo da Didática. Somente a partir da década de 1990 há uma atenção direcionada à escola.

Este espaço, a escola, tem a sua relevância não apenas pelo seu ambiente físico, mas justamente pelas pessoas – docentes, discentes, pais, funcionários, comunidade – que dela fazem parte e a constituem como uma instituição escolar através de suas relações sociais estabelecidas neste lugar (GUERRA, 2002). A escola passa a ter sentido quando os sujeitos que dela fazem parte lhe dão um sentido, assumindo uma função social diante do contexto sócio, econômico e político que vivenciamos. Nesse sentido,

A questão não é reinventar uma nova função social da escola. O grande desafio é pensar sua função social tendo como princípio educativo ser a escola, centro de cultura, espaço de transmissão e construção de saberes onde o conhecimento é produzido incessantemente, cabendo-lhe assim, preocupar-se com a formação de cidadãos críticos, preparados para o exercício profissional e também, compreender o processo de exploração como possibilidade de desvendar o real (SILVA, 2002, p. 43).

Não podemos é perder essa dimensão, o foco da proposta educacional: a responsabilidade de instrumentalizar os educandos através de uma postura formativa que valorize a criticidade, a reflexão, a práxis. A escola precisa ser problematizadora, do contrário não contribuirá com uma educação crítica, mas apenas reproduzirá os discursos e ações necessários para a manutenção de uma sociedade econômica, política, cultural e socialmente excludente.

Portanto, a função da escola não se limita a ensinar os conteúdos de forma acrítica e descontextualizada. Todavia, necessita ensiná-los primeiramente, pois muitas vezes é negado ao aluno até o acesso ao conhecimento, porém de forma contextualizada e significativa para o educando. Essa é a sua primordial responsabilidade. Além disso, devemos ponderar que esta responsabilidade da escola condiz com uma responsabilidade imediatamente relacionada aos sujeitos que a transformam em um espaço escolar, de formação. Pois, sem os principais atores e autores da vida escolar não haveria ensino e aprendizagem, assim, a escola perderia seu real sentido, por ser só mais um espaço.

Os professores assumem, portanto, um papel fundamental no processo de ensino e os alunos também. Afinal, não há docência sem discência, como diria Freire (1996). Além disso, o ambiente escolar é constituído por esses sujeitos e também o núcleo gestor, funcionários, pais; todavia, também é constituída de espaços, de discursos, ideologias. Temos a sala de aula como principal espaço e, às vezes, o primeiro a ser lembrado por muitos, mas temos também, a sala dos professores, a sala da coordenação, a biblioteca, a quadra poliesportiva, ou mesmo um pátio para lazer, entre outros. E nesses espaços, assim como em cada lugar deste ambiente, também há formação, principalmente, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Guerra (2002) salienta que, muitas vezes, há sala para os professores, mas não há para os alunos. Por quê? Pode ser por uma questão estrutural, física apenas, falta de recursos, contudo pode ser por uma questão cultural, ideológica. E, às vezes, há espaços em desuso, ou mesmo sendo utilizados para outras atividades que não são essencialmente as suas. Por quê?

Quais são os espaços ocupados e como são usados no cotidiano escolar? Esta pergunta é relevante, pois acreditamos em uma formação contínua para todos os sujeitos da instituição escolar para além da sala de aula, inclusive.

Na escola investigada, pudemos observar os seus espaços de uso, porém, não pudemos investigar com mais riqueza o uso de seus espaços, por uma questão de tempo. Por isso, detemo-nos a investigar o que fazem os professores alfabetizadores em seu tempo destinado para atividades extraclasse no espaço da sala dos professores. E percebemos que este é um ambiente destinado ao trabalho, apesar de não ser esta a sua primeira função, pois é um espaço coletivo para descanso, lanche, conversas informais de todos os educadores. No entanto, as professoras alfabetizadoras, em seu tempo para planejamento, a utilizam por não ter outro ambiente. E o entra e sai de professores, as conversas paralelas no início da manhã, na hora do intervalo e na saída acabam por interferir nas atividades das docentes que estão usufruindo do seu tempo de trabalho fora da sala de aula.

Adiantamos este dado, pois nossa intenção foi ilustrar esse fato identificado e refletir sobre o uso do ambiente escolar, o qual, por vezes, varia conforme a necessidade de cada realidade. Por isso, é imprescindível investimento também no espaço físico de algumas escolas e de um bom aproveitamento do tempo para que a escola seja também um espaço de reflexão para o professor alfabetizador.

Diante de tudo o que foi colocado, concluímos com as palavras de Alarcão (2001), quando ressalta sabiamente, no sentido de lembrar, ou relembrar, o real sentido dessa instituição: “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (p. 18). Parte de nossas vidas se dá no âmbito escolar, por isso, devemos aproveitá-la ao máximo, avaliando as práticas docentes, valorizando seus êxitos, repensando os eventuais erros, equívocos. Não se pode parar, pois a vida cotidiana na escola é dinâmica e requer profissionais autônomos, reflexivos, autores. Afinal, “a escola é a própria vida”.

3.3.1 Possibilidades de Formação Contínua dos Professores Alfabetizadores no Contexto Escolar

A escola como espaço formador vem instigando inúmeras pesquisas. Segundo Elliot (1990) (2002), *apud* Imbernón (2002), “esta ideia da formação centrada na escola surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970 [...]” (p.79). Esta

era uma alternativa, pois não havia recursos para se investir na formação continuada, ou seja, em cursos de formação do professor. Desse modo, a formação viabilizada no contexto escolar seria menos custosa financeiramente.

Atualmente, a ideia de formação continuada no contexto escolar vem sendo fortemente retomada, porém não com o intuito de se minimizar os gastos, até porque não se exclui, definitivamente, os cursos de formação contínua oferecidos por outras instituições. A intenção é possibilitar que a escola seja um espaço reflexivo, construída na práxis e desenvolvida por seus sujeitos, tendo em vista

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 44).

É preciso propor trazer uma formação docente para dentro da profissão, de forma a valorizar, nessas formações, os professores mais experientes e reconhecidos, como sugere Nóvoa (2009). Pois, mesmo com o intuito de responder de forma expressiva e coerente com os interesses, as necessidades dos atores da escola e com as suas peculiaridades, os cursos de formação continuada ofertados, por vezes, pelas Secretarias de Educação não correspondem ao que os professores precisam.

Os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais da escola, visto que as propostas de formação demonstram-se alheias à motivação dos professores. As capacitações oferecidas, às vezes, são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas da prática; os cursos oferecidos, via de regra, não têm continuidade; os professores, mesmo participando de capacitações, quase sempre continuam isolados, sem apoio da equipe pedagógica ou dos próprios colegas para realizar as mudanças; as capacitações em geral estão desarticuladas do projeto da escola, não estimulando reflexões críticas sobre suas dificuldades e nem soluções para ultrapassá-las (ANDRADE, TEIXEIRA, 2010, p.269).

Na afirmação apontada pelos autores supracitados, são apresentados alguns pontos que não nos parecem estranhos. Professores da nossa realidade local, de Fortaleza (CE), também indicam alguns dos aspectos referidos por Andrade e Teixeira (2010). No artigo de Oliveira, Cavalcante e Carneiro (2011), também há coincidência em relação aos mesmos aspectos sobre a formação oferecida fora do ambiente escolar. Em um trecho deste artigo, destacam-se falas de professores que reclamam dos cursos de formação, pois não atendem à necessidade deles na escola em que atuam, portanto não são de seu interesse. Notamos

disparidade entre os cursos de formação oferecidos por outros órgãos e as necessidades da escola. Sem contar o caráter meramente técnico que, muitas vezes, assumem esses cursos.

Não é que se devam excluir ou compensar os cursos de formação continuada que são oferecidos por outras instituições ou organizações, até porque muitas delas são importantes para a aprendizagem de novos conceitos, teorias e práticas que estão em debate. Os cursos oferecidos aos professores deveriam considerar as necessidades do professor e reconhecê-lo “[...] como um profissional autônomo e interativo que toma decisões e se assume como investigador de sua própria prática.” (PACHECO, 2008, p. 121).

Nesse sentido, a escola emana como um espaço propício de formação contínua para o docente, pois este considera práticas, desafios e aspectos que refletem as suas necessidades, possibilitando uma formação significativa e contextualizada para os professores alfabetizadores. E, ainda, “o professor é sujeito e não objeto de formação.” (IMBERNÓN, 2002, p.81).

A escola, enquanto espaço de reflexão e formação, possibilita uma formação mais sintonizada aos interesses e necessidades de seu corpo docente. Como tão bem explora Nóvoa (2009) e Pacheco (2008) em relação à necessidade de inserir o professor em seu próprio processo de formação. É devidamente importante permitir que os docentes externem seus anseios, dificuldades, e compartilhem suas experiências com os demais educadores. E a escola é um lugar em que esse processo colaborativo de formação permanente pode ser contemplado fidedignamente. Tendo em vista que,

[...] quando uma meta comum mobiliza os professores para participarem de objetivos comuns, é definida uma propriedade diferente, o apelo a uma relação interpessoal, para responder a uma necessidade fundamental: sentimento de pertença, que determina o sentimento de segurança. (PACHECO, 2008, p. 79).

É preciso favorecer esse sentimento de pertença, como coloca Pacheco (2008), e isso é possível através de práticas contextualizadas que tenham um objetivo em comum. Assim, “todos são chamados ao papel de formador e ao de formando” (PACHECO, 2008, p. 78) concomitantemente. Até porque, conforme afirma Freire, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 79). Uma proposta formativa no ambiente escolar baseada na coletividade, diálogo e interação permite que todos contribuam com a formação

uns dos outros. Assim, o professor deixa de ser mero receptor de técnicas e passa a propor e a produzir conhecimento com os demais docentes. É formador e formando ao mesmo tempo, porque ensina, contribui, compartilha e aprende com o grupo.

Os professores são protagonistas em seu processo de formação, mas não como receptores apenas, e sim como contribuintes desse processo. Pois, “[...] é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes [...], mas esses saberes não pudessem nem deveriam ser produzidos pelos próprios professores.” (TARDIF, 2002, p. 236). Esta ideia precisa ser revogada, como afirma Tardif (op. cit.). O professor produz saberes que devem estar articulados com a prática social em que se inserem, pois

[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1995, p. 89)

Os saberes produzidos pelos docentes alfabetizadores precisam estar articulados com a prática social, pois contribuem para uma luta política mais ampla. Portanto, a possibilidade de reorganizar a escola para que ela valorize seus professores, produtores de saberes e capazes de gerenciar seu processo formativo continuamente de forma coletiva, faz-se urgente e necessária.

Outra contribuição que pode ser apontada refere-se à ligação entre a formação docente e os projetos educativos da instituição escolar, como afirma Nóvoa (2009):

[...] a ideia de escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2009, p.41).

Pois, o que se percebe nas escolas é que as práticas assumidas são fragmentadas e desvinculadas das concepções da instituição. Outro aspecto intrigante é que, conforme Silva (2002) explicita, “o modelo de organização da escola, no entanto, permanece autoritário, nem tão explícito como antigamente, nem tão democrático como se apregoa” (p.36). Nesse sentido, é preciso repensar as práticas escolares e pedagógicas da escola para que, de fato,

reflitam os interesses daqueles que a integram, e isso deve ser feito de forma coletiva e democrática.

É importante salientar, ainda, que a escola é um espaço em que há ideologia(s), valores sociais e políticos impregnados nas práticas, falas, atitudes e posturas de cada ator pertencente a esta instituição. Dessa forma, torna-se ambiente formativo porque estas concepções, implícitas ou explícitas, perpassam o viés formativo dos educadores, até porque constituem determinados discursos, princípios defendidos e/ou propagados entre os sujeitos que compõem a escola em sua prática pedagógica.

Desse modo, a instituição escolar só existe através das relações que se estabelecem nela. Seu espaço físico por si só não é significativo sem os seus atores e autores. Estas relações estabelecidas na instituição escolar definem seus objetivos através de todas as relações que acontecem em seu meio. Assim sendo, segundo Guerra (2002), os espaços sociais, como a escola e a sociedade em geral, têm determinadas finalidades. E o autor ressalta que “essas finalidades têm de ser genuinamente formativas” (p. 140). A escola, em sua totalidade, na relação entre todos os seus sujeitos, nas suas atividades, posturas, decisões, linguagem, representa muito a formação de todos os seus participantes. Por isso, a necessidade de integrar todas as práticas da instituição escolar ao seu ideário propagado que, muitas vezes, os seus sujeitos desconhecem.

Diante do que assinalamos, buscamos ressignificar a escola como um espaço coletivo e de formação a fim de transparecer as suas contribuições para a formação docente e a sua verdadeira função social, que não se pauta em práticas individualizadas, depósito de profissionais da educação, alunos e conhecimento, mas sim um ambiente de socialização, interação, reflexão, construção e formação. E, para que se alcance a escola nessa perspectiva, ela precisa ser dialeticamente superada. Assim “[...] só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto.” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

No campo teórico, prima-se pela instituição escolar como espaço que tem uma função social perante o contexto histórico e social vigente. Nessas condições, a indicação dessa fragmentação das práticas dentro desse ambiente tem uma explicação para além das suas paredes. Dessa forma, não se pode pensá-la isoladamente, afinal, faz parte de uma sociedade e tem as suas funções. Enfim, conforme assinala Guerra (2002), “A escola está

inserida na sociedade e a esta é destinada o seu trabalho. Não só para manter a sociedade, mas também para melhorá-la. Para isso, é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas” (p. 153).

Assim, pretendemos situar a instituição escolar em um contexto amplo, ou seja, referendando-a com a sociedade vigente e seus ideais e políticas, a fim de refletir acerca desta fragmentação das práticas escolares e pedagógicas vivenciadas pelos educadores neste espaço educativo, que é a escola. E, principalmente, refletir e compreendê-la como um espaço de formação contínua do professor.

Lima (2001) alerta que precisamos ter

A preocupação de estar com o “pé no chão” da realidade traz de volta a indagação: será que os professores, incluídos na condição de funcionários públicos, vendo seus direitos usurpados a cada dia, submetidos em sua escola e em seu cotidiano às marcas desse tempo de violência e exclusão, têm condições satisfatórias de responder aos apelos de qualificação e de formação contínua? (LIMA, 2001, p. 32-33)

Será mesmo que os professores alfabetizadores “têm condições satisfatórias de responder aos apelos de qualificação e de formação contínua?”. O fato é que temos muitas dificuldades em torno de muitas questões ainda cruciais no âmbito da docência: vivenciamos um desprestígio, desvalorização da profissão docente, baixa remuneração salarial, assim como problemas inerentes às próprias condições que inviabilizam ou limitam um trabalho docente de qualidade. Pondera Lima (2011),

Dessa forma, a vida profissional do professor é afetada em três aspectos: o trabalho – com a modificação do próprio papel social da escola, o que vem a se constituir uma fonte de insatisfação docente; o tempo – o controle do tempo do professor em benefício da burocracia. A exiguidade do tempo, tanto para as atividades de prática como para as de reflexão em grupo, tem promovido o professor tarefeiro e a praticidade; o desenvolvimento de posturas de individualismo e competição, propiciando um tipo coletivo de forma artificial. (p. 95)

Nessa perspectiva, a caminhada em busca de uma práxis alfabetizadora é árdua, sendo necessária e urgente, contudo não temos ainda as melhores condições para a realização de uma educação com qualidade. No entanto, acreditamos que abordar a formação contínua a partir do cotidiano escolar apresenta-se como uma possibilidade de refletirmos sobre o quê e como, de fato, o professor alfabetizador realiza o seu trabalho cotidianamente, e em que

sentido. A partir dessa análise, podemos promover uma formação contínua desses profissionais, almejando uma práxis alfabetizadora de qualidade.

Assim, prosseguiremos nossa discussão com uma frase que, na verdade, inicia uma nova reflexão: o cotidiano, a fala e as representações dos professores alfabetizadores são importantes e devem ter vez e voz em nossa sociedade que insiste em emudecê-los, desconsiderando a contribuição que eles próprios têm para os desafios que enfrentamos no âmbito da educação.

Nossa pesquisa deverá adentrar o mundo de práticas dos professores alfabetizadores em seu cotidiano escolar para refletirmos sobre as possibilidades de formação contínua que estes protagonistas vivenciam. Por isso, as reflexões não se findam por aqui, apenas são incitações que fomentarão o que de fato caracteriza os anseios, as necessidades, os desafios, as aprendizagens e as experiências de formação contínua dos docentes alfabetizadores em sua prática cotidiana.

4 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS

Após a discussão anterior sobre Formação Contínua, compreendemos que esta perpassa os cursos de formação continuada, por exemplo, e que contempla aspectos inerentes da vida tanto profissional, quanto pessoal. Assim, abordar o cotidiano escolar faz sentido e contribui para nossa discussão teórica à medida que possibilita algumas reflexões sobre o que de fato aprendemos em nossa profissão docente nas vivências cotidianas, e sobre de que forma estas podem contribuir para uma formação contínua alicerçada na práxis. Por isso, decidimos adentrar no conceito de cotidiano, pois este nos remete a variadas práticas, percebidas ou não pelo grupo docente de alfabetizadores. Práticas essas importantes porque são representações explícitas, ou não, desses sujeitos e indicam algumas possibilidades de formação no próprio espaço escolar. A seguir, objetivamos compreender acerca das possíveis contribuições do cotidiano escolar para um caminho de formação contínua de professores alfabetizadores pautada na práxis.

4.1 O cotidiano: compreensão deste conceito

“O que me mata é o cotidiano. Eu queria só exceções.”
(Clarice Lispector)

O que é o cotidiano? Muitas pessoas devem ter uma opinião sobre o que significa cotidiano. Ligeiramente, o termo nos refere aos atos realizados diariamente de forma repetida. Talvez essa concepção de senso comum acerca do cotidiano deva “matar” muitas pessoas, e as “exceções” pareçam ser mais significativas, interessantes. Mas, o que é mesmo o cotidiano? Nossos profissionais docentes alfabetizadores vivenciam o quê em seu cotidiano escolar?

Precisamos salientar que compreender o conceito de cotidiano é imprescindível para analisarmos a formação do indivíduo em nossa investigação, seja ele qualquer um pertencente ao grupo escolar, direta ou indiretamente (alunos, professores, funcionários, pais, entre outros envolvidos), inclusive, e especificamente os sujeitos de nossa pesquisa, os professores alfabetizadores.

O cotidiano perpassa a formação contínua de todos nós, que vivemos em sociedade, assim como de profissionais docentes que se formam cotidianamente em diversas situações e relações. Como nos referimos inicialmente, o cotidiano refere-se às situações diversas que vivenciamos, porém não necessariamente precisam ser realizadas diariamente. Duarte (1996) nos explica que o cotidiano se refere a ações realizadas, muitas vezes, de forma inconsciente, que não precisam ser rotineiras. A exemplo: podemos pagar uma conta e isto, apesar de não ser uma atividade realizada cotidianamente, é uma ação cotidiana.

O exemplo exposto acima se refere a uma atitude que não requer muitas habilidades ou reflexões para a sua realização. Mas, devemos ir além e ter o entendimento de que nossas ações cotidianas são inúmeras e diversas. Certeau (1998), em seu livro *A Invenção do Cotidiano*, faz uma análise do discurso do que é dito pelas e entre as pessoas em suas ações/relações cotidianas. Este é outro exemplo que retrata muito bem o que queremos explicitar.

Para ilustrar essa situação e trazer para a nossa realidade, citamos mais um exemplo: certo dia, em um bairro de periferia, presenciamos uma cena que não acontece todos os dias, mas que é recorrente, principalmente, no caos vivenciado nesta sociedade capitalista, uma troca de tiros, que resultou na morte de um homem e no ferimento de outro. Uma cena lamentável, bastante recorrente, e que parece extremamente banalizada, pelo menos por muitas pessoas. Na fala de uma das pessoas presentes, ouvimos algo que muito nos impressionou: “Mas esta é uma situação corriqueira. É normal”. Como pode ser normal perdermos vidas desta forma? Por que essa pessoa emitiu esse comentário? A verdade é que muitas questões podem ser levantadas sobre esta cena sobre a atitude das pessoas que cometeram esta ação violenta, e muito também podemos pensar e refletir sobre a fala expressa pela pessoa.

As nossas ações e falas dizem muito mais do que pensamos. Devemos admitir que esta cotidianidade nos mata aos poucos e que a exceção, neste caso, é necessariamente uma sociedade sem violência, justa e mais humana, o que se torna o nosso desejo, por isso, a luta por uma educação de qualidade, alfabetização e professores alfabetizadores devidamente reconhecidos, respeitados e valorizados.

Diante desse contexto e do exemplo situado, que é uma realidade presente em nossos bairros de periferia, principalmente, onde muitas de nossas escolas estão inseridas

nessas comunidades e precisam lidar com essa cotidianidade, começaremos a compreender melhor o que é o cotidiano. Mas, antes de adentrarmos em questões que já demonstram de antemão a necessidade de uma práxis na formação docente, que apresenta a formação contínua de professores alfabetizadores como nosso objeto de estudo, tentaremos situar mais diretamente o que de fato é o cotidiano.

Para compreendermos a dimensão da vida cotidiana, primeiramente, para depois adentrarmos na discussão acerca de cotidiano escolar, recorreremos às contribuições de Heller (2008) e Certeau (1998), autores que explicitam sobre a vida cotidiana como sendo a vida do homem por inteiro (HELLER, 2008) e como sendo as artes de fazer, referindo-se à prática cotidiana do indivíduo em todas as suas ações, que na contemporaneidade, relaciona-se intimamente à arte de viver a sociedade do consumo (CERTEAU, 1998).

Os autores ampliam a discussão acerca do que é cotidiano para além da compreensão do termo como algo realizado corriqueiramente, como já expressamos em exemplos anteriores. Tomando o cotidiano enquanto objeto de estudo, como fazem os autores, nos é possibilitado o entendimento da cotidianidade como algo inerente à vida humana e que forma o homem em diferentes nuances em suas práticas diárias e que, muitas vezes, são negligenciadas, no entanto, são importantes para começarmos a entender nossas representações implícitas, nossas conformidades, nossas necessidades, nossas alienações, por exemplo.

É na cotidianidade que podemos destacar inúmeras aprendizagens que nos formam indivíduos alienados ou indivíduos preocupados com questões sociais¹. Afinal,

A VIDA COTIDIANA é a vida do *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com a sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 2008, p. 31).

Assim, a vida cotidiana é a nossa vida, e nos absorve quase que totalmente. Entretanto, esta cotidianidade deve ser pensada de forma contextualizada e deve ser questionada, gerando motivos para reflexões. O cotidiano é de uma riqueza imensurável e está associado à constituição do ser indivíduo, considerando aspectos da nossa individualidade, personalidade e necessidades, e da nossa construção enquanto seres sociais, considerando

nossa relação com o outro, preocupações e necessidades no âmbito coletivo. Mas, o cotidiano pode sim nos alienar⁵ ou contribuir para a nossa emancipação desde que baseada em uma perspectiva da práxis. Afinal, o cotidiano nos produz, nos reproduz e nos forma. Porém, necessitamos do não-cotidiano, como refere-se Heller (2008), mas usaremos deliberadamente o termo práxis, que condiz com o não-cotidiano e, vale adiantar, é isto a que almejamos no ambiente escolar: a vivência proeminente e vivaz de uma práxis que contribua para a formação contínua de nossos professores alfabetizadores em seu ambiente escolar.

Outro aspecto relevante, que parece óbvio, mas que necessita ser entendido, é de que

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 33)

Cotidianidade esta que não é simplesmente dada ao indivíduo, mas que é resultado de toda uma construção social, histórica, econômica e cultural que a subjaz. Heller (2008) clareia um pouco esta questão ao colocar o seguinte:

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. [...] As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em-si” (p. 34).

Corroboramos com Heller sobre o fato de o cotidiano ser devidamente contextualizado social, histórica e culturalmente. Afinal, nossas práticas, apesar de espontâneas, eis uma característica do cotidiano, são situacionais, pois são meios que temos de reproduzir a sociedade. Por isso, a necessidade de apreendermos, em nossa vida, atividades cotidianas e não-cotidianas. E esse limiar entre ambos, que não conseguimos captar nitidamente, a não ser que nos propusemos a realizar uma análise crítica das situações que

⁵ Segundo Heller (2008), o homem aliena-se em sua cotidianidade quando esta o imobiliza, tornando cristalizada seus pensamentos e ações em prol de uma absolutização que não garante um movimento de práxis. Aqui, sobre práxis, recorreremos as ideias de Vásquez (2011) que a conceitua como atividade transformadora. Retomaremos o tema práxis mais adiante.

vivenciamos, não é tão explícito, porém precisamos reconhecê-lo. Do contrário, não haverá mudança em nossas práticas alfabetizadoras, por exemplo.

Nesse sentido,

É indiscutível que uma ação correspondente aos interesses de uma classe ou camada pode se elevar ao plano da práxis, mas nesse caso superará o da cotidianidade; a teoria da cotidianidade, nesses casos, converte-se em ideologia, a qual assume uma certa independência relativa diante da práxis cotidiana, ganha vida própria e, conseqüentemente, coloca-se em relação primordial não com a atividade cotidiana mas com a práxis. Não será demais repetir aqui que não existe nenhuma “muralha chinesa” entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano [...]. (HELLER, 2008, p. 51)

Por isso, a necessidade latente de compreendermos o que há de “novidade” nas “artes de fazer” dos sujeitos, porque apesar de as práticas, os discursos e as relações parecerem as mesmas, não o são no sentido de que demonstram as representações, repletas de significações, que as pessoas possuem. Conforme explicita Certeau (1998) a seguir,

Mesmo das práticas só se há de reter os móveis (instrumentos e produtos que se colocam na vitrine) ou esquemas descritivos (comportamentos quantificáveis, estereótipos de encenações, estruturas rituais), deixando de lado o inarrigável de uma sociedade: modos de usar, as coisas ou as palavras segundo as ocasiões. Algo essencial se joga nessa historicidade cotidiana, indissociável da Existência dos sujeitos que são os atores e autores de operações conjunturais. [...] nossos saberes parecem considerar e tolerar apenas de um corpo social objetos inertes (CERTEAU, 1998, p. 82).

Toda essa arte de fazer cotidiana indica uma representação da sociedade na qual vivemos e que forma indivíduos cada vez mais *em-si* (individualidade) e não indivíduos *para-si*⁶ (coletividade). Certeau (1998), alerta-nos a respeito dessa sociedade do consumo na qual vivemos atualmente e que se preocupa em abstrair e reproduzir o que a mantém, desconsiderando a análise sobre fatos cotidianos, considerados como inertes, insignificantes. Dessa forma, não avançamos a partir do que já temos, apenas continuamos acreditando em verdades absolutas propagadas pelo senso comum. Segundo o mesmo autor supracitado,

⁶ Os termos *em-si* e *para-si* são usados pela autora Heller (2008) para retratar a nossa formação individual e coletiva, respectivamente. O objetivo primeiro deve ser esta formação coletiva, não alienante e comprometida com o outro.

as [...] “‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados”?) e dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (p. 41). Por isso a necessidade expressa de dar voz a estas “maneiras de fazer” de nosso cotidiano, inclusive das “maneiras de fazer” dos educadores.

Em síntese, é válido salientar que o cotidiano expressa todas as “artes de fazer” do indivíduo, nas variadas instâncias da sociedade. O que se vive no cotidiano é espontâneo, contribui para a reprodução da sociedade e, muitas vezes, são atitudes sem o compromisso direto e imediato com a reflexão. Contudo, se essas ações, atividades, relações e discursos vivenciados corriqueiramente, o que não significa ser todo dia, mas que está relacionado à falta de, ou limitada, reflexão, forem analisadas cautelosamente, verificaremos a riqueza, muitas vezes, dos sentidos, das crenças, das representações e das ideologias das pessoas, dos professores ou dos grupos sociais, ou classe docente, por exemplo. É nesse caminho que iniciaremos nossa discussão acerca do cotidiano escolar.

4.2 O cotidiano escolar e suas nuances

Como vimos anteriormente, o cotidiano é uma prática intrínseca à vida de todo homem, inclusive, em sua vida profissional. E quando abordamos a vida profissional de um professor em seu ambiente de trabalho, não é diferente. Especificando, devido ao recorte de nossa investigação, os professores alfabetizadores que atuam em instituições escolares também vivenciam práticas cotidianas. Contudo,

Se tomarmos o cotidiano apenas como sinônimo de rotina, de algo cristalizado, estaremos diante de um impasse ou rigidez, e impossibilidades de enxergar o movimento que se expressa nas atitudes diárias. No cotidiano temos, paradoxalmente, a repetitividade, mas também a possibilidade, por meio das inter-relações, de recriação e reinvenção. Assim, aspectos do cotidiano podem tornar-se rotina, mas enquanto isso, outros aspectos estarão emergindo das relações diárias. Não há só repetição no cotidiano... (ASSUNÇÃO, 1989, p. 33)

Por isso, precisamos ter atenção com um olhar questionador, inquieto, reflexivo e crítico sobre o que os professores vivenciam cotidianamente nas escolas, pois neste ambiente de trabalho, muito do que se vivencia é retrato das representações dos sujeitos professores e são possibilidades de formação contínua no próprio ambiente escolar. As ações realizadas pelos professores alfabetizadores nas escolas são, muitas vezes, espontâneas, pela dinâmica que o cotidiano escolar possui, mas deve ser intencional e devidamente posta em análise reflexiva pelos docentes. Em nosso estudo monográfico realizado na graduação, intitulado

Reflexões sobre as concepções e a prática pedagógica do professor alfabetizador, apresentamos uma necessidade de tempo e espaço dos professores alfabetizadores para que as práticas cotidianas sejam colocadas em análise, estudo. Não há mudanças se tudo, ou quase tudo, é realizado na escola, mas sem possibilidades concretas para que o processo de reflexão-ação-reflexão-ação seja, de fato, concretizado.

Além disso,

[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor estender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação. Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível social e histórico, com os quais a análise macrossocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um e outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade. Nesse sentido, concordamos com Lefebvre (1961, II: 102), para quem “não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana (...) e não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade (global)” (PENIN, 1989, p. 13).

A cotidianidade escolar nos remete aos que dela fazem parte e lhe dão vida. E não podemos considerar a escola, os seus integrantes, a sua função social e as possibilidades concretas de formação contínua dos nossos professores no ambiente escolar sem considerar a articulação destes aspectos e outros com o conhecimento crítico sobre a nossa sociedade, que influi diretamente na sua organização, estruturação. Mas, é em um contexto contraditório que podemos observar mudanças, na cotidianidade escolar. Mas como? De que forma? Primeiro, devemos pensar que a escola deve saber lidar com a cotidianidade dos alunos, dos professores e de todos os envolvidos na comunidade, mas deve reconhecer e tomar a postura de uma prática pedagógica alfabetizadora baseada na práxis.

O cotidiano escolar é dinâmico, requer do professor alfabetizador muito mais do que conhecimentos específicos; seus saberes acionados em situações, às vezes, inesperadas, por mais experiência que se possa ter, são vários. Todavia, o cotidiano que se vive nas escolas é o que imobiliza o professor alfabetizador, pois este deve ter preocupações mais referentes a cumprimento de tarefas, prazos e conteúdos do que propriamente a uma prática alfabetizadora comprometida com a formação de sujeitos leitores e escritores que saibam fazer uso dessas habilidades de forma social. Qual o cotidiano vivido pelos professores alfabetizadores que contribuem ou não para a sua formação contínua? Há possibilidades de avanços ao não-

cotidiano, à práxis alfabetizadora? Ou vivemos um cotidiano escolar que “mata”, exclui, ignora nossos professores alfabetizadores e a sua intelectualidade? Qual a exceção almejada na cotidianidade escolar no que se referem às possibilidades de formação contínua no próprio contexto da instituição escolar?

São mais questionamentos, incertezas e suposições do que respostas e direcionamentos convictos. Porém, acreditamos que através de uma formação contínua dos nossos professores alfabetizadores baseada na práxis alfabetizadora teremos mudanças significativas no cotidiano escolar referentes à qualidade da prática alfabetizadora, desde que haja condições concretas para esta efetivação, pois a luta cotidiana se faz no chão da escola e fora dela de forma consciente, crítica e reivindicativa por uma alfabetização de qualidade. Sem garantir e afirmar que os problemas da alfabetização estejam diretamente ligados à formação docente, mas trazemos à tona a formação contínua dos professores alfabetizadores a fim de salientá-la como imprescindível no processo educacional e a qual não deve ser negligenciada, como se tem feito.

Há uma riqueza nas práticas cotidianas escolares que poderiam ser compartilhadas, socializadas, e muitos aspectos que deveriam ser revistos pelo grupo docente, desde que sejam garantidos tempo e espaço para isso. É relevante abordar o aspecto da sociedade capitalista na qual vivemos, que quer e necessita, para a sua manutenção, uma educação, alfabetização sem reflexão, qualidade, práxis. Talvez por isso, a formação contínua no próprio ambiente escolar seja descartada. Como assim descartada? Apenas um exemplo: retirando, ou reduzindo o direito de planejamento dos nossos professores, como constatamos em nossa pesquisa no âmbito da graduação.³ É fato que esta realidade tem sido alterada, a passos lentos, porém é possível observar avanços significativos.

E é esta relação entre o cotidiano vivenciado nas escolas e a práxis que abordaremos a seguir. Precisamos compreender a práxis para além do cotidiano escolar não consciente, pois o que almejamos é contribuir com a formação contínua de professores alfabetizadores devidamente comprometidos com uma alfabetização de qualidade.

4.3 O cotidiano e a práxis no ambiente escolar: possibilidades e contribuições para a formação contínua do professor alfabetizador

Não há barreiras claras e evidentes entre o cotidiano e a práxis. Pensamos que a partir de práticas cotidianas podemos alcançar a práxis alfabetizadora que contribua para a Formação Contínua dos professores alfabetizadores. Afinal, não partimos do nada, ou de ações meramente especuladas teoricamente, mas sim de práticas realizadas cotidianamente. Compreendemos o conceito de cotidiano, agora recorreremos aos autores Vásquez (2011) e Pimenta (1995) para explicar sobre a práxis, procurando articulá-la à formação contínua dos professores alfabetizadores.

Para efetivar a formação contínua de docentes alfabetizadores, almejando a práxis docente, devemos direcionar a nossa atenção ao que se é vivido pelos protagonistas no cotidiano escolar. Recorremos à autora Duran (2007), que faz uma análise do cotidiano a partir de Michel de Certeau,

ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas (p. 119).

Segundo a análise de Duran, Certeau acredita no poder dos “anônimos” de se apropriarem do conhecimento, dos objetos e códigos à sua maneira e à sua autonomia, agindo de forma resistente ao que, muitas vezes, lhes é imposto. Assim, podemos transpor essa caracterização ao ambiente e à formação vivenciada pelos professores alfabetizadores, pois ao participarem de programas de formação continuada, por exemplo, podem não aderir tudo o que lhes é orientado. Na sua prática alfabetizadora, pode haver “astúcias sutis” ou “táticas de resistência”, que enriquecem e tornam peculiar a prática deste docente.

Por isso, é imprescindível rever, a partir do cotidiano, o que os nossos profissionais docentes alfabetizadores estão produzindo e quais são as suas “artes de fazer” que procuram realizar mesmo em meio a um ambiente permeado de adversidades, muitas vezes. A reflexão neste processo é fundamental para a validação de uma nova práxis.

Conforme explicita Pimenta (1995), “A atividade docente é práxis” (p. 83). Posto isso, necessitamos compreender em que sentido a atividade docente é práxis e o que é essa práxis no âmbito da formação contínua de professores alfabetizadores no contexto escolar.

É no cotidiano vivenciado na escola que podemos visualizar as atividades desenvolvidas pelos professores além do seu trabalho na sala de aula, que envolve, especificamente, o ensinar e o aprender, por exemplo. O âmbito da sala de aula é onde pode ocorrer a práxis alfabetizadora, quando, por exemplo, temos outro e/ou um novo modo de ensinar, promovendo, assim, a aprendizagem dos alfabetizandos. Nesse tipo de atividade do professor alfabetizador na sala de aula, quando este assume esse compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, está sendo realizada uma atividade que é práxis. Até porque esta atividade realizada pelo professor tem objetivos, finalidades, é intencional. (PIMENTA, 1995). Com o intuito de acrescentar, Vásquez (2011) pontua o seguinte: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 221). Ou seja, o professor alfabetizador que vive a verdadeira práxis alfabetizadora, quando se compromete a um ensino de qualidade para além da codificação/decodificação a partir de atividades que sejam críticas e reflexivas, contribui para a formação emancipatória e libertadora dos alfabetizandos, principalmente, aqueles oriundos das classes populares e das comunidades.

Ainda nessa discussão, temos a distinção entre a atividade teórica e a atividade prática, que têm uma relação de autonomia e independência relativa. Conforme explica Vásquez (2011), “O fim imediato da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente [...]” (p. 234). Por isso, difere da prática e não é práxis. Pois, a atividade teórica está no âmbito subjetivo, ideal e não gera transformações a não ser no âmbito teórico. Este é imprescindível porque contribui com o conhecimento indispensável para transformar o contexto social, político e cultural em que se vive; contudo não o modifica imediatamente. (Vásquez, 2011). Corroborando com o autor em referência, salientamos ainda que “[...] a prática não fala por si mesma, e que sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de um modo direto e imediato” (2011, p. 259).

Nesse sentido, quando tratamos do professor alfabetizador, estas considerações acerca da formação não são diferentes. O professor precisa estar atento às teorias que dão sustentação a sua prática. Até porque teoria e prática articulam-se continuamente, mesmo que de forma inconsciente por parte de muitos professores. Para tanto, como afirma Freire (1996), “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que

quase se confunda com a prática” (p. 44). Para que se alcance uma prática transformadora é preciso partir da reflexão crítica sobre a prática docente. Conforme aponta Vásquez (1977),

A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da teoria, e sim, em nome da práxis; é uma teoria fundada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentem real e efetivamente (p. 255)

É preciso ter a consciência de que a teoria se desenvolve em nome da práxis, como coloca Vásquez. Dessa forma, a ação docente será transformadora, e não mero ativismo, que não envolve nem articula teoria e prática, afinal, estas não são desarticuladas, muito menos estanques. Só desta forma, teremos uma verdadeira práxis alfabetizadora. E para reforçar nosso conceito assumido e defendido de práxis, destacamos Vásquez (1977) que a define da seguinte forma:

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro. (p. 262).

Diante do exposto a respeito da formação docente, é interessante levar esta discussão para a profissionalização do professor alfabetizador. Este precisa ter a consciência plena de seu papel, que não se caracteriza em transmitir conhecimentos de forma descontextualizada e sem nenhum significado e apreensão efetiva pelo discente. Como bem aponta Freire diante dessa proposição: “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (1996, p. 29). É indiscutível que o professor precisa dominar o conhecimento referente à sua área, contudo, isso não é suficiente. Os conhecimentos e saberes dos professores são vários e contínuos no processo de reelaboração destes a partir da postura reflexiva que se possa assumir pelo docente alfabetizador.

A partir dessa explanação sobre a práxis docente, podemos refletir um pouco acerca da tênue relação que podemos estabelecer entre o cotidiano e a práxis de nossos professores alfabetizadores. No contexto da escola, podem ser vivenciadas experiências de formação contínua desde que se considere qual é o cotidiano vivenciado e não questionado,

refletido, criticado e discutido que pode sim vir a promover uma práxis alfabetizadora transformadora.

É nessa perspectiva que devemos ponderar a prática cotidiana como uma possibilidade de refletirmos criticamente sobre ela, pois, como já assinalamos anteriormente, não há uma barreira visível, ou indestrutível entre cotidiano e práxis. Nesse sentido, devemos tomar o cotidiano como uma categoria de análise para conseguirmos avançar na identificação de possibilidades que algumas vivências no ambiente escolar podem proporcionar para a formação contínua dos professores alfabetizadores.

Por isso, não devemos negar o que se vive cotidianamente, pois o cotidiano faz parte de nossas vidas, seja no âmbito pessoal ou profissional; mas nós, como professores, devemos fazer o esforço, porque este é um compromisso nosso, de pensar, questionar e refletir sobre esse cotidiano a fim de garantir a práxis alfabetizadora na formação docente de alfabetizadores. É responsabilidade da instituição escolar e dos seus professores possibilitar a práxis docente.

No entanto, às vezes, a adversidade no contexto escolar é tão intensa que impossibilita ou engessa as práticas cotidianas escolares e, então, não alcançamos a práxis transformadora tão necessária para a formação de nossos alunos, dos alfabetizandos, por exemplo, que precisam ler e escrever para além da decodificação e codificação, objetivando vivenciá-las como práticas sociais.

O descompromisso com uma educação de qualidade compromete a formação de todos os envolvidos da escola, dos nossos discentes alfabetizandos e de nossos docentes alfabetizadores, por exemplo. Muitas escolas, mesmo diante da adversidade, empenham-se em realizar uma educação de qualidade. De fato, esse passo é importante, porém, precisamos refletir conjuntamente sobre as condições de trabalho, sobre a política de incentivo e valorização da formação contínua no cotidiano escolar, entre outros aspectos devidamente importantes. Por isso, a necessidade e urgência de refletirmos criticamente acerca das práticas cotidianas, que podem sim se tornar possibilidades de Formação Contínua no contexto escolar, objetivando uma formação docente mais contextualizada e significativa para estes profissionais, bem como contribuindo para desenvolvimento de uma práxis alfabetizadora.

5 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO COTIDIANO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO

No cotidiano escolar, podemos observar inúmeras relações e ações relacionadas ao ensinar e ao aprender, por exemplo. Na escola, todos os seus sujeitos agem no sentido de contribuir em prol de uma educação de qualidade, ou, pelo menos, deveria ser assim. Dessa forma, em nossa pesquisa, procuramos destacar as ações e as percepções dos professores alfabetizadores, que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental, acerca do seu trabalho docente desenvolvido na escola, que pode possibilitar uma formação contínua no próprio contexto escolar. Nesse sentido, mergulhamos no cotidiano desses profissionais por meio de observações diretas e entrevistas semiestruturadas, que nos possibilitaram compreender um pouco sobre a realidade e a dinamicidade que compõem a realidade da escola investigada. A seguir, discutiremos acerca dos resultados de nossa pesquisa, destacando os seguintes aspectos, divididos em três tópicos: O *lócus* e as professoras participantes da pesquisa; Cotidiano Escolar: reflexões relacionadas aos desafios e às aprendizagens; e Contribuições para uma formação contínua no contexto escolar: algumas aprendizagens possíveis.

5.1 O *lócus* e as professoras participantes da pesquisa: contextualização

Mesmo entre as escolas municipais de um Estado, há diferenças. Também há diferenças entre as instituições escolares de uma mesma regional e até em um mesmo bairro. Isso acontece porque a escola não é construída por sujeitos homogêneos nem está isolada do contexto que a cerca. Muito pelo contrário, até porque as pessoas que constituem e formam a instituição escolar têm a sua própria identidade, o que acaba por refletir na dinamicidade desse espaço. Levando em consideração, ainda, que se relaciona com toda uma comunidade que está fora do ambiente escolar. Logo, apesar das normas, das regras, da estrutura e da organização a serem seguidas conforme as orientações legais, inclusive, da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), um dos fatores que particulariza cada escola é justamente as relações e as iniciativas desenvolvidas entre os sujeitos que dela fazem parte. Por isso, é necessário conhecermos, nem que seja um pouco, acerca da realidade da escola investigada, destacando características que lhes são próprias, bem como do seu entorno, ou seja, do bairro que se localiza e dos sujeitos de nossa investigação. Começaremos abordando informações

sobre o bairro onde está localizada a escola, para depois determo-nos a esta e, por fim, conheceremos mais sobre os sujeitos da pesquisa: professores alfabetizadores.

5.1.1 Sobre o bairro Palmeiras

O nosso *locus* de pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino em Fortaleza (CE), localizada no bairro Conjunto Palmeiras. Este é um bairro periférico de Fortaleza (CE), do qual, apesar das suas marcantes desigualdades sociais, reconhecemos algumas mudanças ao longo de sua história, mudanças, em sua maioria, conquistadas pela própria comunidade que tem uma história de luta. A construção da comunidade pelos próprios integrantes desse bairro é uma dessas representações de luta. Integrantes que, mesmo diante de tanta desigualdade social, enfrentando inúmeros problemas, como a negação de direitos básicos, que garantem uma vida de qualidade, como saneamento, moradia, saúde, educação, além dos elevados índices de violência, por exemplo, contribuíram para a construção desta comunidade.

Este bairro tem sido alvo de algumas pesquisas⁷, principalmente, devido ao destaque do seu banco comunitário, o Banco Palmas, que é baseado na economia solidária e que tem contribuído, inclusive, com projetos destinados aos moradores da comunidade, justamente com o objetivo de formar as pessoas no sentido de as ajudarem a ter uma fonte de renda, uma conta em um banco popular, fazer empréstimos, entre outras iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da comunidade.

No livro “Banco Palmas 15 anos: resistindo e inovando”, destacamos um trecho mencionado por uma das pesquisadoras, Carolina Teixeira Nakagawa, do grupo Núcleo de Economia Solidária (NESOL) da Universidade de São Paulo (USP):

Aqui constroem barracas como se fossem de feira para aguentar o sol quente. Aqui as injustiças estão presentes nas ruas, na ausência de esgotos, na falta de um planejamento urbano e da presença do estado. O que resume bem esta condição foi a fala: “Vocês não têm medo de vir aqui? Aqui ninguém de fora vem, um cano de esgoto estourou faz mais de 15 dias e a empresa não vem, pois tem medo de chegar aqui”. Acostumados com as desigualdades se surpreendem e toda a justiça que nos

⁷ As pesquisas desenvolvidas sobre o bairro giram em torno, principalmente, do Banco Palmas, o qual realiza suas ações em prol do desenvolvimento econômico, social e cultural da comunidade. Temos de monografias à pesquisas mais amplas desenvolvidas por universidades, como exemplo citamos dois: a pesquisa realizada pelo Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social (LIEGS) e coordenado pelo professor Jeová Torres Silva Junior versa sobre os 10 anos do Banco Palmas; e a dissertação de mestrado: LIMA, Jorge Luiz Cunha. Banco Palmas e Políticas Públicas no conjunto Palmeiras: Um estudo sobre o desenvolvimento humano sustentável e o trabalho solidário (1998-2002). UECE, 2003.

deparamos vem daqueles que moram e que sofrem juntos, buscando soluções como pontes de madeira sobre o córrego ou ainda acolhendo os estrangeiros. Não teve um dia, uma rua, ou uma casa, que não tenham oferecido água gelada ou um cafezinho. (INSTITUTO PALMAS & NESOL-USP, 2013).

É, muitas vezes, nesse contexto que a comunidade sofre, enfrenta e luta cotidianamente. Relatos registrados a partir de pesquisas, relatos vistos nos programas televisivos locais e, principalmente, vividos por nós, moradores dessa comunidade e adjacências. Os problemas sociais são visíveis e perpassam inclusive no âmbito educacional, nas escolas, por exemplo. Em nossas entrevistas, isso ficou bastante evidente em alguns relatos. E é nesta realidade que se encontram também as crianças, alunos, pais e até mesmo alguns dos profissionais da educação que atuam nas escolas deste lugar. Por isso, a educação tem a sua responsabilidade nesse contexto da sociedade capitalista que exclui os “oprimidos”, usamos este termo referendando Freire (1987).

Nesse sentido, recorremos, ainda, ao autor supracitado e destacamos a importância de uma educação problematizadora que, diante do contexto social, econômico, político e cultural que vivenciamos, busca contribuir com uma educação que emancipa a partir da análise crítica e reflexiva dessa sociedade capitalista. Assim, Freire distingue a prática bancária da educação problematizadora:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1987, p. 40).

Somente a partir do movimento de práxis (Vásquez, 2011) poderemos alcançar mudanças significativas no meio em que estamos, como na escola, através da educação problematizadora defendida por Freire. Desse modo, é imprescindível desvelar a realidade, como afirma Freire, por meio de uma apreensão e compreensão crítica da realidade. Por isso, a escola tem um importante papel nesse sentido, pois pode e deve contribuir com uma educação que emancipe, liberte, transforme; portanto, que seja crítica e reflexiva.

É justamente no cotidiano escolar que poderemos encontrar os indícios, as possibilidades, os caminhos para as mudanças. As transformações devem partir do contexto da escola, da formação contínua dos profissionais da educação, da realidade da comunidade

em que vivem os alunos para, então, relacionarmos com uma situação educacional macro, considerando a sociedade como um todo, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, também é importante conhecermos sobre a instituição escolar investigada, que será abordada a seguir.

5.1.2 Sobre a escola investigada

A considerar a necessidade de conhecermos a realidade e um pouco da história da escola investigada, exploraremos, por conseguinte, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio que selecionamos para a pesquisa, especificamente quando apresenta a história da escola. O PPP desta instituição data de 2010 e desde então não foi revisado, segundo informações da atual diretora; por isso, não temos os dados devidamente atualizados (número de alunos da escola, perfil dos discentes, resultados das avaliações externas e outros assuntos) e, portanto, decidimos explorar os seus aspectos históricos.

Assim, aproveitaremos a descrição acerca do histórico para contextualizarmos e situarmos a escola selecionada para a nossa pesquisa. Essa instituição foi criada por Cesar Cals de Oliveira Neto, prefeito de Fortaleza no período de 1983 até o ano de 1985. E, quando ainda era prefeito, o espaço, onde hoje funciona a escola, que se chamava Unidade de Amparo ao Menor - UPAM, recebeu seu nome.

Em 1979, esta unidade funcionava com assistentes sociais que atendiam à comunidade na ocupação da terra. Com o fim da divisão dos lotes no Conjunto Palmeira, o espaço foi usado pelo Projeto Casulo, que atendia cerca de 70 crianças de dois a cinco anos de idade. Este projeto procurou dar um suporte educacional, nutricional e médico, entre outras ajudas de cunho mais assistencialista. Contava com uma equipe de professores, assistentes sociais e nutricionistas.

Só, então, em 1984, este espaço foi fundado pelo prefeito César Cals, com o nome Unidade de Profissionalização e Atendimento ao Menor – UPAM e objetivava atender às crianças e aos jovens em suas necessidades básicas e urgentes. Ofertava turmas de maternal, jardim I, jardim II – hoje estas séries correspondem às turmas de Educação Infantil – e cursos de iniciação profissionalizante, como empalhamento em garrafa, pintura em tecido, corte e costura, crochê, manicure e datilografia, estes ministrados por próprios professores do bairro e comunidades adjacentes. Um desses chamados cursos profissionalizantes, empalhamento de

garrafa, ainda tem presença marcada na vida dos moradores do bairro como forma de complementar a renda familiar, ou, muitas vezes, como única fonte renda. Um trabalho exaustivo que garante uma renda pequena, mas que ajuda muitas famílias, como expõe Regiane Câmara Nigro (2013), psicóloga e pesquisadora, que contribuiu para a pesquisa desenvolvida pelo NESOL-USP e o Instituto Palmas:

O gogó. O entrelaçamento da palha é uma tradição indígena. O Ceará decretou que não havia mais indígenas no estado em 1863. Com a repressão, muitos deixaram de se reconhecer assim e passaram a se chamar de “caboclos”. O elemento cultural, porém, é forte demais e persiste no Conjunto Palmeira revisitada pela precarização do trabalho. Lá se faz gogó, que é uma referência ao gargalo de garrafas das pingas produzidas pela Ypióca, que é hoje propriedade de uma multinacional - foi comprada por R\$ 930 milhões pela dona da marca Smirnoff e Johnnie Walker. Perguntadas sobre sua ascendência indígena, as pessoas que fazem dizem que não são descendentes de índios, mas que a família já fazia chapéus de palha antes de aparecer o gogó. Uma grade com mais de 30 garrafas rende cerca R\$ 15,00. ((INSTITUTO PALMAS & NESOL-USP, 2013).

Devido às condições miseráveis que muitas famílias enfrentavam em seu cotidiano, este espaço, na época a UPAM, assume essa responsabilidade de contribuir com ações sociais para a formação dos moradores do bairro e o desenvolvimento deste. No decorrer dos anos, os demais prefeitos prosseguiram com a missão da instituição, proporcionando cursos, atendimento nutricional e formação às crianças, principalmente.

Em 1994 e 1995, a UPAM passou a funcionar como creche. Porém, só funcionou por um ano, pois, conforme está expresso no PPP, “[...] só dez por cento das mães trabalhavam fora”, logo não havia demanda. No ano de 1995, a unidade funcionou como Escola de Educação Infantil, atendendo às crianças de 5 e 6 anos. E, no ano 2000, passou a ser anexo da Escola de Ensino Fundamental Marieta Cals.

Em 2005, com a então prefeita de Fortaleza Luizianne de Oliveira Lins, as nomenclaturas das escolas municipais foram modificadas e unificadas, tendo como nova denominação, depois de UPAM e Centro de Educação Infantil César Cals de Oliveira Neto, EMEIF César Cals de Oliveira Neto, deixando de ser escola anexo para ser patrimonial. A direção da escola, que assumiu até 2007, contribuiu para essa mudança.

Depois dessa gestão de 2007, assume a direção o professor Anderson Maia Cataldo, e, em seguida, no ano de 2008, é nomeada como diretora da escola a professora Maria Luziana da Costa, que conforme é expresso no documento, é “atuante nos movimentos sociais

e parte integrante da história do bairro”, permanecendo na gestão até o início de 2013, quando houve, efetivamente, a seleção para o cargo de diretor e vice-diretor para as escolas municipais de Fortaleza. De acordo com o que foi divulgado no *site* da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza, “esta é a primeira vez que os gestores de Fortaleza passam por seleção para se tornarem diretores e vice-diretores de escolas”⁸.

Em junho do ano de 2013, quando fomos até a escola para conversar com a diretora sobre a escolha desta instituição para a realização da pesquisa, a diretora Luziana nos informou sobre o processo seletivo para os novos diretores e disse ainda que era preciso aguardar o resultado, que sairia em breve, para conversarmos com a nova diretora sobre o desenvolvimento da pesquisa. E acrescentou sobre a sua felicidade e tristeza vivenciadas neste momento, pois afirmou acreditar ser importante esse processo seletivo para o núcleo gestor, pois transparece a escolha dos diretores das escolas municipais; no entanto, havia a possibilidade de ela não passar na seleção para diretor, ou passar e não continuar na mesma escola, mas ser direcionada a outra escola de outra comunidade. Colocou, ainda, sobre a sua relação de amor e de compromisso com a educação naquele bairro, pois é a sua profissão, que gosta de exercer na comunidade que ajudou a construir.

A diretora Luziana não obteve êxito na seleção, mas continuou a atuar como professora em outra escola do bairro. Então, tivemos que ir conversar com a nova diretora da escola investigada e explicamos a nossa proposta de pesquisa. A nova gestora foi bastante solícita, mas disse que não poderia permitir a realização da pesquisa na escola sem a prévia autorização advinda da Secretaria Municipal de Educação. Já havíamos providenciado a documentação para solicitar a autorização, porém, primeiramente, gostaríamos de saber do interesse dos representantes daquela escola, no caso, núcleo gestor e professores, em contribuir com a pesquisa. E, assim, fomos conhecer os sujeitos de nossa investigação.

5.1.3 Sobre os sujeitos da pesquisa

Já, nos primeiros passos da pesquisa, marcamos um dia com a diretora para que pudéssemos nos reunir com as professoras para explicar brevemente a proposta da pesquisa e fazer o convite às docentes alfabetizadoras que atuam nas séries iniciais do Ensino

⁸ Disponível em <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-divulga-resultado-da-selecao-para-diretores-e-vice-diretores-de-escolas>>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

Fundamental. Então, a diretora sugeriu um encontro durante o intervalo das professoras, assim teríamos um tempo de estimadamente 20 minutos com todas as educadoras que trabalham no período da tarde.

E, assim, tivemos esse momento no início de agosto, logo depois das férias das docentes⁹. Fizemos a devida apresentação e o convite, primeiramente, direcionado às professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que se recusaram a participar da pesquisa, por motivo unânime: estavam muito sobrecarregadas de atividades e não teriam como participar de mais uma, no caso, a pesquisa. Mesmo depois de conversar com elas, explicando que a pesquisa não iria atrapalhar o andamento dos seus trabalhos docentes, pois faríamos apenas observações e entrevistas, mas, respeitando a disponibilidade de cada uma, continuamos a perceber o desinteresse delas.

Pensamos na possibilidade de as professoras do 2º ano do Ensino Fundamental também se recusarem a participar, por isso decidimos dialogar pessoalmente com cada uma. Então, conversamos com a diretora e pedimos para conversar com cada docente do 2º ano, ao total três, a princípio, para fazermos o convite. A diretora nos autorizou e prontamente ofereceu-se a nos acompanhar na conversa com as educadoras. Encaminhou-nos até a sala de cada uma delas, para as quais usaremos os seguintes codinomes: **Professora A**, **Professora B**, **Professora C**, com o intuito de preservar suas identidades.

A **Professora A** foi muito solícita e disse do seu apreço em contribuir com esta investigação, sem nenhum problema. E ressaltou que, apesar dos inúmeros trabalhos que precisa realizar na escola, era importante contribuir com a pesquisa para ver e conhecer novos caminhos que pudessem melhorar a sua formação, a sua prática. Ela é formada em Pedagogia, na Universidade Vale do Acaraú (UVA) e fez pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional, na faculdade Ateneu. Esta professora é uma das que há mais tempo atuam na escola. É moradora do bairro e já conhece com propriedade a realidade da escola, da comunidade, dos alunos. **Professora A** atua como funcionária da prefeitura desde 1985, mas não trabalhava diretamente em escola. Seu cargo na prefeitura era de assessora administrativa, no entanto sempre teve a oportunidade de atuar em escola e, como trabalhava na própria comunidade, ficava parte de seu tempo na escola municipal EMEIF Marieta Cals, participando dos planejamentos, dos cursos de formação, ensinando. Contudo, só ingressou na prefeitura de Fortaleza como professora quando passou em um concurso realizado entre 2000

⁹ A proposta da pesquisa foi apresentada com um breve resumo, apresentados nos anexos.

e 2001. Lecionou na Educação Infantil, nos 1º e 2º anos e atuou, por cinco anos, na gestão. Sempre trabalhou na escola onde realizamos nossa investigação.

A **Professora B** também foi bastante solícita e disse que estava contente pelo convite, pois poderia contribuir com a pesquisa e que poderia servir para ela, como profissional docente, e para a própria escola para que pudesse pensar na formação de seus profissionais. É formada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2005. E fez Habilitação em Administração Escolar, concluída em 2007. Depois fez a sua pós-graduação, em Psicopedagogia, na Universidade Vale do Acaraú (UVA). Quando concluiu o ensino superior, não começou a trabalhar imediatamente na área educacional, mas, com o concurso para professor efetivo da rede municipal de ensino, em Fortaleza, decidiu tentar, e passou. E sempre ensinou nas turmas de 2º e 3º anos, pois se identifica com os alunos maiores, do Ensino Fundamental, na escola que foi *locus* de nossa investigação. Escolheu esta escola para atuar por morar próximo ao bairro Palmeiras. No final de 2013, em novembro, já havia concluído o seu período probatório e passou em uma seleção para superintendente, que já assumiu em novembro de 2013.

Já a **Professora C** resistiu em participar da pesquisa. Afirmou que, apesar de considerar interessante a proposta da investigação, não estava com tempo para contribuir com esses estudos devido à sobrecarga de atividades que desenvolvia em seu cotidiano. Pacientemente, explicamos que a pesquisa não iria atrapalhar o andamento do seu trabalho e que a entrevista seria realizada em um momento que tivesse disponibilidade, até porque essa era uma exigência da própria Secretaria Municipal de Educação (SME). A diretora ressaltou sobre a importância da realização da pesquisa para a sua formação e para a escola como um todo. Depois de todo esse esclarecimento, a professora aceitou participar. E, quando já estava indo embora, relatou assim: “Milene, não me entenda mal, eu até quero participar da pesquisa, mas o problema é que já temos tanto trabalho aqui e ainda vem mais. É complicado, né? Mas, já que você disse que não ocupará muito o meu tempo, não custa nada”. Essa sua fala nos inquietou um pouco e nos fez refletir sobre em que, realmente, consiste o trabalho das professoras alfabetizadoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental: O que fazem? Em que horário? Além das aulas, que atividades costumam realizar? Estas perguntas perduraram durante toda a realização da pesquisa, porque o relato dessa professora foi ouvido várias vezes de outras educadoras também.

Esta educadora, **Professora C**, é formada em Pedagogia e em Letras Português, pela Universidade Vale do Acaraú, em Sobral. Ela morava em Viçosa, durante estes cursos de formação inicial. Também possui especialização em Língua Portuguesa. Lecionou desde o início de sua primeira graduação, Pedagogia, atuando em turmas das séries iniciais e finais do Ensino fundamental. Porém, enfatiza que se identifica com o público de 8 anos de idade, que estuda justamente na série em que leciona atualmente: 2º ano do Ensino Fundamental.

Como a **Professora B** terminou suas atividades na escola antes de concluir o ano letivo, também solicitamos a participação da professora substituta que ficou no seu lugar, a qual nomearemos de **Professora D**. Esta professora é formada em Pedagogia, com Habilitação em História e Geografia e é especialista em Administração Escolar. Já tem experiência na docência desde 2001 ou 2002 (a educadora não recorda certamente o ano e já ensinou em vários níveis de ensino) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em escolas particulares, inicialmente, e depois em escolas públicas, estaduais e municipais, mas sempre com contratos temporários. Desde 2008, atua como professora substituta. Ressalta, ainda, que não sente dificuldade em mudar constantemente de público alvo, pois consegue se adaptar bem tanto às escolas quanto aos discentes de variadas faixas etárias e diz: “[...] eu gosto de todas (as séries) porque eu me enquadro, me adapto de acordo com a sala que fui lotada. Então, quando eu chego que tem a vaga só em determinada sala, eu a recebo normalmente e vou me adaptando, vou ensinando.” Ou seja, por uma questão de necessidade, acaba tendo que aceitar o que lhe é proposto, pois não há muita escolha, principalmente, devido à sua condição de professora substituta, que consiste em suprir a carência de algum profissional na escola em que for lotada para trabalhar.

Também realizamos a entrevista com a **Coordenadora**, pois ela tem um trabalho próximo às professoras. Por isso, resolvemos escutá-la, e ela nos trouxe importantes contribuições. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e pós-graduada em Gestão Escolar, pela faculdade Ateneu. Começou a atuar em escola em 2005, em Fortaleza. Inicialmente, em uma escola particular e, no mesmo ano, passou em um concurso para supervisora para as escolas municipais de ensino. E, desde então, atua na área da gestão, não teve experiências em sala de aula, apenas substitui, eventualmente, algum professor quando falta e não há nenhum substituto. É moradora de um bairro próximo ao do Palmeiras, conhece bem a realidade da comunidade e já atua desde 2009 na escola investigada, mas ressalta algumas dificuldades que vivencia em seu cotidiano.

E são estes os nossos sujeitos da pesquisa: ao total são quatro professoras alfabetizadoras, que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, e a Coordenadora da Escola. Todas são mulheres, aliás, na escola, só atuam docentes mulheres, pois estas ainda predominam nesta profissão, principalmente, nas séries iniciais. Depois dessa primeira aproximação acerca da formação, e primeiras experiências dos nossos professores, prosseguiremos apresentando, discutindo e refletindo em relação ao trabalho realizado cotidianamente no ambiente escolar por estas profissionais.

5.2 Cotidiano Escolar: Reflexões sobre os desafios e as aprendizagens

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão
(FREIRE, 1987, p. 44).

O homem “se faz”, ou seja, forma-se constantemente, ou melhor, cotidianamente na ação e na reflexão, conforme afirma Freire (1987). Só ao pronunciar e ao agir é que reconhecemos o sentido, o significado de nossa formação. E, no trabalho docente, também nos formamos. Ou seja, o professor aprende continuamente no exercício de sua profissão. Por isso, queremos compreender mais sobre o que o educador alfabetizador faz em prática cotidiana, o que aprende, quais são os seus maiores desafios e o que do seu cotidiano contribui para uma formação contínua no seu próprio ambiente de trabalho: a escola. Sendo assim, organizamos os dados obtidos nesta investigação em duas categorias: **cotidiano escolar** e **formação contínua**, que são subdivididas em outros subtópicos.

Neste tópico, abordaremos sobre a primeira categoria: cotidiano escolar. Nosso intuito é justamente compreender o trabalho do professor alfabetizador, destacando os momentos que estes profissionais têm, fora de sala de aula, para realizar as outras atividades que constituem o seu trabalho docente. Nesse sentido, apresentaremos esse cotidiano, elencando alguns aspectos primordiais, como as **atividades realizadas** fora de sala de aula; **desafios** enfrentados cotidianamente; e principais **aprendizagens**.

A análise do cotidiano escolar, ou seja, analisar o que se vivencia em um espaço específico, no caso, a escola, permite-nos conhecermos um pouco das relações, das concepções, dos preconceitos, dos desafios e das principais aprendizagens que estão dispostas neste cotidiano repleto de novidades que, muitas vezes, são simplesmente desconsiderados.

Nesse sentido, fizemos uma análise do que fazem os professores em seu contexto de atuação. Nessa perspectiva, Lück (2009:31) expõe que

Uma escola se faz e existe como organização social, a partir desse cotidiano, marcado por relações interpessoais, jogo de poder e de interesses, conflitos, discursos, uso do tempo, uso do espaço, comportamentos regulares, hábitos, etc. No entanto, os acontecimentos comuns do cotidiano passam desvalorizados e até mesmo despercebidos muitas vezes, deixando-se de ver a regularidade dos atos praticados ou omissões, que têm forte impacto sobre os resultados educacionais promovidos pela escola. É fundamental reconhecer que o que ocorre na prática do dia-a-dia escolar tem uma importância significativa para determinar a qualidade do ensino. Pequenos atos, poucas palavras repetidas dia após dia, condicionam o desenvolvimento de significados e formação de hábitos.

As palavras expressam um discurso, ideias, percepções, filosofias, crenças e muito mais. As ações podem concretizar ou não esse discurso e também nos indicam muito sobre o cotidiano escolar, e tudo o que se vivencia na escola perpassa a formação não só dos discentes, mas dos docentes, influenciando na qualidade do ensino. Muito do que se é vivenciado no cotidiano escolar é realmente passado despercebido, inclusive as práticas que são realizadas com determinada frequência são tidas como não relevantes, às vezes, para o redimensionamento da práxis alfabetizadora, por exemplo. No entanto, nos hábitos cotidianos, nas falas dispersas, nas ações voluntárias ou não, temos vestígios que contribuem para um ensino de qualidade. Até porque, práticas que, aparentemente, não representam algo importante para a formação contínua de professores, podem mudar o saber-fazer cotidiano do profissional docente.

Assim, prosseguiremos com a apresentação e a análise da realidade cotidiana de uma escola municipal localizada na periferia de Fortaleza (CE), sendo do e para o povo, para todos. Uma realidade que pode ser de tantas outras escolas, ou não. Contudo, o que vale é o esforço reflexivo em busca da práxis no processo educacional, almejando a qualidade do ensino e da aprendizagem na alfabetização. Para isso, precisamos reconhecer e analisar as ações vivenciadas no cotidiano escolar que muito escondem os verdadeiros caminhos de mudança. Corroboramos, portanto, com Penin (2011) quando ressalta sobre a necessidade de compreendermos os fenômenos da cotidianidade e avançar para uma análise do cotidiano que possibilite o alcance da práxis.

O que nos deu suporte para a coleta de dados foram as entrevistas realizadas com as professoras e a coordenadora e as observações realizadas semanalmente na escola. Toda terça-feira estávamos na escola, pois este era o dia destinado para o planejamento das

professoras alfabetizadoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Pela manhã, as docentes planejavam as suas aulas e, à tarde, dirigiam-se para a formação ministrada por professoras da Secretaria Municipal de Educação (SME), toda semana, em reuniões que tinham como foco orientações de como trabalhar com o material do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e sugestões sobre o ensino da leitura e da escrita e conhecimentos matemáticos, conforme colocaram as educadoras.

Somente para nos situarmos, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa cearense que obteve uma repercussão nacional, devido aos bons resultados obtidos, configurados no desempenho dos educandos em relação às suas habilidades de leitura e escrita, principalmente. O programa foi criado em Sobral, no ano de 2002, por meio do então deputado estadual na época, Ivo Ferreira Gomes, nosso atual secretário de educação, em Fortaleza (CE). Mais tarde, em 2007, Cid Ferreira Gomes batiza o programa como PAIC e inicia as suas atividades em todo o Estado cearense. O programa obteve um importante destaque devido aos resultados apresentados. Segundo informações obtidas no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)¹⁰,

A média de notas no Ceará, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), subiu de 3,2 para 4,9 – patamar equivalente ao verificado no Rio de Janeiro e no Espírito Santo e o mais alto do Nordeste.

Assim, o Ceará teve um aumento considerável no número de crianças alfabetizadas, segundo dados do programa, até os oito anos de idade. Por isso, tamanha a repercussão, hoje é um programa nacional (PNAIC), sendo utilizado nas escolas públicas brasileiras. Nesses programas destinados à alfabetização, há um intensivo investimento em formação de professores para que possam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, objetivando a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, como é a proposta do PAIC e do PNAIC.

¹⁰ Referência: **O pacto para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos**. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/3-slider-principal/319-o-pacto-para-que-todas-as-criancas-estejam-alfabetizadas-ate-os-8-anos>> Acesso em: 12 de dez. de 2014. O texto é uma matéria publicada na revista Época, em 21 de nov. de 2012, que está disponível também no site da revista: <<http://revistaepoca.globo.com/Brasil/noticia/2012/11/o-pacto-para-que-todas-criancas-estejam-alfabetizadas-ate-os-8-anos.html>>.

Apenas resolvemos situar sobre esses programas, pois as professoras de nossa pesquisa, assim como as demais educadoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino, participam semanalmente de formações do PAIC e PNAIC, ofertadas pela SME. Essas formações aconteciam todas as terças-feiras, no período da tarde. Em uma semana era ministrado o curso de formação para trabalhar com o material do PAIC e, na semana seguinte, com o do PNAIC.

Como o nosso foco não foi o de investigar acerca dessas formações, mas sim dos espaços formativos na escola, resolvemos realizar observações das reuniões de planejamento, que acontecem na própria instituição escolar, pois este momento mostrou-se como uma possibilidade em potencial de formação contínua dos professores alfabetizadores, por isso nosso interesse. Além do tempo em sala de aula, ministrando aulas para os discentes do 2º ano, as professoras têm um terço do seu tempo na escola para atividades extraclasse, como o planejamento. Uma garantia recente, nos anos de 2012 e 2013, apesar de ter sido garantida muito antes, pela Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, e endossada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), quando diz, em seu artigo 5º, quarto parágrafo: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. No tempo restante, as professoras devem dedicar-se a outras atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de seus educandos, mas não necessariamente em um relacionamento direto com estes.

Esta conquista referente à distribuição do tempo para atividades diferenciadas pode trazer uma mudança qualitativa para o trabalho docente. Por isso, nosso interesse em pesquisar o cotidiano escolar dos professores fora do espaço da sala de aula sem a função de ensinar diretamente, mas sempre retomando esta função nas suas demais atividades. Na escola investigada, às terças-feiras, esse tempo era destinado às atividades extraclasse, no período da manhã e à tarde. Porém, neste período vespertino, havia as formações dos programas PAIC, com formadoras da editora que produziu os livros, e do PNAIC, com as formadoras da SME. E havia a complementação desta carga horária de um terço de atividades extraclasse em outro dia da semana, com duração do tempo de uma aula, 50 minutos. Mas, nestes momentos, as suas atividades eram realizadas individualmente. Não que nas reuniões de terça também não fossem, entretanto, vez ou outra, havia a troca de saberes e de experiência uma com a outra, pois estavam juntas e, muitas vezes, realizando tarefas conjuntamente.

5.2.1 Atividades realizadas fora da sala de aula

Em nossas observações, pudemos constatar algumas atividades que eram realizadas semanalmente: planejamento e relatórios. Já, em outros dias, percebemos outras, como preenchimento de diário, elaboração de provas, atividades extras, correção de provas, entre outras. Nas terças-feiras, havia muito a se fazer entre outros assuntos e responsabilidades; a coordenadora esteve presente poucas vezes, mas sempre estava próxima. Ora para dar um recado advindo da SME, ler algum documento, ou para lembrá-las de algo que precisava ser entregue, como podemos observar no trecho a seguir registrado em nosso diário de campo:

A coordenadora solicita a entrega dos planejamentos mensais e explica sobre a importância destes, principalmente, quando um professor falta, ela ou algum professor substituto o substitui e, por isso, precisa deste registro, o planejamento, para orientar-se. E exemplifica, dizendo que no mês passado passou por uma situação parecida. Um professor faltou e ela precisou substituí-lo; no entanto, ficou perdida, sem saber o que fazer (Trecho do Diário de Campo)

As docentes alfabetizadoras retrucam, afirmando que os planejamentos mensais estão sendo realizados. Elas se dividem na elaboração destes, duas professoras fazem um mês este planejamento mensal, uma faz o de Português, e a outra, o de Matemática, e as outras duas o faz no mês seguinte. Segundo as docentes, assim é melhor, essa divisão para organização e produção do planejamento, pois todas estão em um ritmo parecido em relação à abordagem dos conteúdos com as suas turmas e também ajuda a amenizar o trabalho que precisam realizar. Além do planejamento mensal, que é realizado em uma folha, manualmente, devem destacar os conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação. Na verdade, consiste em um resumo, nada com muitos detalhes, pois ainda há o planejamento diário. E é neste que descrevem tudo o que farão diariamente. De certa forma, o planejamento é realizado coletiva e individualmente, apesar deste predominar, pois algumas dificuldades imperam e acabam por dificultar um planejamento que possa ser elaborado coletivamente. No entanto também é realizado de forma coletiva, porque, apesar de algumas vezes separarem as tarefas, conversam, sugerem e questionam em grupo, interagem.

No entanto, esses momentos deveriam ser vivenciados com mais frequência. O grupo deveria interagir mais. O trabalho docente não se baseia na divisão e cumprimento de

tarefas, mas sim na produção, na reflexão e na avaliação em grupo sobre o que está sendo ensinado aos alunos, pois o foco deve ser o ensino e a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, indubitavelmente, o planejamento é uma das responsabilidades da ação docente, pois norteia toda a sua prática em sala de aula e possibilita um repensar crítico e reflexivo sobre a sua ação didática, procurando propor outras e melhores formas de trabalho com os educandos. Afinal, segundo Lück (2009, p. 32), “planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional”. Portanto, o planejamento é necessário para o desenvolvimento de todo o trabalho docente desenvolvido pelo educador.

Nos anos anteriores a 2013, na escola pesquisada, o planejamento era uma ação realizada quando “houvesse tempo”, pois não havia ainda a reorganização do tempo para a realização das atividades docentes como temos hoje. O professor tinha seu tempo destinado somente para o ensino em sala de aula. Assim, o tempo para o planejamento era inviável, pois apenas um dia de cada mês era destinado a esta responsabilidade do professor. No entanto, conforme a própria Professora A mencionou, na entrevista acerca da redistribuição da carga horária com a garantia de 1/3 do tempo de trabalho para ações sem interações diretas com os discentes e que, em nossa percepção, provavelmente, melhoraria a qualidade deste planejamento:

Não faz muita diferença. Porque, talvez, no sábado a gente produzisse mais, devido estar em um ambiente mais silencioso, todo mundo junto, todos os professores juntos. Havia troca de ideias. Porque agora os professores se reúnem por séries de ensino. Eu acho que a gente produzia mais. Porque assim: chegamos às 07:00, umas 07:15, mais ou menos. A sala desocupa um tempo depois após a acolhida e a saída dos demais professores para suas respectivas salas. Quando dá 09:00, você tá ali concentrada, chegam os professores para o lanche. Tem o entra e sai do banheiro. Ou seja, não há um local adequado para fazer o planejamento. Na maioria das vezes, termino em casa. Eu acabo levando muita coisa para casa. (Professora A)

Segundo o relato desta educadora, fica bastante difícil realizar as suas obrigações extraclasse sem um espaço propício para a sua realização. Logo, o planejamento fica, de certa forma, comprometido, assim como as demais tarefas que precisam ser cumpridas. Para a Professora A, mesmo com apenas um dia do mês para o planejamento, este era mais proveitoso, destacando o caráter coletivo, participativo e interativo que envolvia esta ação educativa. Na verdade, essa colocação da professora representa o sentimento da maioria delas, que também compartilham desse desafio enfrentado semanalmente. Dessa forma, o

planejamento não pode ser concebido, nesta prática, como “ação reflexiva, viva e contínua”, como destaca Almeida (2010).

As condições para que realmente haja um aproveitamento de qualidade do tempo fora de sala de aula precisam ser viabilizadas. E outra questão deve ser também mencionada: o caráter coletivo da docência, pois essa profissão tem em sua essência a identidade coletiva. Contudo, para isso, é preciso que se vivencie a coletividade da docência em seu sentido pleno, pois esta ação pode trazer discussões de ideias, de posturas, de práticas, contudo é a partir da interação, que temos uns com os outros, que produzimos saberes e práticas. Nóvoa (2009) e Pacheco (2008) ressaltam a necessidade de se vivenciar a coletividade no âmbito escolar, pois aprendemos mais quando dialogamos com o outro, interagindo, debatendo, discordando, concordando. Essas interações ajudam no reconhecimento do grupo docente, no qual cada um tem um sentimento de pertença, desde que haja participação. E devemos considerar que os professores são produtores de saberes, produzidos por meio da prática cotidiana profissional. Para Therrien (2005:3), “esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão [...]” devem ser compartilhados com o grupo docente com o objetivo de se analisar, repensar e propor outras práticas sempre visando um ensino de qualidade.

Essa socialização deve ser vivenciada sistematicamente. Para Cardoso (1993, p. 62), “a intenção de conseguir a incorporação da inovação e da constante renovação da prática dos professores torna indispensável [...] a elaboração de programas formativos, que tenham presente a discussão da prática cotidiana dos professores”. Corroboramos com a autora, pois, a discussão da prática do cotidiano em grupo possibilita a socialização dos problemas enfrentados, busca de soluções, de experiências significativas com a leitura e a escrita e dos saberes produzidos pelos professores alfabetizadores, por exemplo. A prática cotidiana tem muito a nos dizer a partir das experiências docentes, que podem contribuir para a formação contínua do educador. No entanto, “[...] para ser formadora, a experiência precisa ser comunicável. Isso não quer dizer que devemos traduzi-las em palavras, mas que tenhamos a capacidade de partilhar, com outras pessoas ou grupo a experiência vivida” (ARAÚJO, 2008, p. 23). Portanto, as experiências e os saberes precisam ser partilhados, discutidos para que sejam formativos.

No entanto, devemos atentar para as condições de trabalho que impedem a concretização do planejamento de forma plena, e mesmo de momentos de reflexão que

possam ser realizados, inviabilizando, assim, que os educadores possam crescer profissionalmente em grupo, investigando acerca de suas práticas e saberes, sendo efetivamente intelectuais da educação e não apenas executores de atividades. Na perspectiva das educadoras, o planejamento é necessário e imprescindível para a sua prática docente cotidiana. Nesse sentido, em sua fala, a Professora C afirma que “o planejamento auxilia na questão da seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, na preparação das atividades. Além disso, o planejamento tira a gente do sufoco, porque se não planejamos, ficamos perdidos.” À medida que compreendem o planejamento como um ato essencial em seu trabalho, reconhecem também as dificuldades referentes às condições de trabalho que comprometem a qualidade do seu exercício docente.

Além do planejamento, outra responsabilidade que ouvimos desde o dia do convite às professoras alfabetizadoras para participarem da pesquisa até o dia das entrevistas, não se esquecendo das observações realizadas, é a dos relatórios individuais dos alunos realizados pelas educadoras, e vimos, em todas as observações, a elaboração destes textos referentes às aprendizagens dos alunos, às dificuldades, ao comportamento, entre outros aspectos. Uma atividade que, segundo todas as professoras que participaram da pesquisa, não tem necessidade e é bastante exaustiva.

Estes relatórios consistem em avaliações escritas manualmente pelas docentes alfabetizadoras sobre cada um de seus alunos, em um diário. São realizados bimestralmente. No ano anterior, as professoras faziam relatórios semestrais e que, segundo as professoras efetivas, já eram suficientes, pois, além deste relatório, há outras formas de avaliação também. Apenas a professora D, substituta, disse ter tido tempo suficiente para a realização desses relatórios; todavia, não participou da formação ministrada semanalmente fora da escola porque disse estar um pouco desorientada em relação ao andamento das formações, pois já estavam no final e não receberia a gratificação financeira por ter participado desta formação desde o começo, logo, preferiu ficar na escola no período de terça à tarde para concluir os seus relatórios. Já as demais professoras afirmaram ser um trabalho desgastante a produção desses relatórios e que, quando terminam um e pensam em ter um descanso, já está próximo de iniciar os relatórios do bimestre subsequente.

Devemos ponderar que os registros escritos dos professores são importantes, pois representam a sua percepção, avaliação, organização referentes a variados assuntos. Esses registros podem ser descritivos, avaliativos, reflexivos. Zabalza (1994), *apud* Lopes (2009),

explicita quatro tipos de diários que, geralmente, os professores utilizam para registrar o seu cotidiano, são eles: diário como organizador estrutural da aula, diário como descrição das tarefas, diário como expressão das características dos alunos e do professor e o diário misto. Na Educação Infantil, por exemplo, o registro das aprendizagens dos alunos em diários é recorrente, pois são orientações, inclusive, dispostas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). O registro é um recurso interessante para o professor avaliar o seu aluno e refletir sobre os resultados. Na escrita, o professor se coloca profissionalmente, mas também coloca a sua subjetividade.

Ainda sobre os relatórios, as educadoras também se posicionaram sobre esta forma avaliativa, que passou a ser obrigatória desde 2012 para as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental também. Estes relatórios eram realizados apenas em turmas de Educação Infantil e passaram a ser solicitadas, pela organização escolar, por meio da SME, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Eis algumas colocações das educadoras sobre estes documentos:

Manual e bimestralmente de cada aluno, ou seja, de dois em dois meses tem que fazer 46 relatórios, além de dar conta de tudo isso. (Professora A)

Eu acho essa forma de avaliar desnecessária, principalmente, por ser bimestralmente. Antes avaliávamos os alunos por conceitos. Olha, o aluno é muito fácil. Você chega no primeiro dia de aula e não conhece o aluno, depois vai se entrosando. No primeiro, segundo, terceiro dia, com uma semana, você já está totalmente entrosada com aquele aluno. É muito fácil conhecer a criança e o seu nível de aprendizagem. [...] É tanto que eu não sinto necessidade de ler relatório de aluno meu não, eu os conheço. E mais ninguém solicita, avalia esses relatórios, ficam disponíveis em um diário. (Professora C)

Os relatórios ficam no diário da professora. O aluno só leva o relatório em caso de transferência. (Professora A)

Compromete demais o nosso tempo para planejamento, por exemplo. Porque eu já deixei de ir pra formação pra fazer relatório pra poder cumprir o prazo que a escola tá me pedindo pra eu cumprir, entendeu? Porque na sala de aula não tem como você fazer relatório e você acaba usando o seu planejamento. Aí o que eu faço? Aí eu vou na escola e faço o relatório e levo o planejamento pra casa e vou trabalhar em casa. Entendeu como é que é? Ou então, na sala de aula, um pedacinho que tenha eu vou fazendo o meu planejamento, se der tempo, que é muito improvável, mas tudo bem, por quê? Porque se não você não cumpre o prazo, se não for dessa forma, entendeu? No mais extremo dos casos, você leva um diário pra casa que nem pode você levar diário, mas você leva, entendeu? Com medo, mas leva pra poder dar conta do recado e aí você faz cinco, faz não sei quantos por noite. É muito, é um trabalho, assim, exaustivo, entendeu? Às vezes, até, assim, desnecessário porque antigamente os relatórios eram semestrais. Agora eles voltaram a ser bimestrais. Porque quando você acaba de fazer, já está no começo de fazer de novo. Quando você acaba de fazer relatório aí você já tem uma programação todinha pra fazer: elaboração de prova, entrega das provas na secretaria, você tem que entregar tudo digitado, aí já vai fazer as provinhas de novo, aí já vão outros relatórios de novo. É

muito cansativo mesmo. Você compromete o planejamento e a formação porque, na época de relatório, muitos professores faltam à formação pra passar o dia na escola pra dar conta. (Professora B)

Conforme esclarecem as professoras alfabetizadoras, esses relatórios são obrigatórios, e elas o fazem com bastante afinco e atenção, apesar de considerarem desnecessários tantos registros, e afirmam, ainda, que poderiam ser realizados semestralmente, pois há outras formas de avaliação realizadas que complementam as avaliações dos discentes. Além disso, frisam sobre o comprometimento de outras atividades importantes, como o planejamento e as formações, devido à realização destes relatórios. O tempo de um terço da carga para atividades extraclasse não é suficiente para a realização de tantas atividades. Em um dos relatos, durante as nossas observações, destacamos a fala de uma das professoras que versa sobre as atividades que realiza fora do ambiente da sala de aula:

É um terço para planejamento, mas há inúmeras outras coisas para fazer, como: relatórios, elaboração de provas, correção. Às vezes, fico angustiada e cansada de tanta coisa que tenho para fazer no âmbito profissional e pessoal. E sempre um dos lados acaba comprometido. (Relato da Professora B)

Nesta fala, notamos certo desconforto devido às inúmeras atividades exercidas. Há, na verdade, um tempo reorganizado para que o professor possa realizar as funções de seu trabalho docente, no entanto, há uma sobrecarga de atividades que acabam por interferir na vida profissional e, às vezes, pessoal, como mencionou a Professora B.

Acreditamos que a crítica não deve ser direcionada somente ao recurso utilizado para a avaliação do discente (registros em diários de cada aluno), mas também devem ser retratadas as reais condições práticas para a realização desses relatórios. Primeiro, desconsidera-se o professor como um profissional, que, por também avaliar seus alunos, tem certa experiência em avaliar seus discentes através de meios que podem diferir deste método. E, ainda, não se dimensionam as condições em que esse trabalho de escrita é realizado, pois são duas turmas, totalizando um pouco mais de quarenta alunos, que devem ter esses diários preenchidos, tornando-se um trabalho exaustivo.

Afinal, o trabalho de escrita não é tarefa simples, pelo contrário, requer algumas etapas, como esclarece Antunes (2003): planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nesse

sentido, corroboramos com Freire (1993) quando afirma que a escrita é uma atividade complexa justamente porque, além de não ser um ato mecânico, requer toda uma preparação, a qual se inicia antes da primeira palavra no papel. Assim, requer planejamento, o qual envolve as experiências de quem escreve, suas ideias, suas crenças, e isso envolve a sua produção escrita, depois há propriamente o ato de escrita, que deve ser revisado e reescrito, muitas vezes.

Pensamos que, quando a escrita é algo pessoal, que será guardado para o próprio professor para consultas individuais, talvez não haja todo esse procedimento em sua produção. No entanto, no caso das professoras alfabetizadoras, as suas produções escritas consistiam em atividades que precisavam ser registradas e que deveriam ficar à disposição para consultas, como os planos de aula e, inclusive, os relatórios. Portanto, são consideradas atividades escritas que estão para além do ato de simplesmente codificar. Por isso, há a necessidade de tempo e condições efetivas para a realização dessas tarefas. Lopes (2009:37) ressalta que

registrar demanda tempo, envolvimento e disciplina – não é tarefa simples. Talvez nos faltem, considerando a realidade da escola pública brasileira, instrumentos/condições facilitadoras dessa prática, como a possibilidade de fotografar ou filmar as crianças em atividade ou até mesmo imprimir portfólios produzidos ao final de um projeto.

A autora supracitada ressalta a importância dessa prática na Educação Infantil, pois a aprendizagem das crianças que estão nesse nível de ensino necessita dessa forma avaliativa, pela capacidade que o registro escrito tem de contemplar as aprendizagens cognitivas, mas também motoras, afetivas, sociais, por exemplo, que são avaliadas no desenvolvimento da criança de forma mais detalhada, trazendo as impressões do educador, suas reflexões.

Em nossa percepção, nas turmas de alfabetização, esse registro pode também ser importante, por possibilitar uma análise que possa apresentar o nível de escrita que a criança apresenta, assim como a sua relação com o mundo da leitura e da escrita de forma interdisciplinar, além de contemplar as outras características do desenvolvimento dos alunos que não estão apenas no âmbito cognitivo. Para a realização dessa atividade, é preciso “tempo, envolvimento e disciplina”, como expõe Lopes (2009), no entanto, o tempo que se tem garantido não é só para atividades como essa, mas também para outras, como o

planejamento, de suma importância também. Essa é uma complicação que precisa ser repensada junto aos professores para solucioná-la.

Conforme expressam as educadoras entrevistadas, esses documentos, os relatórios, poderiam ser realizados como antes, apenas semestralmente, pois há outras formas avaliativas (provas, trabalhos, entre outros) que complementam a avaliação expressa nesse registro. Poderíamos, ao invés de dar soluções paliativas, propor, efetivamente, mudanças mais apropriadas, como a diminuição da quantidade de alunos por turma e a autonomia para o professor avaliar seus alfabetizados da forma como considerarem pertinente, pois ainda, na fala das professoras, constatamos que este registro só serve para ficar arquivado mesmo, pois não retornam para consultá-lo tampouco os pais para saberem a respeito da aprendizagem e dificuldades de seus filhos. Pouco ou nada adianta um texto escrito para que fique guardado sem auxiliar no processo de avaliação contínua dos alunos, contribuindo, assim, para que o professor revise constantemente a sua prática alfabetizadora a fim de conseguir formar educandos que saibam ler e escrever, considerando essas habilidades como práticas sociais.

Lopes (2009) acrescenta ainda que

A percepção do valor e da importância do registro de práticas também demanda tempo e esforço: não estamos acostumados, como educadores, a escrever sobre nossas práticas e nossas crianças e, menos ainda, a expor ao outro o que somos/fazemos/sentimos. Também muitas vezes não nos reconhecemos como produtores de conhecimento, não percebemos o valor de nossa prática. Trata-se de uma conquista processual, que inicialmente pode provocar resistência por parte de alguns e envolvimento por parte de outros. Mas é preciso começar (p. 37-38).

Esta colocação da autora é importante no sentido de que o professor possa usufruir da escrita como um meio de registrar suas práticas. O educador também produz conhecimento e deve registrá-lo a fim de sistematizá-lo e, mais importante ainda, socializá-lo. Para isso, o docente precisa se descobrir como leitor e como escritor também. E o professor alfabetizador deve tomar as práticas de leitura e de escrita como parte de sua vida profissional e pessoal, afinal é um profissional que lida cotidianamente com o ler e escrever em suas práticas de ensino. Lima (2004) expõe acerca da necessidade de conhecermos os hábitos de leitura e de escrita antes de dizer o que e como se deve ensinar as crianças a ler e a escrever. Portanto, as experiências de leitura e de escrita dos educadores têm fortes influências em como os professores concebem essas práticas e como as ensinam.

A prática alfabetizadora deve estar para além do processo avaliativo, apesar de este ser imprescindível. O professor alfabetizador precisa dedicar-se às atividades necessárias que estão relacionadas ao ato de ensinar, que deve ponderar a relação entre professor e aluno, objetivando o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, Holanda (1998, p. 23) destaca que

[...] a relação professor-aluno poderá ser trabalhada e construída a partir do aprofundamento de temas que venham a esclarecer as possíveis limitações ou erros. Trabalhando os aspectos preferenciais e vendo a leitura e a escrita como fatores desejantes, o professor terá nova concepção de ensino, no qual ele é mediador entre aluno e cultura.

O caminho que sugere Holanda acerca da relação professor e aluno é interessante e está em consonância com uma práxis alfabetizadora, pois devemos incentivar a análise dos conteúdos a fim de tornar as práticas de leitura e escrita como algo prazeroso. Para alcançarmos a práxis alfabetizadora, precisamos também de professores alfabetizadores comprometidos com a sua prática, com destaque para o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais que são, e que devem ser ensinadas interdisciplinarmente, a fim de que o alfabetizando possa fazer uso dessas competências em seu processo de escolarização, desenvolvendo-as de forma autônoma e cada vez mais autoral.

Na busca pela práxis alfabetizadora, o professor enfrenta desafios em seu cotidiano escolar. E é sobre esses desafios que abordaremos a seguir, considerando as falas e as vivências dos próprios docentes alfabetizadores.

5.2.2 Desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar

Em nossas observações, pudemos constatar alguns desafios enfrentados pelas educadoras, assim como aprendizagens que podem ser mais potencializadas nas práticas cotidianas. No entanto, por ora, abordaremos os desafios, dos quais já fizemos, de certa forma, menção anteriormente. Algumas reflexões são imprescindíveis. O primeiro ponto a ser destacado é sobre o tempo destinado às atividades extraclasse.

Há um tempo destinado para atividades como planejamento, relatórios, reuniões para organização de projetos, formações, entre outras; em contrapartida, não há organização deste tempo nem do espaço para um aproveitamento qualitativo desta carga horária. E, além disso, há notoriamente uma sobrecarga de tarefas sem a avaliação do corpo docente sobre o que pensa e o que propõe sobre a dinâmica estabelecida pela SME em relação ao

planejamento, à avaliação dos discentes, entre outros assuntos. As professoras alfabetizadoras que participaram de nossa pesquisa cumprem com suas obrigações com compromisso e são atentas aos prazos. O problema é que parecem mais profissionais que apenas cumprem tarefas, atendem aos prazos e não têm oportunidade nem condições de repensar a sua prática de forma reflexiva, crítica, transformadora. As atribuições diárias comprometem práticas verdadeiramente coletivas, nas quais as professoras pudessem dialogar mais acerca de suas práticas, suas experiências e vivências, suas aprendizagens e desafios, discutir sobre os conceitos, as estratégias de ensino abordadas nas formações, repensar os conteúdos ensinados, as estratégias de ensino, o planejamento, as avaliações, estudar, interagir.

É como se o tempo e as obrigações as consumisse de tal forma que apenas preponderasse a realização das atividades, mesmo que de forma automática, apenas para cumprir o que lhes é solicitado. Por isso, a relutância de algumas professoras em participar da pesquisa, inicialmente, pois já estavam tão sobrecarregadas de trabalho que não tinham mais tempo nem possibilidade de participar de mais algum compromisso, segundo algumas educadoras.

Que há uma sobrecarga de trabalho, isso há, e sem um prévio diálogo reflexivo sobre o que está sendo solicitado e/ou exigido, junto aos docentes. E não há como concordar com essa questão, mas sim repensá-la sob uma égide que se baseie em princípios da criticidade, almejando uma práxis formativa de professores em seu próprio espaço de trabalho, pois, assim, acreditamos obter mudanças mais participativas dos docentes e, portanto, mais significativas para eles.

O fato é que vivemos em um mundo em que tudo é considerado mercadoria: pode ser um bem material ou um serviço. Todas as formas sociais têm valor de uso. Assim, nessa perspectiva, o trabalho docente não deixa de ser mercadoria. Corroborando com Carcanholo (2005), compreendemos que, na lógica do capital, o trabalho docente é uma mercadoria, e essa atribuição compromete diretamente a formação docente, o ensino e a aprendizagem.

Assim, devemos procurar refletir sobre as dimensões do trabalho docente no sentido de desvendar a sua verdadeira essência, como explicita Carcanholo (2005), pois o mundo da aparência está envolto de uma realidade que se baseia em princípios capitalistas que acabam comprometendo o real sentido da educação: garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade. A aparência e a essência não são subjetivas, mas reais. E, no

contexto escolar, precisamos investigar as nuances que constituem as relações cotidianas na escola, os discursos emitidos pelos seus sujeitos, assim como as percepções, as ideologias, as dificuldades e as aprendizagens cotidianas, para podermos compreender a essência dos fatos e procurar avançar. Só é possível compreendermos essa essência se começarmos a olhar o cotidiano escolar de forma reflexiva e crítica.

Em nossa sociedade capitalista, vemos coisas, e não relações humanas. Nas instituições escolares, lidamos com pessoas, formação humana e não com objetos, caminhando a ermo. O professor, em seu trabalho docente, trabalha muito mais do que o seu tempo de trabalho na escola, muitas vezes. É uma carga horária extensa de trabalho, tempo mínimo para planejamento, o que leva este profissional a ocupar o seu tempo fora do espaço de trabalho para dar continuidade ao seu serviço. Uma atividade que é essencialmente humana, a docência, nas condições da sociedade vigente, consiste numa atividade desumanizadora, a qual, ao invés de formar, deforma. Esse entendimento e essa dinâmica, que diferem do real objetivo educacional que defendemos, torna-se uma atividade alienante.

E, mesmo a atividade do professor sendo essencialmente humana e concreta, na troca de mercadorias, equipara-se a todos os tipos de trabalho concreto e participam da mesma dinâmica de troca de mercadorias. Dessa forma, a atividade docente é uma mercadoria e possui um valor. E o nosso trabalho concreto está subordinado ao trabalho abstrato. Se a atividade docente é uma mercadoria, que consiste na reprodução social do conhecimento, ela tem um valor de uso. Logo, tem um valor de troca, que é o salário. Então, o salário deve ser responsável por comprar diversas mercadorias básicas para a sua sobrevivência e mercadorias específicas da atividade, inclusive. Carcanholo (2005) nos explica que Marx descobriu, então, que é na produção que o lucro é gerado, e o valor é valorizado. Não importa o produto (se é sapato ou educação), mas sim a valorização do valor. O capital (mais valor) é gerado na produção.

Isso posto, qual o elemento essencial que impossibilita o pleno exercício do trabalho docente? É nesse sentido que deve seguir a nossa reflexão. A par deste entendimento, que o trabalho docente é mercadoria e, na sociedade capitalista, é como um produto qualquer, portanto, submete-se a valores de troca, assim, acabamos por não reconhecer, de fato, qual o real sentido da educação, tampouco dos profissionais que a constituem. Por isso, devemos sempre contextualizar o trabalho docente no tipo de sociedade em que vivemos, pois, além de compreendermos as condições que determinam esta profissão em sua prática, conseguimos

avançar em possíveis caminhos que nos conduzam à práxis educativa, considerando, primordialmente, uma formação docente de qualidade, assim como no seu reconhecimento e sua valorização. É preciso essa contextualização para refletirmos criticamente sobre a formação docente. E, nesse sentido, é válida a nossa proposição de repensarmos as condições da profissão docente e da escola pública para que possamos garantir uma formação contínua de alfabetizadores no contexto escolar.

Além do excesso de atividades realizadas pelo professor da Educação Básica, outros dois pontos foram bastante relatados. Em nossa entrevista, indagamos a respeito dos desafios enfrentados cotidianamente no ambiente de trabalho escolar, e as respostas não foram surpreendentes, pois se referem a uma realidade comum em muitas escolas públicas e já há bastante tempo, contudo, representam as percepções e as angústias dos docentes, e que devem ser reavaliadas. Mas, frisamos desafios que precisam ser reavaliados junto ao professor que atua na escola. Os principais desafios mencionados foram: além da sobrecarga de atividades, que compromete o planejamento; referiram-se ao tempo extra de aula; à indisciplina dos alunos; à falta de espaço; e ao mau, ou não uso de alguns espaços da escola.

As professoras aderiram a um tempo extra de hora/aula pela manhã e à tarde. Ficavam um tempo de aula a mais em cada turno de trabalho. Esse tempo complementar de aula não era obrigatório, e o seu intuito era para melhorar a aprendizagem dos discentes. As professoras, a princípio, aderiram, mas não ficaram muito tempo, pois era cansativo e não havia a possibilidade de ficarem com os alunos que estavam com mais dificuldades. Com menos alunos, as professoras poderiam dar uma atenção mais específica e propor atividades diferenciadas, segundo as educadoras. A ideia foi proposta à diretora, mas não houve acordo, pois o direcionamento da SME era que as aulas deveriam ser ministradas para a turma toda. Assim, professoras e alunos estavam cansados e enfadados das aulas. Alguns foram desistindo até que as docentes preferiram desistir deste quinto tempo de aula. Algumas das falas a seguir indicam as justificativas de terem optado por mais este tempo de trabalho, ou sua opinião sobre a experiência:

Eu estava no quinto tempo, mas deixei. Porque eu falei com a diretora pra ficar só com os alunos à tarde, só com os alunos que estão com o nível mais baixo de aprendizagem. À tarde, eu tenho 22 alunos e tenho 14 pré-silábicos. Assim, eu gostaria de dar uma hora a mais com os pré-silábicos, pois são os que mais precisam no momento. Ela disse que não podia diminuir a carga horária dos outros. Então, como estava muito desgastante, larguei. É mais desgastante, bem cansativo, não tem rendimento. (Professora A).

É, na verdade, eu nem sei porque implantaram este quinto tempo. Eu acho que realmente faz parte do Programa de Alfabetização na Idade Certa pra ver se a nota de Fortaleza sobe nesse ano, porque Fortaleza foi o município com a nota mais baixa no SPAECE. [...] Na verdade, eu vou ser bem sincera, eu aderi a tudo: aderi a férias, oito dias de julho, aderi a feriados, que são alguns feriados municipais, [...] aderi a sábado letivo, que é um sábado por mês e aderi ao 5º tempo, que é de 11:00 às 12:00 e de 17:00 às 18:00. Você acaba trabalhando dez horas por dia, em vez de oito. Aderi a essas quatro coisas e cumpri até o último dia da sala de aula e eu cumpri tudo, mas eu aderi por quê? Porque financeiramente eu precisava, então, eu aderi, entendeu? Mas, não quer dizer que porque o financeiro me influenciava eu deixei de dar o meu melhor, não. Eu acho que eu aproveitei de forma significativa esse tempo nas horas extras. (Professora B).

Assumi os dois turnos. Mas, ficava bastante corrido pra mim, pois sobrava pouco tempo até para almoçar e, ainda, tem os relatórios. Eu desisti do quinto tempo para poder melhorar a entrega dos resultados dos meninos a tempo. Então, fiquei só no turno da tarde. Mas já agora em novembro os alunos já estavam cansados, então, resolvi parar agora em dezembro com o turno da tarde também. (Professora C)

Apenas a professora D não aderiu, pois, por ser substituta, já ingressou na escola bem no final do ano, permanecendo apenas nos meses finais de aula. É possível observar, a partir das falas, que o trabalho era bastante cansativo, tanto para os professores quanto para alunos. E mais: não havia um planejamento específico para este quinto tempo. O intuito dessas aulas, conforme a gestão, era o de contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, para aqueles alunos que estavam com mais dificuldades. No entanto, mesmo com a sugestão de umas das professoras, não puderam selecionar os alunos que mais precisavam desse reforço, pois, conforme as orientações advindas da SME, as aulas extras deveriam ser ministradas para todos os alunos, desde que o professor tivesse aderido ao quinto tempo de aula.

Nesse sentido, esse quinto tempo de aula não assumia a função de auxiliar os alunos em relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita. A falta de planejamento pode ter contribuído pelo desinteresse dos discentes, fora outros aspectos que comprometeram a qualidade de mais esse tempo de aula. E somente a Professora B menciona sobre o motivo que a levou a aderir ao quinto tempo de aula: mais um retorno financeiro. Só esta educadora ficou até o final do seu período em sala, porque precisava do dinheiro. No entanto, este não foi o motivo que segurou as demais.

A ampliação da carga horária sem o mínimo de organização, planejamento, sem consulta aos professores alfabetizadores, não parece ser o caminho mais adequado para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Mais tempo na escola não significa necessariamente qualidade no processo de alfabetização e letramento; principalmente, quando

não há uma proposta efetiva sobre o que fazer nesse tempo a mais na escola com os educandos. Assim, a escola continua a excluir os alunos, convidando-os a não aprender.

Não conseguiremos mudanças significativas na formação dos alfabetizandos, se não partimos de uma reflexão acerca das necessidades educacionais dentro de uma sociedade excludente. Para Garcia (2001, p. 22), “um modelo de sociedade excludente como é o hegemônico no mundo hoje, seguido subservientemente pelo governo brasileiro e pelos partidos políticos que lhe dão suporte, não poderia criar um projeto includente”, por isso, a referida autora, defende a luta contínua por uma sociedade e escola includentes, não aceitando assim, ideia da inevitabilidade da exclusão. Também corroboramos com Garcia (2001), para conseguirmos mudanças que contribuam para a qualidade do ensino nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, é preciso repensarmos a proposta educacional no contexto da sociedade em que vivemos, investindo em políticas públicas e na luta cotidiana com professores alfabetizadores comprometidos com uma educação de qualidade.

Não podemos conceber que os professores não sejam ouvidos, apenas orientados, avisados, mas nunca consultados, tampouco convidados para discutirem os problemas educacionais, principalmente, daqueles que se remetem às turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pois, mesmo com os Programas PAIC e PNAIC, e com o início neste segundo semestre de 2013, em novembro, do Mais Educação, um programa federal que visa a contribuir para uma Educação Integral, oferecendo aulas de Acompanhamento Pedagógico, Karatê, Canto, entre outros, no contraturno, os alunos não têm um bom rendimento; alguns ainda apresentam dificuldades de leitura e de escrita nas turmas de 4º ano, por exemplo, e que poderiam ser trabalhados nas turmas anteriores. Os programas PAIC e PNAIC, destinados aos discentes até o 2º ano, ainda não conseguem alfabetizar todos. Assim, em maio do ano de 2013, mais um programa surge, o Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), direcionado aos alunos do 3º e 4º anos que ainda não sabem, ou têm muitas dificuldades na leitura e na escrita. Há uma preocupação em lançar programas e mais programas, que são válidos, no entanto, omitem e/ou impedem a participação dos professores na escolha dos métodos de ensino, ou mesmo não ajudam em uma formação contínua no próprio contexto da escola para que as professoras alfabetizadoras possam se apropriar da proposta formativa com o grupo docente de sua escola, avaliar em que medida poderá contribuir, e quais limitações precisam de tempo para refletir com o outro. A reflexão é uma atitude que deve ser realizada coletivamente, pois o professor não se constitui

profissional sozinho (CONTRERAS, 2002). É preciso haver interação entre os profissionais que atuam na mesma instituição escolar e também com outros profissionais.

No entanto, ainda há pouco espaço para o professor da Educação Básica pesquisar, propor, refletir sobre a sua prática e até mesmo sugerir. A professora A afirma que

[...] Nessa atual gestão, não sei se é porque tá começando, eu acho que a gente tá muito abandonada. Não tem mais aquele clima de cordialidade, de visão, de uma chegar pra outra, não tem. Eu acho que a escola assim tá muito... mais autoritária do que social. Entende? Porque às vezes a gente diz assim: “Ah, isso deveria ser desse jeito.” “Ah, mas não pode. É ordem do secretário.” Gente, eu sempre ouvi falar que a escola tem a sua autonomia, não é total, eu sei. [...] Mas, tem coisas que dá pra se resolver internamente, se chegar um acordo internamente, melhorar internamente sem precisar de tudo ter que ter o aval do secretário. Uma colega lá do curso disse que queria fazer isso que eu sugeri fazer: ficar o 5º tempo com as crianças que estão precisando de reforço. Aí a diretora da escola: deixa eu perguntar na regional pra ver se pode. Qual foi a resposta? Pode, contanto com que você fique com os outros alunos. Pelo amor de Deus, gente. Um diretor não pode dar aula todo dia não porque ele tem as reuniões, tem também os cursos. Tem a sua função, tem milhares de coisas pra resolver. Até porque a escola que tem menos de 1000 alunos não conta mais com vice-diretor, quem tem que fazer esse papel é o coordenador. O coordenador não trabalha depois das 17:00, quem tem que ficar depois das 17:00? É o diretor. Coordenador não vem dia de sábado quando tem sábado extra, quem tem que ficar é o diretor. Aí o diretor ainda vai ficar uma hora a mais com 8 alunos? Isso não existe. Eu acho isso um absurdo, sabe.

Esta professora sente, em seu ambiente de trabalho, um clima escolar de submissão. A escola parece não ter autonomia para suas escolhas, e isso acaba comprometendo o envolvimento dos seus profissionais, que se sentem meros cumpridores de tarefas, mas nunca autores de propostas educacionais para as suas instituições de trabalho que atendam às necessidades do seu contexto de trabalho, à realidade dos alunos. São mais e mais programas que tendem a direcionar todo o papel do professor, sem lhe permitir caminhar com o seu grupo docente conforme as necessidades prementes da sua escola.

Outro desafio enfrentado e unânime entre professoras e coordenadora é em relação à indisciplina dos discentes. Apontam que está cada vez mais difícil lidar com os alunos mais indisciplinados, e que a família, a qual deveria ter uma maior parceria com a escola, exime-se, muitas vezes, do seu papel de também educar, segundo as colocações das professoras. Com a fala, as docentes e a coordenadora:

A indisciplina é o principal fator que atrapalha na sala de aula. Porque, assim, sempre teve defasagem de níveis, essa mistura de níveis sempre teve. Eu lembro que em 2007, quando eu comecei no 2º ano, a sala não era esse número de alunos, era de 28 a 30, né. Agora vem diminuindo. Então, eu tinha 28 alunos, se eu tivesse metade com o nível pré-silábico e silábico, eu dividia a turma ao meio. Eu coloquei dois

quadros brancos na sala, conversei com a turma. O grupo número um era o grupo dos que sabiam ler e o grupo dois era os que não sabiam e eu ia dar uma matéria diferenciada para aprenderem a ler e à medida que eles fossem aprendendo a ler, iam trocando de grupo. e quando o grupo um terminasse a sua atividade, sabiam ler, eu dava uma explicação, faziam uma tarefa, eles iam e me ajudavam com o grupo que não sabia. E tinham muitos alunos que me ajudavam, deu certo. Com um mês, dois meses já estavam tudo mudando de grupo. (Professora A)

Eles (os alunos) são muito indisciplinados. E eu não aceito a ideia de que o professor tem que se virar sozinho. Na questão dos pais, também tem que acompanhar. E a gente sente muito a necessidade do acompanhamento de muitos pais [...]. Eu não estou generalizando, porque tem pais que acompanham, né? Tem pais que se preocupam com a aprendizagem dos filhos, que valorizam a questão da criança também passar uma parte do dia da escola, fazer parte da vida deles, mas tem pais que não estão nem se importando com isso, e são justamente essas crianças as mais difíceis, as que sentem mais dificuldade da aprendizagem. E nós, professores, sente falta do acompanhamento dos pais, também do compromisso dos pais com relação à aprendizagem. (Professora C)

Quando eu comecei a fazer faculdade, a gente vê aquelas teorias e fica encantada com tudo, mas quando você se depara com a realidade, você vê que é bem diferente. E uma coisa que me deixa muito desgostosa com o meu trabalho hoje em dia é essa questão da indisciplina do aluno e da falta de pessoas para ajudar. Porque se, na escola, tivesse um orientador educacional que eu pudesse fazer o meu papel de supervisora, que claro que vai refletir no trabalho com o aluno, porque a partir do momento que eu ajudo o professor no trabalho dele a melhorar as suas aulas, ao aluno ter mais interesse pelas aulas, com certeza, talvez ele melhore o comportamento também. Mas, eu acabo, muitas vezes, assumindo o papel de orientadora pedagógica. Eu acabo saindo do meu papel de supervisor para ser orientadora, pra tá ali, é, desfazendo conflito entre aluno e deixo de lado minha função de supervisora. Então, isso me deixa bastante entristecida com a minha profissão e eu até já tentei outros concursos [...]. (Coordenadora)

Segundo Garcia (1999), a indisciplina envolve, geralmente, atitudes, comportamentos e condutas que são considerados inadequados ou inaceitáveis em uma determinada situação. Entre os alunos, não cumprir as atividades é recorrente, porém o que dificulta mesmo é o enfrentamento dos discentes aos professores, às vezes, com palavras ofensivas, desobediência e desrespeito ao educador. O trabalho na sala de aula é, assim, dificultado. Contudo, nem sempre os atos de indisciplina são oriundos apenas de “erros” pedagógicos, afinal, como explica La Taille (1996), é preciso compreendermos o lugar que a escola, o discente e o docente ocupam em nossa sociedade. Além disso, é importante sempre manter o diálogo com a família para que consigam encontrar as melhores formas de intervenção. As professoras alfabetizadoras afirmam estar sempre disponíveis para conversar com os pais, no entanto, os educandos que mais precisam de apoio não têm um acompanhamento mais assíduo dos pais ou dos responsáveis. A coordenadora afirma que algumas iniciativas foram realizadas no ano de 2013, como podemos observar:

Realizamos dois encontros com os pais, neste ano. [...] A SEFE que é a editora, é, a gente trabalha no 2º ano com o material da SEFE, com os livros da SEFE. Tivemos uma formação para orientar o nosso trabalho enquanto coordenador para ter esse contato com as famílias. Porque a partir do momento que você tem um contato com os pais, eles passam a te ajudar no trabalho da escola, né? [...] Esse trabalho inicial foi sobre a questão da afetividade, quando a criança é criada no meio onde tem a afetividade, ela vai refletir isso também na sociedade, na escola. Então, o primeiro trabalho, a primeira palestra com os pais foi sobre a afetividade [...]. Infelizmente, na primeira foram pouquíssimos pais. Realmente, não houve um bom número de pais. E a segunda foi sobre o desenvolvimento infantil, como a criança vai se desenvolver melhor e é um tema bem interessante, mas, apesar de, a quantidade de pais ter sido melhor que na primeira, ainda não foi o que a gente esperava. Foram 30 pais, que eu achei ainda um número pequeno, já que a gente tem 6 turmas de 2º ano. [...] Sempre também quando um aluno está apresentando uma dificuldade nós chamamos os pais em particular para conversar. Mas, ainda não é suficiente. **Sabemos também que é preciso também, na sala de aula, a gente fazer um trabalho mais lúdico que volte mais a atenção desses alunos e, infelizmente, às vezes, o professor até se programa, mas não consegue executar em virtude de alguns alunos que ficam atrapalhando o desenvolvimento do trabalho.** (Coordenadora)

Segundo o relato da coordenadora, a escola tem se empenhado em manter esse diálogo com a família, todavia ainda não consegue obter bons resultados. O interessante é observar, ao final de sua fala, onde destacamos em negrito, o reconhecimento do trabalho docente para conseguir lidar com estes alunos mais indisciplinados, no entanto, volta a sua atenção, ao final, que se este trabalho não é realizado porque os próprios discentes não deixam. O trabalho docente deve contemplar também os alunos indisciplinados, pois estes necessitam de uma atenção específica, diferenciada, às vezes. A Professora A diz assim: “[...] Até tento fazer um trabalho diferente, mas não há como planejar atividades diferenciadas se o tempo que nos é destinado para planejamento é totalmente comprometido”. O fato é que são inúmeros os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, porém o que falta é uma melhor organização de professores e gestão para lidar com os problemas da sua instituição. Para tanto, é necessário que haja planejamento, espaço e condições para uma formação contínua no próprio contexto escolar. É uma das sugestões que deverá incitar o profissional da educação para discutir, refletir e propor soluções junto a outros profissionais. Se um dos problemas é a indisciplina do aluno, o caso precisa ser discutido com o grupo docente e núcleo gestor para que possam estudar o problema, discutir o tema e propor soluções, considerando as necessidades dos alunos e o contexto em que estão inseridos.

Outro quesito pontuado pelas educadoras diz respeito ao espaço escolar e ao seu uso. A Professora A ressalta que, apesar da pouca participação dos pais e de já ter conversado com inúmeros pais sobre a indisciplina dos filhos, acredita que este não é o único fator

responsável, e aponta outro: o uso dos recursos e espaços da escola. As entrevistadas colocam que:

Precisava ter mais recursos, aliás, não recurso. Mas, ter uso do recurso dentro da escola. Por exemplo, uma coisa mais visual. A escola só tem um *Datashow*. Se essa escola tivesse um *Datashow* e eu pudesse dar uma aula de leitura, de escrita, de alfabetização mesmo pra esses alunos com um *Datashow*, mais visual, né? Essa escola tem um episcópio que ninguém sabe nem manusear, ninguém nunca usou, sabe nem o que é. Tem sala de informática, mas não funciona. Porque não tem profissional e eu acho que nem internet. Essa sala tá fechada faz um tempo, há mais de três anos. Não sei nem se esses computadores ainda servem, se ainda funcionam. O único espaço é a biblioteca. Que tem uns filmes que eles não se interessam muito. [...] E os livros estão ficando muito repetitivos, não tá mais interessando muito a biblioteca, até porque os livros didáticos são muito repetitivos. (Professora A)

Recursos a gente até tem, agora faltam mais espaços também. O espaço daqui é muito limitado, como você vê. A gente não tem um espaço assim que, de repente, a gente possa tirar o aluno da sala de aula pra fazer um trabalho. Até a biblioteca, que era uma riqueza assim, agora não existe mais, né. Uma coisa superimportante para a escola. A professora da biblioteca desenvolvia projetos de leitura, levava as crianças para a biblioteca, fazia todo um trabalho com eles, fazia empréstimos de livros com sacolinhas bastante interessante para a criança se incentivar. E aí foi desativada por conta do Mais Educação. Então, assim, às vezes, as experiências boas não são tão valorizadas. O laboratório de informática, que é outra riqueza, que poderia atrair bastante a atenção dos alunos nunca foi utilizado. (Coordenadora)

Não tem laboratório de informática na escola, não funciona. Tá desativado. A biblioteca usei um pouquinho quando eu cheguei, mas agora tá sendo a sala do Mais Educação. Aí tá ocupada porque não tem espaço. É como eu te disse, a escola era outra coisa e foi transformada numa escola. Aqui precisa de uma reforma, com construção de mais salas. Era pra ter uma sala pro Mais Educação e uma sala pra gente. (Professora D)

Sem dúvidas, os recursos e o espaço escolar também são importantes no processo de ensino e aprendizagem. As professoras dizem que há os recursos na escola, mas reclamam do não uso deles. A Professora D afirma que é difícil até pegar uns lápis e borrachas para os alunos usarem, apesar de ter esse material disponível na escola. A Professora A, por ser a que mais tempo trabalha na escola, conta que antes eram os pais que davam todo o material a ser usado pelos educandos. Hoje tudo é disponível aos alunos, desde o material didático até o fardamento escolar. Efetivamente, os recursos não se configuram expressamente como um problema, mas o seu uso propriamente. Já em relação aos espaços é complicado, devido à falta de espaço na instituição e ao não uso das salas disponíveis, como a de Informática, ou o uso da sala da Biblioteca para aulas do Programa Mais Educação, destinado para apenas alguns alunos. O único espaço para as brincadeiras é o pátio, que se torna pequeno quando todos os alunos de um mesmo turno estão reunidos na hora do intervalo. É urgente uma reorganização estrutural da escola, porém, antes, é importante rever o uso das salas que já

estão disponíveis, como a de Informática e a Biblioteca, relevantes para a formação do discente para além da sala de aula, pois os outros espaços da escola podem contribuir com a aprendizagem dos alunos desde que haja uma proposta pedagógica para o seu uso.

Guerra (2002) afirma que “são as pessoas que constroem os espaços, e são estes que constroem as pessoas. Vivemos e trabalhamos nas escolas sem nos apercebermos da influência que os espaços exercem sobre os membros da comunidade escolar” (p. 140). É nos espaços da escola que os alunos podem experienciar outras vivências, também é nos diferentes lugares da escola que aprendemos, além do ambiente da sala aula. Não propriamente o espaço, mas as relações estabelecidas e as atividades vivenciadas nele que influenciam a comunidade escolar. Nesse sentido, de imediato, seria preciso repensar o uso dos espaços na escola e reutilizar os que estão há tempos desativados, pois muito poderia ser realizado por meio de atividades diferenciadas e exploração de todo o espaço escolar. Já que uma organização estrutural demanda mais tempo, podemos repensar os usos dos espaços na escola, ativando salas disponíveis, com revisão dos computadores e realocação da turma que está usando a sala da Biblioteca, afinal este deve ser um espaço de uso para todos da escola, e uma turma ocupando este lugar complica o seu uso pelos demais discentes.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente, há sempre vestígios fluorescentes, na vida cotidiana escolar, dos profissionais docentes que surgem como fuga ao que se é vivenciado, e que identificam, por vezes, o compromisso e o prazer pela profissão docente. Assim, vislumbraremos luzes que reluzem um caminho de possibilidades para uma formação contínua no contexto escolar, a partir do cotidiano vivenciado na escola pesquisada.

5.3 Contribuições para uma formação contínua vivenciada na escola: aprendizagens possíveis a partir do cotidiano escolar

Aprender com a vida cotidiana não constitui uma modalidade de formação muito estimada.
(ULMANN, 2012, p. 1)

Apesar de os conhecimentos cotidianos não serem tão reconhecidos quanto os conhecimentos acadêmicos, são importantes fontes de aprendizagem, ainda mais porque, a partir dos saberes advindos das vivências cotidianas, vislumbramos caminhos para alcançarmos a práxis, sendo, nesse sentido, uma modalidade de formação. Os conhecimentos

são produzidos cotidianamente, ou seja, são elaborados academicamente e estão relacionados com os saberes cotidianos, em nossa percepção. Para isso, precisamos olhar criticamente o nosso cotidiano. Segundo Ulmann (2012, p. 3), “além dessa dificuldade de admitir que os saberes gerais e transferíveis se elaboram quase sempre com base em práticas cotidianas locais, descobrir ou redescobrir o familiar obriga a lançar outro olhar sobre as práticas habituais e rotineiras”. É preciso um olhar crítico, questionador, investigativo acerca do cotidiano.

Na escola, não é diferente, pois o cotidiano escolar muito tem a nos dizer e a nos ensinar a partir das relações uns com os outros e, até mesmo, das ações e dos discursos propagados intencionalmente ou não no dia a dia. Conforme explicita Duarte (1996), o cotidiano não se constitui apenas no que é repetitivo, mas também em ações e em discursos que, apesar de esporádicos, carregam muito das concepções de um indivíduo. Nesse sentido, tudo o que acontece na escola precisa ser analisado sob outro olhar, como alerta Ulmann (2012). E um olhar que seja crítico e reflexivo, pois só assim enxergaremos aprendizagens, possibilidades de formação contínua no contexto escolar.

E foi o que buscamos nesta investigação: identificar as possíveis aprendizagens que os professores alfabetizadores adquirem cotidianamente de forma a contribuir com a sua formação contínua. Nesse sentido, nas entrevistas, questionamos às professoras o que compreendiam por formação contínua e se já tiveram alguma experiência formativa no próprio contexto de trabalho. Destacamos algumas das falas:

Eu acho que tem a formação contínua pessoal e uma coletiva. Coletiva são essas que a gente participa no grupo [...]. E a individual é aquela que você vai ler, que você vai se interessar, que vai se apropriar do conteúdo que mais lhe interessa realmente [...]. Por exemplo, “ah eu gosto de alfabetização, a alfabetização é a minha área, eu gosto de ler sobre alfabetização”. Então, se eu gosto de alfabetização, eu vou procurar notícias, vou procurar livros que me acrescentem alguma coisa sobre alfabetização, não é isso? Vou ler Ana Teberosky, né, eu vou ler, enfim... [...]. Então, eu acho que a formação contínua é o professor não parar no tempo. Ele tem que tá sempre procurando crescer pessoalmente e levando esse desejo pessoal para o trabalho. (Professora B).

Eu não tenho muita experiência dessa formação contínua, mas o pouco que eu já fiz ser pra, assim, elas trazem ideias novas, elas te dão umas dinâmicas, umas aulas, material, dobradura, pintura, cria, assim, umas coisas que você traz pra sala de aula e serve pra você colocar no seu planejamento. (Professora D).

É, eu acho a formação contínua um momento, assim, riquíssimo porque o professor terá novas experiências, ele vai aprimorar os seus conhecimentos através da formação. Eu entendo que a formação contínua seja um momento de aprimorar conhecimentos. (Coordenadora).

É possível verificarmos que a formação contínua, na concepção das professoras e da coordenadora, é vista de duas formas: a Professora B acredita que formação contínua dá-se em dois âmbitos, o pessoal e o coletivo, referindo o primeiro ao esforço do próprio professor em busca das áreas de conhecimento de seu interesse; e o segundo, o coletivo, às formações em grupo realizadas pela secretaria de educação. Isso fica evidente quando coloca: “Coletiva são essas que a gente participa no grupo”. O seu enfoque recai sobre a formação pessoal, pois nos parece que, das duas, é a que mais consegue contemplar os reais interesses e as necessidades docentes, até porque são buscas do próprio professor. Já a professora D e a Coordenadora concebem a formação contínua como, respectivamente: cursos de formação e “um momento de aprimorar conhecimentos”. A Coordenadora só não ressalta como nem onde aprimorar esses conhecimentos.

A formação contínua envolve todas as formações das quais o profissional participa, também a sua formação pessoal, como destaca a Professora B, e inclusive, no próprio espaço da escola, o professor aprende e produz saberes, assim, a partir do que se vivencia no cotidiano, crítica e reflexivamente pode constituir também como um momento de formação contínua. Nóvoa (2001) afirma que a escola não é um lugar onde o professor só ensina, mas é onde também aprende. E a produção de novas práticas, baseadas em resolução de problemas educativos, só acontece se houver uma reflexão partilhada entre os colegas.

Quando nos referimos à formação contínua, apoiamo-nos na percepção de Lima (2001; p. 32) a este respeito, quando ressalta que

[...] a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma *atitude*, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. O conhecimento a ela vinculado tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana. No entanto, é a capacidade de carrear este conhecimento para a prática docente que caracteriza esse tipo de formação.

Corroboramos com a autora supracitada quando afirma que a formação contínua pode perpassar todas as instâncias da vida; portanto, perpassa as vivências do cotidiano escolar também, desde que sejam significativas ao trabalho docente. Para isso, é preciso empreender uma atitude formativa, que articula as experiências da vida com o pedagógico, como ressalta Lima (2001). Acreditamos que o cotidiano como uma possibilidade de

formação contínua é imprescindível a partir de uma postura investigativa, que é questionadora e reflexiva, acerca do que é vivenciado nas práticas escolares cotidianamente.

De forma alguma, queremos extinguir os cursos de formação contínua ministrados pelas secretarias de educação, afinal têm a sua importância, pois conseguem atingir em larga escala os profissionais docentes e podem contribuir teórica e praticamente com conhecimentos relevantes, atuais e necessários para a prática docente alfabetizadora. Contudo, há limitações nessas formações. Garantir a escola como espaço de formação pode contribuir com essas formações, possibilitando reflexões mais contextualizadas e próximas da realidade de cada instituição escolar e dos sujeitos que dela fazem parte.

Questionamo-nos, ainda, sobre a recorrência dessas formações que foram ministrados semanalmente no ano de 2013. As professoras relataram que essas não estavam mais atendendo aos seus interesses, pois, apesar de reconhecerem a importância dos cursos, que valorizaram algumas das sugestões indicadas nos mesmos, ponderaram que as formações estavam repetitivas e que, por ser um grupo grande, não conseguiam participar, opinando, sugerindo. Em nossas observações, uma das professoras do 1º ano, em uma conversa informal, disse que essas formações eram boas, mas já estavam repetitivas e com orientações que mais pareciam regras que precisavam ser cumpridas, e que não se sentia à vontade para participar, falar, pois, em alguns momentos, alguns educadores eram inibidos, porque a formadora detinha a fala em todo o encontro de formação.

E isso não pode acontecer. O professor precisa se colocar, opinar, ser convidado a refletir sobre a sua prática e a propor novos caminhos para o alcance de uma atividade docente baseada na práxis. Profissionais que já atuam há bastante tempo têm muito a contribuir, como a Professora C, que já leciona há mais de 20 anos. A sua experiência deve servir como exemplo às demais educadoras alfabetizadoras, que podem refletir coletivamente sobre as vivências dessa docente acerca das práticas de leitura e escrita na alfabetização, por exemplo. Observemos uma das falas da Professora C nos chamou a atenção durante a entrevista:

Quase 20 anos de experiência na docência já. Já tenho, assim, uma bagagem de experiência muito grande. Então, eu interajo com as professoras, elas também têm as experiências delas, mas muita coisa a gente também se vira sozinha, né? E a gente passa e repassa ali escrito no caderno e depois mostra para a coordenadora. Às vezes, ela está junto, com a gente [...] Penso, que ela acredita em nosso potencial e em nosso compromisso, por isso, nem sempre está conosco. Mas, sempre que precisamos de alguma ideia, alguma ajuda, recorremos à ela, que sempre procura estar disponível. (Professora C)

A referida educadora reconhece que, devido aos seus anos de experiência, já tem uma gama de conhecimentos acumulados decorrentes de saberes que foi construindo e aprendendo ao longo de sua vida cotidiana no âmbito da escola. Para Tardif (2002), a experiência docente possibilita a construção de saberes experienciais pelos próprios professores. Assim, o profissional docente se constitui enquanto tal quando consegue articular todos os conhecimentos adquiridos em sua vida, porém, para isso, é preciso um esforço cognitivo para apreender o que é relacionável entre os conhecimentos. Devemos aprender também a criticar nossas percepções e ideologias até mesmo para nos conhecermos e desmitificarmos, quando for o caso, alguns preconceitos, por exemplo. Para isso, precisamos, como docentes, refletir sobre essas experiências. Pois, “as vivências por si só, não são transformadoras. Precisamos refletir sobre elas, para que tenham algum efeito formador” (ARAÚJO, 2001, p. 20).

Indubitavelmente, o professor alfabetizador com mais experiência pode contribuir com os seus colegas de trabalho, relatando experiências, desafios enfrentados, esclarecendo dúvidas teóricas. Pacheco (2008) faz essa ressalva e ratifica que a troca de experiências e de saberes entre os educadores é importante no processo formativo deste profissional com o seu grupo. A partilha, a troca, a interação mediada pelo diálogo é fundamental para o crescimento profissional do professor alfabetizador que problematiza a sua prática. Para Freire (1987), só por meio da dialogicidade, alcançaremos a educação problematizadora, que emancipa, liberta e afirma que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (p. 47).

Nesse sentido, nem a formação inicial ou os cursos de formação são suficientes para o desenvolvimento do profissional docente, tampouco a formação no próprio contexto escolar com o grupo de educadores alfabetizadores. No entanto, todas essas possibilidades devem ser viabilizadas, pois podem contribuir com a qualidade da formação docente. Até que ponto podemos conceber as formações oferecidas pelas secretarias de educação, por exemplo, como suficientes para a formação do professor? A verdade é que nenhum curso de formação é suficiente em si para atender às necessidades profissionais de um grupo; todavia, são importantes contribuições, mesmo considerando as suas limitações. Nem a defesa sobre uma formação na escola deve ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso educacional. Pelo contrário, a formação que se baseia no cotidiano escolar deve ser proporcionada como uma forma de estimular o exercício da reflexão acerca da prática alfabetizadora, para que

possamos repensar e produzir outras práticas. Contudo, essas formações não devem ser realizadas somente na escola, e deve contar com o apoio de outros profissionais sempre que necessário.

É importante salientar ainda que

A formação contínua na escola não assume caráter compensatório e nem diminui a importância e a necessidade da formação inicial, concentradas nos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Esses cursos devem caracterizar-se por sua excelência e não apenas como academização da formação de professores, evidenciada por um processo de progressiva subordinação da formação profissional à lógica tradicional da universidade clássica, baseada na valorização de conhecimentos desvinculados das demandas da realidade cotidiana da educação verificadas nas diversas escolas espalhadas pelo nosso grande território nacional (DOMINGUES, 2009).

Nesse sentido, a formação contínua na escola não deve ser concebida como única possibilidade de formação. Não se pode eximir a responsabilidade das iniciativas políticas em prol de uma formação que atenda às necessidades urgentes do contexto educacional que vivenciamos, tanto na escola como em outros espaços e com outros profissionais também. Portanto, “essa compreensão [...] não minimiza a necessidade de políticas públicas de formação docente” (LIMA, 2001, p. 32). Até para uma formação no espaço escolar é preciso de investimento, pois deve haver a garantia de tempo para o professor alfabetizador partilhar experiência em grupo e refletir sobre as práticas a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando ressaltamos que, por meio das vivências cotidianas, no contexto escolar, poderemos encontrar possíveis caminhos de aprendizagens, reflexão e pesquisa, é porque isso é verdadeiramente possível, principalmente, depois de nossas observações, nas quais destacamos falas das docentes alfabetizadoras acerca do que se realmente é possível aprender, mesmo em um contexto educativo adverso.

No cotidiano das professoras alfabetizadoras, observamos muitos desafios enfrentados, porém notamos que, nas terças-feiras de planejamento, sempre estavam dispostas, mesmo diante das dificuldades, a cumprir o seu papel e a dar o melhor de si. A Professora D sempre dialogava com as professoras efetivas e perguntava sobre como era realizado o planejamento, tirava algumas dúvidas, estava sempre disposta a aprender e a escutar as profissionais que já atuavam há algum tempo naquela instituição escolar. Esse momento representa um pouco das aprendizagens das educadoras em seu cotidiano.

Aprendizagens que poderiam ser mais sistematizadas, pois as interações entre o grupo possibilitam mudanças nas práticas de ensino. Nessa perspectiva, a autora Josso (2004) ressalta que para as vivências serem concebidas como experiências, necessitam da ação reflexiva do indivíduo; assim, deve vivenciar experiências espontaneamente, propor/provocar experiências que possa vivenciar e, por fim, deve refletir sobre elas para que contribuam com a formação do sujeito.

Ainda no direcionamento das aprendizagens docentes a partir do cotidiano, as professoras alfabetizadoras destacaram:

Sempre aprendo muito com as crianças, tem o lado afetivo delas, vemos o quanto precisam da gente. [...] Acredito que nunca sabemos de tudo e no processo de ensinar também aprendemos. Crianças tão pequenas, com tão pouco tempo de vida, mas que já tem muito a nos ensinar. A realidade também me comove, por ser uma escola de uma comunidade que tem fortes problemas sociais e que eles acabam trazendo para a sala de aula. Eles vêm contar os problemas pra gente. Tão pequenininhos, mas com cada problema. (Professora C).

Eu consigo aprender que sempre devo ouvir mais do que falar. Sempre dá oportunidade pros alunos falarem. Sempre observar porque aquele aluno que terminou agora tá no cantinho lá, no canto dele. O que tá acontecendo com ele não só na escola, mas também na família [...]. Que, às vezes, a criança não tá bem, tá um pouco chorosa na sala. Eu vou procurar saber, eu aprendo. Todo dia eu aprendo conhecer mais aquela criança [...] Tem criança que vem diretamente a você, fala, mas tem criança que já fica retraída, chorando, se alguém bateu nela, ela não tem coragem de dizer. Eu aprendo isso: que eu tenho que sempre procurar me aproximar dos alunos, um a um, um por um, dos 23. Chegar de cadeira em cadeira e dar bom dia, chegar e perguntar: Fulaninho, hoje você está mais bonito. Você está triste? Tá entendendo? Então, você tem que se aproximar. Quanto mais aproximação você tiver com o seu aluno, maior vai ser o desempenho e o desenvolvimento dele. Você tem que conhecer o seu aluno, chegar perto, chegar nele, já que, às vezes, ele tem vergonha de chegar perto de você, você se levanta do birô E vai lá. [...] Brinque, brigue, volte. Brigue. Faça tudo, é isso que eu mais aprendo no dia a dia. (Professora D).

As educadoras ressaltam que as principais aprendizagens são na sala de aula, especificamente na relação entre professor e aluno. Em seus relatos, isso fica bastante nítido. A afetividade é algo muito presente. Os educandos necessitam desse espaço para conversar e expor seus problemas, seus anseios, suas angústias também. Nessa relação, os discentes passam a ter confiança em seus professores, sentem-se valorizados por serem ouvidos e, muitas vezes, motivados a aprender cada vez mais. Afinal, “é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente.” (GALVÃO, 1995, p. 122). A criança não se desenvolve apenas cognitivamente, mas de forma integral, em aspectos, como os afetivos, os sociais e os psicomotores, por exemplo, que precisam ser valorizados na sala de aula. Porém, o que

chama mais a atenção das professoras alfabetizadoras é a afetividade dos alunos. Nessa relação afetiva estabelecida entre professor e aluno, que envolvem muitos sentimentos e histórias que impressionam, ambos saem ganhando, mesmo que aquele, o docente, tenha que, por vezes, assumir um papel de psicólogo, como afirma a Professora C.

As autoras Pimenta e Lima (2004) destacam a sala de aula como um espaço de conhecimento compartilhado, em que os sujeitos envolvidos estão inseridos com suas histórias de vida e visão de mundo que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltam ainda que os

alunos chegam à sala de aula trazendo consigo as experiências de vida familiar, das condições econômicas e do meio social a que pertencem. Por isso, é preciso considerar, nesse encontro, o confronto e as contradições, o jogo de forças e de interesses que nem sempre caminham na mesma direção (p. 157).

E, na realidade da escola investigada, temos um fato social e econômico que demarca as condições, por vezes, precárias de vida, infelizmente. Os problemas vivenciados na comunidade e no contexto familiar dos alunos não ficam do lado de fora da escola. Não há como fazer essa separação, ainda mais quando falamos de crianças que precisam lidar com as adversidades da vida desde cedo e enfrentam as dificuldades de aprendizagem do conhecimento, deveras importante para a sua formação. E os educadores precisam conviver com os problemas de seus alunos para conseguir alcançar os seus objetivos de ensino. As professoras alfabetizadoras entrevistadas demonstraram-se sensíveis quando relatavam as histórias de seus alunos e afirmaram que muito aprendem com as vivências deles, muitas vezes dolorosas. As falas a seguir exemplificam essas histórias:

Eu já vi aluno meu que eu me perguntava por que ele era tão faltoso e aí eu encontrei com ele com um carrinho de reciclagem aqui no bairro, entendeu? E aquilo me doeu tanto, me doeu tanto que eu chorei, assim, sabe, de ver... Eu passando de carro e ver carregando assim... Porque de longe eu já fiquei chocada porque eu vi um meninozinho fazendo um esforço, sabe, porque a rua era uma subida, fazendo esforço, carregando. Quando eu fui me aproximando, quando olhei bem pertinho, assim, parei e o chamei pelo nome. Ele respondeu: “Oi tia”. E eu perguntei: “O que você tá fazendo?”. Ele disse: “Reciclagem”. Ai, chega, sabe, me feriu. E era um aluno assim... e não era um aluno atrasado, um aluno que apesar das faltas, eu acho que do que ele aprendeu foi por esforço dele mesmo, entendeu? Porque quando ele tava em sala de aula ele fica assim: olhando pra mim, olhando pra lousa, olhando pra tudo (Professora B).

Nesse ano mesmo recebi uma aluna de outro Estado. Ela chegou na sala, em seu primeiro dia de aula, e começou a contar que estava triste. Então, perguntei o motivo e a menina contou que seu pai estava preso e que ela não via mais sua mãe faz tempo. E hoje mora com a avó. Uma outra aluna minha ouviu a história e retrucou: Tia, a minha história é pior, né? Essa outra aluna vivencia um problema similar ao

da colega. Então, assim, a gente vê esses meninos tão pequenininhos e tendo que passar por tudo isso. A gente quer muito ajudá-los. E escutá-los, às vezes parece ajudar um pouco. (Professora C)

As aprendizagens referentes à relação professor e aluno foram as mais mencionadas. Apesar de a indisciplina ter sido colocada como um dos principais fatores de dificuldade no ensino e na aprendizagem, as educadoras não negam a relação afetiva que têm com os seus alunos e reconhecem que estes também têm uma história de vida e que nem sempre condiz com uma vida minimamente adequada para o crescimento e o desenvolvimento de uma criança. Sobre isso, as professoras poderiam conversar mais no sentido de refletir sobre como intervir para ensinar os conhecimentos que os alfabetizados precisam adquirir. A simples constatação dos problemas apenas identifica que essa não é a realidade enfrentada por uma única professora com sua turma, mas não avança no sentido da práxis quando não há possibilidade de refletir sobre as reais condições que impedem a aprendizagem dos educandos, nem na atitude tomada pela professora alfabetizadora para intervir e ensinar, pois este é o seu principal papel. Para Araújo (2008, p. 102), “a escola comprometida com as classes populares tem, portanto, como uma de suas principais tarefas, responder ao desejo da criança de aprender, construindo, para isso, um ambiente desafiador e significativo”. A escola tem o papel de ensinar os conteúdos acumulados historicamente e que são importantes para a formação dos futuros cidadãos, não pode prescindir dessa responsabilidade. Assim, a prática educativa envolve a afetividade, o diálogo, a criticidade, a alegria, mas também e, principalmente, o domínio científico e técnico a serviço da mudança (FREIRE, 1996).

Ainda com o intuito de identificar outras aprendizagens possíveis que acontecem no cotidiano escolar com o grupo docente, perguntamos o que as professoras alfabetizadoras aprendem nos momentos fora de sala de aula, especificamente nas reuniões que se destinam às atividades extraclasse, como o planejamento. Uma das professoras explicita sobre isso, afirmando:

[...] Com o planejamento assegurado semanalmente melhorou bastante a qualidade desse planejamento e as trocas de experiências. Porque se eu estou ali com todas as professoras do 2º ano, a gente começa a trocar ideias, né. É, “não, na minha sala estou fazendo esse tipo de atividade que deu certo”. “Pois, na minha já não deu, na minha tem um aluno assim, que ele age assim.” E aí a gente começa a trocar vivências, experiências, como lidar com o material; sobre os jogos pedagógicos o que fazer, o que não fazer; sobre os alunos, como lidar com algumas de suas atitudes. É, “o meu aluno tá me dando muito trabalho, como é que eu faço? Chamo o

pai, não chamo? Converso com ele primeiro, pergunto o que tá acontecendo? Deixo sem recreio? Vai resolver, não vai?” Entendeu? É isso. (Professora B)

A professora B esclarece sobre o que pudemos observar, pouco, mas conseguimos. A troca de experiências, as sugestões, as dúvidas tiradas sobre os níveis silábicos dos alunos, formas de avaliação, propostas de atividades. Tudo isso é fomentado pelo grupo de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Lamentável não explorarem mais momentos como este. A Professora A sempre lecionou em turmas de alfabetização ou nas turmas de Educação Infantil. Já participou de variadas formações e, quando teve a oportunidade de ser uma das coordenadoras da escola, responsabilizou-se pelo acompanhamento das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Pela sua experiência na área de alfabetização, provavelmente, tem muito a contribuir, mas esses saberes são guardados e apenas acionados em sala de aula ou em algum raro momento em que tem a possibilidade de orientar alguma outra professora. Esta mesma educadora, a Professora A, quando indagada sobre a possibilidade de se ter um espaço/momento disponível para realizarem uma formação contínua no contexto escolar que pudesse explorar os conhecimentos específicos às turmas de alfabetização, diz:

Não, até porque tem gente que não quer muito discutir não. Tá tudo maravilhoso e acabou. Quem quer aprender, aprende, quem não quer, não aprenda. (Professora A)

É preciso que o professor tenha esse compromisso com a sua formação e reconheça que esta não se faz apenas no âmbito individual, mas no coletivo também. Esse sentimento de individualidade presente na docência fragmenta a profissão e as práticas educativas. Concordamos com as autoras Perez e Sampaio (2008), quando pontuam que

o conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocução com o(s) outro (s), num movimento de confronto das diferentes leituras do real. É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso e desafiador. Abandonar velhas crenças e concepções, se abrir para o novo, assusta e dá medo (p. 50).

É preciso garantir esta possibilidade de interação no contexto escolar e de forma coletiva. Considerando que a formação com o grupo pode gerar discordâncias, devido aos diferentes posicionamentos de cada um, porém, apesar das diferenças, os professores têm um objetivo em comum, que é de garantir a aprendizagem de seus alunos. A partir da reflexão em grupo, poderão chegar a alguns consensos em prol de uma educação de qualidade.

Já a Professora B e a Professora C, afirmam que poderia haver na escola um reaproveitamento do tempo da carga horária destinada às atividades extraclasse e propõem, respectivamente:

Esse tempo deveria ser garantido pra gente se apropriar melhor das diretrizes, por exemplo, dos parâmetros, das leis, das novas leis, entendeu, que a LDB teve mudanças agora. Da lei do FUNDEB que não é muito clara, do próprio estatuto do magistério, que todo mundo tem dúvida, né. Mas não tem esse tempo, não tem. Ou você, é... E das matérias das revistas, como a Nova Escola, da Gestão Escolar que são revistas excelentes, que tem matérias ótimas, mas, às vezes, você tá na sala dos professores e você não tem tempo de ler uma revista sequer. Nem aquelas que chegam na escola você tem tempo de ler, de se apropriar do que tá acontecendo porque não dá. O tempo não dá porque os 20 minutos que tem do intervalo você vai se deslocar... Olha só, são 20 minutos, o intervalo tocou, até todos os alunos saírem da sala, você trancar a sua sala, você se dirigir até a sala dos professores, certo? Aí você escolhe: ou vai ao banheiro primeiro, se a fila não tiver grande, ou bebe água primeiro, se a fila não tiver grande, ou merenda. Geralmente, eu merendo logo, né, pra garantir. Depois eu bebo água, e depois você vai ao banheiro e volta para a sala de aula e é correndo. E o sino já tá ali: “biiin”! E a coordenadora e a diretora: “não ouviram o sino não?”, entendeu? Risos (Professora B)

De uma certa forma, as formações ofertadas pela SME são boas, mas agora são muitas formações, as quais chegam até ser repetitivas. No ano anterior as formações continuadas eram apenas duas vezes ao mês, mas não tínhamos tempo para planejamento. Saía no mesmo, de certa forma. Não há um espaço de tempo nem para colocarmos em prática o que foi sugerido, muitas vezes. Às vezes, essas formações são muito jogadas. [...] São formações válidas, mas estão sendo muitas. Um tempo que poderíamos aproveitar na escola e, inclusive, com mais participação da coordenadora. É porque também a gente já tem a parte da experiência que adquirimos no decorrer do tempo. [...] A coordenadora passa muitas ideias e é uma pessoa que está nos assistindo o tempo todo. E se quer uma luz, algo diferente, pode recorrer à coordenadora. (Professora C)

As professoras sugerem e deveriam ser mais ouvidas, pois corroboramos com Nóvoa (2009), que os profissionais docentes precisam e devem ser chamados, convidados para participarem das decisões referentes aos assuntos educacionais. Talvez essas formações pudessem ser repensadas, e mais tempo para formações no próprio contexto escolar fossem realizadas a fim de atender às especificidades e às necessidades formativas daquele grupo docente. A Professora C afirma que

Nas formações, há muitas conversas jogadas fora, experiências que já são cansativas. Há coisas boas, mas a sensação é de que estamos perdendo tempo e poderíamos estar em casa [...]. Porque a gente leva muito trabalho para casa. [...] Tem sábado que fico sentada aqui, à tarde, e eu me levanto toda dolorida de ter escrito tanto e de estar colocando o meu trabalho em dia porque o tempo na escola não dá.

À medida que há mais tempo para as atividades extraclasse, há uma sobrecarga de trabalhos também fora de sala de aula que cansam os professores e os amarram. Porém, precisamos reagir a isso, acreditando, primeiramente, no poder de autonomia docente e na necessidade do movimento de resistência a essas ações de cotidianidade (Penin, 2011). Por isso, “é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

Penin (2011), em sua pesquisa sobre o cotidiano escolar, constata que o planejamento na escola que investigava era fragmentado, pois “os problemas educacionais da escola não eram objeto de reflexão dos educadores e muitas vezes nem eram detectados” (p. 89). Em nossa investigação, foi observado algo parecido. Nas reuniões de planejamento, para os quais a carga horária era destinada, não havia reflexão acerca dos fatos inerentes ao seu trabalho. Poucas foram as vezes que identificamos um planejamento em que houve uma discussão, reflexão e escolha das atividades para o nível de alfabetização dos alunos alfabetizando. O que acontecia, como forma de ganhar tempo para a realização de outras atividades, era a divisão do planejamento. Em um mês, duas professoras se responsabilizavam pelo planejamento mensal, uma pelo de Português e outra pelo de Matemática.

Nesse sentido, também perguntamos sobre as experiências formativas vivenciadas no contexto escolar. A seguir, algumas das respostas explicitam algumas experiências nessa direção:

Quando a gente tinha os encontros pedagógicos no início do ano, tínhamos um momento de estudo de texto mesmo. Eu lembro assim que teve momento que trabalhamos um texto intitulado “Leitura e Escrita: um compromisso de todas as áreas. É, falando também da questão das relações pessoais que são importantes. A gente já teve momentos aqui, na escola, desses estudos de texto, de formação na escola, mas isso inicialmente pra começar o ano naquele momento de encontro pedagógico. Uma vez também veio uma pessoa de fora, que foi a Antônia Braga, veio também fazer esse momento de formação conosco. [...]. Esse ano não tivemos esses momentos. Foi um ano bem corrido. Muito atropelado esse ano. (Coordenadora).

Em um ano, veio uma formadora de fora, uma pessoa para acompanhar os estudos da gente aqui na escola. Parecido com essas formações que temos na SME, porém o grupo de professoras era menor, então, dava para discutir, estudar. Mas, penso que esse trabalho também poderia ser realizado com a nossa coordenadora, por exemplo. (Professora C).

Algumas experiências podem ser visualizadas a partir dos exemplos que a coordenadora e a Professora C nos indicam. Ou seja, há possibilidades de formação no

próprio contexto escolar. São precisos tempo, espaço, planejamento e, principalmente, condições efetivas que possibilitem este tipo de trabalho. Só assim para o que se vivencia no cotidiano ser pensado, analisado, criticado a ponto de orientar possíveis caminhos de construção de saberes, novas práticas educativas. As professoras relatam, em alguns momentos de suas falas, mesmo não sendo diretamente questionadas sobre, acerca da relação entre professoras e coordenadoras, objetivando um espaço de troca de ideias e experiências. Um pouco mais de participação da gestão nas reuniões de planejamento é cobrado pelas educadoras. Vejamos alguns relatos:

A gente faz lá e traz o material para a sala de aula e faz com os alunos [refere-se às formações da SME que participam]. Mas, não tem participação da coordenadora pedagógica não. Ela não toma nem conhecimento de qual é o trabalho que a gente faz lá. Não pergunta: “Professora, o que foi lá hoje?” “Qual foi o assunto, o tema?”. Ela nem sabe, só quer saber se você foi para não lhe colocar falta. (Professora D).

Com a coordenação precisa prestar conta do planejamento. Porque a gente tem o planejamento semanal, mas agora querem que no primeiro dia do mês faça logo o mensal, distribuído em semanas. E também entregamos esse para a coordenação. No mais, não tem essas cobranças não porque não tem acompanhamento. Ninguém sabe o nível que o meu aluno está, nem se eu preciso de ajuda. Eu tenho aluno aqui tão indisciplinado que ele hoje quase não deixa os colegas fazerem a prova de Matemática, mas eu não posso tirar ele da sala porque “o filho é meu”. É assim: “Te vira que o filho é teu”. Não chamam mais os pais. Eu acho que a indisciplina piorou muito. Que o menino não tem mais medo de ir para a diretoria da escola porque na diretoria eles entram e saem a hora que querem. (Professora A).

As professoras colocam a falta de participação e de acompanhamento do núcleo gestor em relação ao trabalho docente, principalmente, da coordenadora, que deve ter um trabalho mais direto sobre o acompanhamento pedagógico referente ao trabalho docente. No entanto, sua função restringe-se à cobrança, segundo as colocações destas educadoras. Em nossas observações, a coordenadora esteve pouco presente nas reuniões com as professoras e, quando participou, foi para lembrá-las dos prazos de entrega das atividades de planejamento e de relatórios, principalmente; e também para dar algum aviso da SME, ou mesmo para organizar algum projeto com as professoras, recorrendo, às vezes, ao intervalo para passar informações mais gerais para todo o grupo. Já a Professora B resalta que nunca teve nenhum problema com o núcleo gestor e que sempre, quando precisava de uma ajuda, podia, certamente, contar com o apoio da coordenadora, pois sempre foi bastante prestativa.

Entre as funções do coordenador, há a responsabilidade pela formação docente na escola, segundo Domingues (2009). O coordenador deve ter um contato mais direto com os professores, auxiliando-os pedagogicamente. A autora defende que

A ação da coordenação pedagógica nas escolas deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico e precisa ser alvo de reflexão dos componentes da equipe escolar (pais, alunos, professores, direção e da própria coordenação) para que, asseguradas as condições mínimas de tempo (para formação contínua; reunião de pais; atendimento de alunos; preparo de material para a intervenção etc.) e lugar (para os encontros com os professores; pais; alunos; leitura e reflexão do coordenador pedagógico etc.), o trabalho do coordenador pedagógico evidencie o projeto de gestão da escola e de formação de todos os envolvidos (alunos, professores, pais, funcionários etc.) (DOMINGUES, 2009, p. 26).

A coordenação deve auxiliar o trabalho docente e contribuir com a proposta de formação contínua na escola. Essa também é uma de suas atribuições. Na escola investigada, percebemos que, efetivamente, ainda não se vivencia essa formação contínua e falta não só mais participação da coordenadora, mas também envolvimento das próprias professoras, fazendo as devidas ressalvas em relação aos fatores que também complicam essa formação no contexto escolar, como a sobrecarga de atividades e a falta de espaço, por exemplo.

Mas deixemos a própria coordenadora fazer suas colocações. Em nossa entrevista com a coordenadora, esta mencionou sobre a relação entre coordenação e professor, e desabafou. Um pouco extensa a sua fala, porém bastante válida:

Tem períodos que estamos sobrecarregadas de atividades e isso dificulta bastante o nosso trabalho e já em outros períodos estamos em um ritmo melhor. Mas, tem períodos que vem tudo de uma vez, ou então, que chega de última de hora, por exemplo, [...] semana passada mesmo a gente não estava nem esperando isso daqui (apontou para as provas que precisavam ser aplicadas com os alunos). Aí ligaram da regional, falando que a gente tinha que fazer essas provas e já entregar o resultado na segunda-feira. Então, assim, também não tem uma organização, uma sequência de um trabalho que facilite o nosso trabalho na escola, entendeu? Porque se você tem um cronograma definido, eu já sei que em tal mês eu vou ter uma avaliação que vai vir da regional; assim, eu também posso me organizar, porque eu sei que naquele período vai ser um período de mais trabalho. [...] E, então, **eu tenho que deixar lá o meu grupo de professores de lado pra fazer o que me pedem da regional**, um documento que tem que ser enviado. Isso também dificulta o meu trabalho. [...] **Uma dificuldade também que encontro é para eu me reunir, às vezes, com algumas professoras**. Por exemplo, com quem só tem um horário. A professora vai para a formação e aí nem sempre eu tenho como conversar com essa professora porque no horário que ela poderia estar aqui que tem alguma informação, alguma coisa para resolver com o professor, ela está lá na formação. Então, isso atrapalha também. **E a dificuldade também, Milene, é você realizar um momento de formação contínua com uma ou duas pessoas, eu acho sem sentido**. Eu acho que uma formação contínua ela tem que ser troca de experiências. Aquele momento que eu posso reunir todo um grupo de professores, me sentar com eles e fazer um estudo. Porque quando você tem um grupo maior saem muitas ideias, muitas trocas de experiências e vão enriquecer o momento. Infelizmente, esse planejamento você vê que é cada dia uma turma. Cada dia três professores. Eu não acho muito válido eu me sentar pra fazer uma formação com dois ou três professores. Apesar de que a gente ainda tem momentos que vem um documento, a gente senta ali pra ler aquele documento, também para não ficar tão perdida com relação às orientações da

secretaria de educação. Sempre quando tem alguma portaria, algum documento, eu repasso para elas [...]. (Coordenadora).

Há alguns pontos importantes que foram colocados pela coordenadora, como a falta de um cronograma com as atividades que devem ser realizadas anualmente; a dificuldade de se reunir com algumas professoras, que trabalham só em um turno na escola; e a sua percepção sobre formação contínua. Consideramos interessante a explicação da coordenadora, pois, assim como para as docentes, também há um excesso de atividades destinadas a ela que compromete uma relação mais próxima com as professoras de acompanhamento e orientação de seus trabalhos. Em nossas observações, foram poucos os momentos em que pôde sentar com as professoras e dar alguma orientação, ler algum documento. Sempre era solicitada por alguma educadora que estava com alguma dificuldade com aluno, ou precisava resolver pendências junto à diretora, ou, ainda, receber as professoras da SME que frequentemente visitavam a escola para analisar a prática do professor em sala de aula. Além do seu trabalho habitual, é responsável por encaminhar e orientar as provas avaliativas que vêm da SME, precisando lançar as notas dos discentes no *site* da secretaria de educação, conferir os planejamentos mensais de todas as professoras. A coordenadora afirma que antes, quando havia vice-coordenadora, o trabalho fluía melhor devido à divisão de tarefas, mas agora há uma sobrecarga de funções que compromete o seu trabalho com as professoras.

Não podemos negar que a garantia de um terço da carga horária do professor para atividades extraclasse já seja uma conquista imensa, pois tende a qualificar o trabalho docente. O interessante seria o aproveitamento deste tempo para a garantia de uma formação contínua, porém o difícil é reunir todos os professores. Mas é válido ressaltar que, em cada dia da semana, as professoras de determinada série, pelo menos nesta escola pesquisada, conseguem se reunir para os seus planejamentos. Certo, duas ou três professoras apenas, como salienta a Coordenadora. Somada a essas questões, a Coordenadora afirma não considerar relevante uma formação contínua com duas ou três professoras. No entanto, em nossa percepção, estas professoras têm um ritmo de trabalho próximo, com aprendizagens e com dificuldades semelhantes ou não, mas que muito têm a contribuir uma com a outra, inclusive discutindo e estudando assuntos inerentes ao nível de ensino em que se encontram os seus alunos, como as estratégias referentes ao ensino da leitura e da escrita, formas avaliativas, construção de atividades de letramento seleção de material de leitura, por exemplo. Acreditamos que mesmo em um grupo pequeno, de três a quatro pessoas, o diálogo

pode ser incentivado. A interação e essa vivência baseada na dialogicidade podem contribuir para uma formação contínua no contexto escolar.

As propostas de ensino das professoras alfabetizadoras recaem muito, ainda, sobre o uso do livro didático, seguindo as orientações do PAIC e PNAIC. Apesar de serem orientações, como bem colocam as professoras entrevistadas, seguem-nas à risca. É difícil encontrarmos produções de atividades, metodologias autorais das próprias docentes. Afinal, o tempo de planejamento é limitado devido ao seu comprometimento com outras atividades que acabam sucumbindo o trabalho pedagógico do professor. Como repensar o ensino na alfabetização, recorrendo às mesmas práticas? Por que as práticas de produção escrita ainda não são tão valorizadas com crianças nas séries de alfabetização? Conferindo o planejamento e o material do PAIC, há uso dos gêneros textuais, mas de forma ainda superficial, apenas de reconhecimento de algumas de suas características, o que não deixa de ser relevante. Porém, o ideal é que seja um pretexto para produções e análises textuais realizadas pelos discentes.

Em relação ao material de leitura, é bastante rico o acervo de livros paradidáticos tanto na biblioteca quanto os livros do Programa de Alfabetização na Idade Certa que, inclusive, tem uma obra produzida por uma das professoras da escola. Porém, como já mencionamos, a biblioteca está sendo usada para as aulas do Programa Mais Educação, impossibilitando o uso deste espaço por professores e pelos demais alunos da escola. Todas essas questões precisam ser estudadas e podem ser repensadas com o grupo docente e núcleo gestor, como já salientamos.

Assim, reafirmamos a ideia de que é preciso ponderar em relação a uma formação contínua que também aconteça no contexto escolar que deve incentivar a ideia de professor reflexivo e pesquisador. O docente deve ter mais autonomia em sua prática educativa e ser autor de suas práticas em parcerias com os demais professores. No entanto, precisamos ter cautela quanto a isso, pois, segundo Pimenta e Lima (2006:18), “ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo.” O docente tem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem e pode ser produtor de novas práticas alfabetizadoras, desde que assuma essa postura individual e coletiva, crítica, reflexiva e investigativa sobre a sua prática.

Em nossas observações, o momento em que pudemos constatar que houve mais interação, conversas sobre variados assuntos, mas também sobre o que havia acontecido em sala de aula, foi no momento do intervalo, no qual todas as professoras estavam reunidas. Comentavam a respeito das dificuldades dos alunos, sobre o avanço na aprendizagem de alguns, a indisciplina de outros. Esses assuntos tomavam conta de boa parte do intervalo. Às vezes, estavam bem estressadas, cansadas e precisavam deste tempo para desabafar com as companheiras de trabalho. Certa vez, uma professora havia comentado sobre a indisciplina de um de seus alunos e depois olhou para a pesquisadora e disse: “Olhe, não coloque isso na sua pesquisa não”. E os risos tomavam conta da sala pela espontaneidade e descontração da docente. Era como se, mesmo em seu tom de brincadeira, aquele momento, aquelas conversas fizessem parte de sua vida profissional, das suas colegas de profissão e da realidade de sua escola, e somente elas poderiam discutir sobre isso, pois, de fato, conhecem o contexto em que estão inseridas. É a sua realidade que necessita sair, por meio de palavras, que seja, em um intervalo mínimo de seu tempo de trabalho. Para nós, as docentes necessitam desse espaço de interação para que possam dialogar sobre suas experiências. O desabafo não segue de uma reflexão sobre os temas em pauta nas conversas, até porque se caracteriza pelo seu tom informal. Mas, este exemplo representa a necessidade de se garantir condições para que o professor possa se formar continuamente no exercício de sua profissão, considerando a análise, a reflexão e a investigação acerca das práticas cotidianas.

A prática por si só não é responsável por todas as mudanças educacionais, por isso, não podemos culpabilizar diretamente o professor, pois podemos cair em um reducionismo dos fatos, como apontam as autoras Pimenta e Lima (2006). Não queremos transferir responsabilidades, nem eximir as responsabilidades dos órgãos públicos com a formação docente. Todavia, defendemos uma formação contínua no âmbito da escola, que valorize os seus profissionais e as suas especificidades. Contudo, esta formação não deve ser única e exclusiva, porém deve ser garantida em parceria com formações em outros espaços e com outros profissionais também responsáveis pela educação, como professores universitários, psicólogos, psicopedagogos, entre outros. Pois, a formação docente é um investimento imprescindível para a conquista de educação de qualidade, apesar de não ser a única.

É preciso investimento em políticas públicas que garantam uma formação docente de qualidade. Vamos retratar um aspecto que deve ter atenção de nossos governantes: a contratação de professores por meio de concurso público. Faltam professores nas escolas

municipais e em nossas universidades públicas. Para sanar o problema, são realizadas seleções de professores substitutos ano após ano. Nos últimos anos, em Fortaleza, tem tido apenas seleções para docentes substitutos, para atuarem em escolas da rede municipal de ensino, por meio de provas ou, como foi realizado no ano de 2013, análise de currículo. A demanda de profissionais é notória, não só de docentes, mas de psicólogas ou psicopedagogas, por exemplo, que possam contribuir na solução dos problemas educacionais cotidianamente. Além disso, o redirecionamento e delimitação das funções de cada profissional se fazem imprescindíveis, pois é preciso evitar a sobrecarga de atividades e proporcionar autonomia aos professores para que possam pensar, refletir e propor também outras práticas educativas. A formação contínua no espaço escolar deve ser viabilizada e para isso necessita

[...] ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido (LIMA, 2001, p. 32).

Tendo a formação reconhecida como direito, devemos considerá-la em sua dimensão individual, mas, principalmente, coletiva. Afinal, a construção da identidade docente faz-se nos dois âmbitos, individual e coletivo. Esclarece Nóvoa (2002) que “pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas raramente nos temos interrogado sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais” (p. 25). Nesse sentido, é importante ressaltarmos tanto a individuação como a socialização no processo de construção da identidade do profissional docente (CAVALCANTE, 2005). Essa construção identitária requer um reconhecimento de si no que se faz, observação de como se sente e, se necessário, até “sair” um pouco de onde está para observar com outro olhar aquilo que fazemos e que, ao mesmo tempo, nos constitui pessoal e profissionalmente. A dimensão coletiva na profissão docente deve ser valorizada, pois também nos formamos a partir da interação que estabelecemos com o outro.

Afinal, “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38). Por isso, devemos repensar o cotidiano escolar a fim de identificarmos nossas representações, preconceitos, ideologias e repensar criticamente sobre estes, nossas

concepções teóricas em prol de uma prática docente de qualidade, em busca da práxis. Uma prática alfabetizadora que alfabetize para além do código, emancipe e liberte.

O ano de 2013 foi um ano de mudança na gestão da prefeitura de Fortaleza, inclusive no âmbito educacional, com a gestão do secretário de educação Ivo Ferreira Gomes. Os docentes tiveram a garantia de um terço da sua carga horária destinada às suas atividades extraclasse, e esta foi uma importante conquista. As formações continuaram, porém sendo realizadas com mais frequências, ministradas pela SME referentes aos programas destinados à alfabetização dos discentes. Aos poucos, temos visto investimento e formação. O caminho é árduo e longo, e alguns pontos, ponderados a partir dos resultados desta pesquisa, devem ser considerados: reforma em alguns espaços escolares; reorganização das formações ministradas pela SME, valorizando as sugestões do público alvo: os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino; investimento para a concretização de uma proposta formativa no próprio contexto escolar; revisão junto aos professores e aos profissionais da educação a respeito das atividades que precisam ser desenvolvidas pelo educador, assim como sobre as formas de avaliação. Esses foram pontos recorrentes em nossas observações e nas entrevistas, por isso, precisamos atentar a esses aspectos e realizar um diálogo com os professores a fim de realizarmos mudanças mais efetivas e significativas nas práticas educativas da educação básica.

E por que insistimos em uma formação contínua, que considere o cotidiano escolar, no espaço da escola? Porque as aprendizagens podem ser várias. Não só para os discentes, mas também para os docentes. As práticas cotidianas, quando revisitadas a partir de um olhar crítico, reflexivo e investigador, podem contribuir para uma formação docente no próprio contexto escolar. Garcia (2001, p. 26) defende

[...] a prática como um *lócus* de teoria e movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. Defendemos a professora como sujeito reflexivo, e não como mero objeto de nossas pesquisas. A professora [...] está encharcada pela prática, e é na prática que tece novos conhecimentos a cada dia, resposta à complexidade que caracteriza a sala de aula [...]

Precisamos incentivar a formação de professores para que tenham essa postura reflexiva acerca de suas práticas cotidianas, das suas dificuldades, das suas aprendizagens;

pois poderão, em grupo, analisar experiências que têm dado certo e propor outros caminhos educativos que culminem em uma práxis alfabetizadora.

Nesta pesquisa, a que teve como espaço uma escola municipal, e tempo determinados, pudemos constatar que, apesar dos problemas emergentes, que temos a interação entre o grupo docente, e este tem garantido um tempo para realizar as suas várias atividades extraclasse, mas também questiona, conversa, reclama, entretanto não consegue avançar, no sentido de refletir crítica e sistematicamente acerca das dificuldades e aprendizagens do cotidiano escolar, almejando uma práxis, a qual intenta transformar as suas práticas em práticas docentes que contribuam para uma educação de qualidade. E não conseguem não é porque simplesmente não querem, mas porque as condições objetivas de trabalho não incentivam nem possibilitam a realização de uma formação contínua no contexto escolar. Por isso, esta defesa: precisamos valorizar os profissionais docentes com a sua individualidade, porém, principalmente, como grupo, valorizando a perspectiva coletiva que dimensiona o ser professor, que precisa de espaço e de tempo para problematizar a sua prática, assim como dos cursos de formação, que também podem subsidiar teórica e praticamente os educadores.

Dessa forma, toda e qualquer prática destinada ao professor precisa ser significativa para ele e, para isso, é preciso diálogo com o corpo docente e não formações por cima de formações sem contextualização nem a valorização do conhecimento produzido a partir dos saberes cotidianos dos professores. Não é um caminho fácil lidar com um grupo que requer o saber conviver com divergências, mas é a partir delas que conseguiremos alcançar consensos que tenham como foco, sempre, a qualidade de uma prática alfabetizadora que ensine a ler a palavra e o mundo, como diria Freire (1996), que liberte, emancipe e que contribua para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e questionador, que consiga pensar e propor novos caminhos para uma sociedade mais justa, por exemplo. Sempre em busca do melhor para todos. E todos mesmo precisam ter acesso a uma educação que os instrumentalize cognitivamente, principalmente, os discentes de camadas populares, pois, ainda, é na escola e, muitas vezes, somente nesta, que têm acesso ao conhecimento que foi produzido historicamente pelo homem. Por isso, a responsabilidade do professor é tamanha e requer, na mesma proporção, valorização, formação de qualidade e melhores condições salariais e de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar os discentes nos anos iniciais de sua escolarização é uma preocupação cada vez mais premente em nosso meio educacional, pois muitos alunos prosseguem os anos escolares com dificuldades em leitura e escrita, habilidades importantes para a apropriação do conhecimento em qualquer nível de ensino. Diante dessa necessidade, a formação dos professores alfabetizadores tem sido um dos eixos de alguns programas direcionados à alfabetização, como o PAIC, PNAIC, GEEMPA, entre outros, pois a qualidade da formação docente contribui para a qualidade do ensino.

É diante deste contexto que pensamos e nos questionamos qual é o lugar da escola como espaço formativo não só para os discentes, mas também para os docentes. Pois, apesar de termos programas educacionais voltados à alfabetização, que procuram melhorar os níveis de aprendizagem nas séries iniciais, continuamos a formar alunos que apenas sabem codificar e decodificar e ainda com dificuldades. É certo que o investimento em programas educacionais com enfoque na alfabetização tem sido frequente, e a formação de professores sempre tem sido um de seus eixos; contudo, não são suficientes.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores no contexto escolar possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, retomamos a nossa problemática, configurada na seguinte questão central e que norteou a nossa investigação: Quais atividades vivenciadas individual e/ou coletivamente podem caracterizar possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar?

Diante dessa questão, realizamos a pesquisa de campo em uma escola municipal de Fortaleza (CE), com quatro professoras alfabetizadoras que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental, e a coordenadora, buscando atender aos nossos objetivos, que retomaremos ao longo da explanação dos principais resultados que destacamos para as nossas reflexões finais; porém, consideramos estas reflexões como finais deste trabalho, mas que merecem ser continuamente retomados para que possamos alcançar uma práxis alfabetizadora.

Nesse sentido, procuramos identificar através de observações e entrevistas que atividades eram vivenciadas no espaço escolar pelas professoras alfabetizadoras, em seu cotidiano, que podem contribuir para a formação contínua deste educador. Essa identificação

permitiu alcançarmos o objetivo central desta investigação, a qual consistiu justamente em analisar as atividades cotidianas que ocorrem no ambiente escolar que são desenvolvidas individual, ou coletivamente, referendando um espaço/possibilidade de formação contínua de professores alfabetizadores.

Assim, em nossos resultados, identificamos uma escola, onde os seus profissionais docentes realizam muitas atividades para além do ensino em sala de aula, tais como: planejamento, relatórios avaliativos de cada aluno, preenchimento de diário, elaboração de provas, exercícios, correção de provas, entre outras atividades. Cotidianamente as docentes alfabetizadoras ministravam suas aulas, mas hoje, com a garantia de um terço da carga horária para atividades extraclasse, as educadoras têm tempo de realizar outras atividades com mais tranquilidade, isso em comparação ao que vivenciavam anteriormente; ou pelo menos, podemos afirmar que hoje levam menos tarefas para serem realizadas em casa.

Após a identificação dessas atividades, buscamos investigar em que medida o que se vivencia no cotidiano escolar apresenta-se como desafios e aprendizagens para o professor alfabetizador. Dessa forma, pudemos constatar que o cotidiano escolar fomenta a vivência de variadas experiências que, às vezes, podem ser tidas como rotineiras, obrigações dos educadores, mas nunca analisadas sob a perspectiva de uma postura crítica, reflexiva e investigativa. Assim, destacaremos as principais aprendizagens e desafios que destacamos nas observações e entrevistas. Primeiro sobre os desafios enfrentados, evidenciamos alguns a seguir:

- Sobrecarga de atividades;
- Falta de espaço para a realização de atividades extraclasse e o não uso de alguns espaços que poderiam ser usados com os alunos, como a sala de Informática e a Biblioteca;
- O não uso dos recursos materiais da escola, como lápis, borracha, computadores, projetor multimídia, entre outros;
- Participação da gestão, especificamente da coordenadora, nas reuniões de planejamento;
- Indisciplina dos alunos, que compromete o rendimento das aulas, segundo as colocações das professoras alfabetizadoras;
- Pouca participação dos pais nas atividades escolares dos filhos.

Esses fatores destacados foram bastante mencionados pelas professoras e alguns deles pudemos constatar durante as observações, como, por exemplo, as atividades realizadas pelas docentes no horário que não estavam em sala e a pouca participação da coordenadora durante o planejamento das professoras. Essa também relatou que realiza muitas atividades e que este e outros fatores acabam por comprometer o acompanhamento pedagógico que realiza junto aos professores. Ou seja, há uma sobrecarga de atividades para todos os profissionais da escola, dificultando a reunião destes para um momento de formação através da interação, diálogo e socialização dos problemas enfrentados cotidianamente, das práticas exitosas e saberes produzidos, por exemplo.

No caminho investigativo percorrido, nossos resultados apontaram ainda que a escola pesquisada, apesar das adversidades que vivencia cotidianamente, é um espaço de formação contínua também para os professores. Autores como Nóvoa (2009), Pacheco (2008) e Alarcão (2001) defendem uma escola reflexiva que seja capaz de investir em formação de professores em seu próprio contexto de trabalho, considerando as dimensões coletiva e dialógica que envolvem esta profissão. Nessa perspectiva, identificamos uma escola que enfrenta alguns desafios, porém que luta, mesmo que de forma individual, às vezes, por mudanças que contribuam com uma práxis alfabetizadora.

Observamos professoras comprometidas com as suas funções, realizando-as de forma compenetrada e sempre atentas ao cumprimento dos prazos. No entanto, em nossa percepção, visualizamos professoras alfabetizadoras que mais cumprem tarefas e pouco se colocam como autoras de novas práticas educativas, com uma postura reflexiva acerca de seu cotidiano, objetivando a construção de novos saberes com base na experiência, socializando com o grupo docente, levando questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem nas turmas de alfabetização como fenômenos a serem analisados, estudados a fim de encaminharem propostas para o enfrentamento desses desafios.

Apesar desse contexto, pudemos identificar algumas práticas interessantes de aprendizagem no contexto de trabalho a partir das observações e das falas das professoras alfabetizadoras entrevistadas. A seguir pontuamos algumas dessas aprendizagens, vejamos:

- As professoras alfabetizadoras destacam que as principais aprendizagens advêm do trabalho desenvolvido no âmbito da sala de aula, com destaque para a relação entre professor e aluno;

- Interações entre as docentes durante as atividades de planejamento, sanando dúvidas, sugerindo atividades, por exemplo;
- Nos planejamentos, as professoras procuram acionar seus saberes experienciais e os saberes de sua formação profissional (TARDIF, 2002) para a proposição das atividades;
- Diálogos entre as educadoras e a coordenadora, apesar de poucos os registros que fizemos desses momentos;
- O momento do intervalo, quando todas as educadoras estão reunidas, também serve como um momento de descanso, descontração, mas também de trocas de algumas experiências vivenciadas em sala de aula;
- As formações ofertadas pela SME também contribuem com as aprendizagens das professoras alfabetizadoras acerca de temas específicos que devem ser abordados nas turmas de alfabetização, como o ensino da leitura e a escrita, as contribuições da psicogênese da escrita para a compreensão do processo de apropriação da escrita, sugestões de atividades, contação de histórias, entre outros pontos que foram relatados pelas educadoras.

Diante dessas ponderações acerca das aprendizagens das educadoras, acreditamos, sem dúvidas, que pode haver formação contínua de professores alfabetizadores no ambiente escolar a partir da análise das práticas educativas cotidianas. Contudo, as possibilidades de aprendizagens que mencionamos acima podem e devem ser mais potencializadas no contexto da escola para que possamos fomentar práticas formativas neste espaço, pois assim temos um espaço formativo contextualizado e com mais afinidade com as necessidades e experiências de cada grupo escolar.

No entanto, devemos salientar que as vivências do cotidiano podem possibilitar aprendizagens, porém passam despercebidas pelo próprio grupo de professoras. E para que essas aprendizagens sejam apropriadas como possibilidades formativas, precisamos repensar o espaço escolar como um espaço de formação e que valorize o diálogo e a interação entre os professores, afinal estes se formam individual e coletivamente, principalmente.

Todavia, precisamos analisar as condições efetivas, no contexto atual, em que possamos viabilizar a escola como espaço de formação. Mas, antes é importante a seguinte explicação: a escola é um espaço de formação em essência, justamente pelas relações estabelecidas entre os seus sujeitos. Porém, quando pensamos em um espaço de formação, pensamos logo nos discentes. Sim, obviamente estes são os principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e, inclusive, todas as demais atividades do docente tem como foco o aluno.

Contudo, a escola, para ser concebida como um espaço também formativo para o educador, precisa, efetivamente, viabilizar essa possibilidade, pois só podemos aprender a partir do cotidiano caso tenhamos espaço, tempo e possibilidade de refletir sobre as práticas educativas, partindo de uma atitude, como explicita Lima (2001), que articule o ato pedagógico com o político e o social. Necessita-se ainda de uma postura docente que seja investigadora, ou seja, que problematize, reflita, pesquise, produza. Essa conquista far-se-á paulatinamente, e já conseguimos mudanças pequenas, por exemplo: quando vemos professores engajados com a sua prática docente e quando garantimos ao professor um terço de sua carga horária para atividades extraclasse.

E, então, onde podemos avançar? Como esse tempo pode ser usufruído em prol de uma formação docente no contexto escolar? Quais as reais condições objetivas para a concretização dessa proposta formativa para os docentes? Vamos refletir sobre essas questões e ratificar alguns aspectos relevantes para a melhoria na qualidade referente à formação de professores alfabetizadores.

Os avanços na área educacional, geralmente, acontecem a passos lentos. No entanto, há mudanças, mesmo que pequenas, sendo realizadas cotidianamente. Ao considerar esta percepção, devemos ponderar que os avanços já podem estar acontecendo nas práticas escolares; dessa forma, estas precisam ser concebidas como fenômenos investigativos e, assim, devidamente estudadas. Pesquisas acerca do cotidiano escolar poderão contribuir com os professores de forma a identificar e analisar essas possibilidades de mudanças de práticas individualizadas, fragmentadas e descontextualizadas para outro perfil de formação docente no ambiente escolar, a saber: coletiva, dialógica, reflexiva e investigativa, principalmente. Nesse sentido, as parcerias entre universidades e escolas pode ser uma boa sugestão, precisando ser mais solidificadas, baseadas em uma relação de confiança. Afinal, ainda há a

separação evidente entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles construídos pelos professores da educação básica, em suas práticas, em suas escolas.

O tempo na escola é usufruído para muitas atividades, que consomem quase todo o tempo destinado às atividades fora de sala aula, algumas comprometendo, inclusive, o planejamento, uma das responsabilidades docentes de suma relevância para a sua prática em sala de aula. Assim, pensamos que as condições efetivas, relacionadas ao espaço para a realização de atribuições extraclasse, sobrecarga de atividades, entre outros aspectos, por exemplo, não garantem a autonomia do educador, tampouco um profissional que seja autor de práticas educativas e que consiga apreender suas experiências e socializá-las, refletindo e gerando conhecimento com o seu grupo docente.

Observamos docentes alfabetizadoras tão preocupadas com os “relatórios” de seus alunos, que pouco interagem umas com as outras acerca dos temas inerentes às aprendizagens dos educandos nas séries iniciais. Professoras preocupadas em cumprir os prazos e em realizar todas as atividades rapidamente para não levarem trabalho para ser realizado em casa. Esse contexto dificulta o entendimento e a proposição da escola como espaço formativo. Precisamos refletir sobre os contextos cotidianos das escolas públicas para pensarmos em outros caminhos de formação e atuação docente.

Outro aspecto que devemos pontuar é sobre as formações ofertadas pela SME. As professoras participam dessas formações em seu tempo de hora extraclasse. Acreditamos que possam ter a sua relevância para a formação docente, não temos como analisá-las, pois não foi o foco desta pesquisa. Mas, o que queremos destacar é que não estamos aqui defendendo uma formação única e exclusivamente na escola. Pelo contrário, acreditamos que a formação docente deva acontecer em variados espaços e com a parceria de diferentes profissionais também. No entanto, são necessárias pesquisas dessas propostas formativas que são frequentes e objetivam contribuir com uma formação docente de qualidade.

Todavia, segundo as falas das professoras alfabetizadoras, apesar de haver o reconhecimento destas acerca da relevância dessas formações ofertadas pela SME, através dos programas destinados à alfabetização, essas formações são realizadas com muita frequência, tornando-se repetitivas, às vezes. Além disso, ponderam a participação de uma boa quantidade de professores e, assim, nem todos podem opinar, sugerir, pois não há tempo para isso. São as professoras formadoras quem têm o domínio da palavra nessas formações. Assim, notamos

que as docentes alfabetizadoras acolhem as propostas de atividades para que possam aplicar, mas não levam as discussões destas formações para a escola a fim de dar continuidade, nem analisam as atividades sugeridas aos discentes. Seria interessante uma avaliação sistemática realizada pelos professores alfabetizadores para que essas formações pudessem ser revistas a fim de atender especificamente às necessidades destes profissionais, valorizando sempre a sua participação, autonomia, saberes e a produção autoral de outras práticas educativas.

De forma alguma queremos eximir a responsabilidade e as possíveis contribuições desses programas destinados à alfabetização. Afinal, podem e devem ser complementares à formação docente, mas não precisam ser as únicas. Uma das professoras relatou que tantas eram essas formações que não havia nem tempo, na escola, delas refletirem e analisarem as propostas sugeridas nas formações, por isso, por vezes, acabam sendo acatadas. A qualidade da formação docente deve ser uma conquista contínua, por isso a necessidade de investimento não só na formação no contexto escolar, mas também em outros espaços e com outros profissionais também. Portanto, uma formação não deve excluir a outra, nem a formação viabilizada na escola deve responsabilizar única e exclusivamente o professor pelos fracassos e êxitos alcançados. É importante lembrar que o processo de ensino e aprendizagem envolve variados fatores. Não é só culpa do aluno que não quer aprender, nem da gestão que não impõe autoridade, ou da professora que não sabe ensinar, por exemplo.

Precisamos considerar que vivemos em uma sociedade capitalista essencialmente excludente, que tem valores humanos diferentes daqueles que defendemos para uma sociedade que seja incluyente, justa. E é nesse modelo de sociedade que a escola está inserida. Por isso, a luta cotidiana dos professores deve procurar romper com as práticas educativas que também são excludentes, e reivindicar melhores condições de trabalho que permitam à escola avançar na busca de uma práxis alfabetizadora.

Não queremos que a interpretação deste trabalho recaia sobre a compreensão de que a escola sozinha poderá sanar todos os problemas educacionais, e que os professores têm em suas mãos, na verdade, em suas práticas cotidianas, os caminhos para uma educação de qualidade. Os professores devem fazer a sua parte e, na medida do possível, organizar o tempo e espaço disponíveis em prol de uma formação contínua no contexto escolar, tomando como ponto de partida as experiências vivenciadas no cotidiano. Os esforços, porém, não devem partir de um lado apenas. É preciso mais investimentos em políticas públicas voltadas

à educação. Precisamos de uma formação docente contínua e de qualidade, valorizar os professores, remunerando-os melhor e proporcionando boas condições de trabalho.

Muito ainda precisa ser realizado para que consigamos alcançar uma educação de qualidade, mas muito tem sido feito nas escolas. Por isso, convidamos os interessados a investigar o cotidiano escolar a fim de identificar e refletir sobre a escola como espaço, mesmo com os seus limites e adversidades enfrentados cotidianamente, de formação de todos que a constituem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. “A escola: a grande ausente da formação contínua”. *In: Revista Diálogo Educacional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. V.10, n.30 (maio/ago.2010). Curitiba: Champagnat, 2000. P. 267-283.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra. “O plano de ensino: ponte entre o ideal e o real”. *In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de [et al.]. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? *In: GARCIA, Regina Leite (org.). 5ª ed. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2008.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acessado em 10 de dezembro de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acessado em 16 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 10 maio de 2013.

CARCANHOLO, R. A. . **Elementos básicos da teoria marxista del valor**. *In: 4º Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas - SP. Anais do 4º Colóquio Marx e Engels, 2005*.

CARDOSO, Beatriz. A formação dos professores. *In: CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 12ª Ed. Trad. Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias Cavalcante. **Identidade Profissional do Pedagogo: O Habitus Escolar como Espaço de (Re)Construção**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio

Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14. ed. São Paulo: Summus, 2008. p. 9-23

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Miguel de Certeau**. In: Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite. **A alfabetização das classes populares: ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Jose. **Indisciplina na escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Parananense de Desenvolvimento. Curitiba, n. 5, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Entre bastidores**: o lado oculto da organização escolar. Trad. PHALA – Gabinete de tradução. Portugal: ASA, 2002.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Kander. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Alfabetização**: Uma visão construtivista e psicanalítica. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Qual o Lugar da Didática no Trabalho do Professor?** Revista Eletrônica Pesquiseduca. V. 3, Nº 5, já.-jun., 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. “Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o Desenvolvimento profissional de professores”. In: Ministério da Educação (MEC). **Formação Contínua de Professores**. 13º Boletim. Agosto/2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Conversando sobre a práxis docente. In: LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **A hora da prática**: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. “O portão da escola”. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de [et al.]. **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. USP, 2001.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa social**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, Antõnio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Ano XVI, nº 14, maio, 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Portugal: 2009.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÚCLEO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (NESOL-USP); INSTITUTO PALMAS. **Banco Palmas 15 anos**: resistindo e inovando. São Paulo: A9 Editora, 2013.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; JÚNIOR, Francisco Silva Cavalcante (org.). **Artes do Existir**: Trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Milene kinlliane Silva de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Profissão Docente**: Aspectos da formação e da prática pedagógica. Trabalho publicado nos anais do XX EPENN. In NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; BORGES, Heloísa da Silva *at al.* (Org.) Manaus: Valer, 2011.

OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de. **Reflexões sobre as concepções e a prática pedagógica do professor alfabetizador**. Monografia. Universidade Estadual do Ceará, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanchez. A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de Educação Infantil. In: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1996, vol.22, n.2, pp. 72-89. ISSN 0102-2555. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 04 març. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções**. In: Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006Disponível em < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>> Acesso em: 12/09/2013.

POPERT, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPERT, Jean; DESLAURIERS; GROUL, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Trad. de Ana Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMEH, Letícia; ARAÚJO, Mauriluce de Souza (Orgs). **Aprimorando-se com Paulo Freire em alfabetização e letramento**. Recife: Bagaço, 2006.

RIBEIRO, R. M. B. ; PEIXOTO, R. C. ; COSTA, E. W. C. ; PINHEIRO, J. L. (Org.) . **Leitura e construção do conhecimento na universidade**. Fortaleza: EdUECE/ABEU, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 29ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, Silvina Pimentel. “A função social da escola”. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de [et al.]. **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião Anual da ANPed. Poços de Calda, MG: 2004. Revista Brasileira de Educação.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. Cadernos de Formação: Alfabetização, São Paulo: Editora UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. In: ALBUQUERQUE, L.B. (Org.). **Currículos Contemporâneos**. Fortaleza: Ed UFC, 2005, p. 290-304.

TERRIEN, Jacques. Socialização/Emancipação docente: seus percursos. In: MONTEIRO SILVA, A M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**. ENDIPE. Recife; UFPe. 2006. p.297-310.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Prefeitura divulga resultado preliminar da seleção para diretores e vice-diretores de escolas.** Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-divulga-resultado-preliminar-da-selecao-para-diretores-e-vice-diretores>> Acesso em: 07 de out. de 2012.

SILVA, Silvina Pimentel. A função social da escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (orgs.). **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade na escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (orgs.). **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ULMANN, Anne-Lise; Brougere, Gilies. **Aprender pela vida cotidiana.** Trad. Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, Adolpho Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VÁSQUEZ, Adolpho Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e Planejamento Educacional.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados Gerais

Nome Completo _____

Contatos: E-mail _____ Celular _____

FORMAÇÃO

01 – Qual a sua formação inicial? Em que universidade e em que ano você concluiu o seu curso de formação inicial?

02 – Realizou ou está cursando algum curso de pós-graduação? Em que área e por que a escolheu?

Experiência

03 – Há quantos anos está no magistério? Já assumiu outra função na escola que não fosse em sala de aula? Se sim, qual função e por quanto tempo?

04 – E, atualmente, em que serie leciona e em que séries já lecionou? Há quanto tempo ensina no 2º ano do ensino fundamental? Você quem escolheu atuar nesta serie de ensino ou foi lotada nesta turma devido à demanda?

COTIDIANO ESCOLAR

Escola

05 – Há quanto tempo você ensina nesta escola? Trabalha só em uma escola? Quantas horas por semana? Você aderiu às horas extras opcionais? Por quê?

06 – Você mora próximo à instituição? Conhece a realidade da comunidade em que a escola está inserida?

07 – Tens conhecimento do PPP da escola? Há reuniões pedagógicas, de quanto em quanto tempo, para a revisão deste documento?

Trabalho Docente

08 – Quais são as atividades que perfazem a sua atividade docente no cotidiano escolar?

09 – Essas atividades solicitadas demandam muito tempo? Em que momento você as realiza?

10 – Na sua opinião, essas atividades contribuem em algo para um ensino de qualidade? Em que aspectos contribuem ou não?

Planejamento

11 – Para você, o que é planejamento e qual a importância deste para a sua prática docente?

12 – Com a garantia de 1/3 do seu tempo de trabalho destinado a atividades extraclasse, como o planejamento, provavelmente, contribuiu para algumas melhoras para a sua atuação profissional. O que tens a dizer sobre isso? E qual o seu tempo (dias e horários) de planejamento na semana? E como são realizados os seus planejamentos?

Formação Contínua

13 – Participa, ou já participou de algum programa de formação contínua voltada para área de alfabetização, leitura e escrita, ou outros?

14 – O que você entende por formação contínua? No contexto escolar, do que é vivenciado no cotidiano escolar pode contribuir para a sua formação contínua?

15 – Na escola, a direção, a coordenação, ou o corpo docente mesmo incentiva, realiza, propõe algum espaço de formação entre os professores no próprio ambiente escolar? Como, por exemplo, grupo de estudos, de discussão?

Dificuldades Enfrentadas no Cotidiano Escolar e as Principais Aprendizagens

16 – Quais as dificuldades você apontaria em relação ao seu trabalho desenvolvido na escola?

17 – E quais as principais aprendizagens você destaca das suas experiências cotidianas no contexto escolar?

Opiniões/Sugestões

18 – Quais são as suas reflexões, críticas acerca do trabalho docente desenvolvido hoje pelos professores da educação básica? E o que você pensa sobre uma formação docente vivenciada no próprio contexto escolar, o qual considere a dinâmica do cotidiano escolar?

19 – O que você sugere para a melhoria da qualidade docente?

APÊNDICE B - RESUMO UTILIZADO PARA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA O GRUPO DOCENTE DA ESCOLA



FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO COTIDIANO ESCOLAR



Milene Kinlliane Silva de Oliveira (kinlliane@yahoo.com.br – 89252499)

Prof.^a Dr.^a Maria Socorro Lucena Lima (orientadora)

❖ Uma breve apresentação:

- **Questão norteadora:**

Quais atividades são vivenciadas individual e/ou coletivamente que caracterizam possibilidades de formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar?

- **Objetivo Geral**

Analisar as atividades cotidianas que ocorrem no ambiente escolar que são desenvolvidas individual, ou coletivamente, referendando um espaço/possibilidade de formação contínua.

- **Caminho Metodológico**

- ✓ Abordagem Qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).
- ✓ Estudo de Caso (YIN, 2010; MATOS E VIEIRA, 2001).
- ✓ Procedimentos de Coleta e Análise dos dados: Observações e Entrevistas semi-estruturadas.
- ✓ Mapeamento.

❖ Para refletir:

MARGINÁLIA, A GOSTO

Gosto de ser marginal,
de pensar sobre as coisas do mundo
sendo a voz do outro, do outro, do outro.

Ando em linha reta, oposta a esta,
e dobro em curvas inexistentes
sem encontrar muros:

Encontro árvores! Que ladeiam
o meu olhar cigano
E me convidam ao fruto.

Sim, assumo: sou daqueles que procuram
Jardins em presídios!

Daqueles que sentem o percurso do outro
Tentando encontrar significados para a estrada...

Já disse: sou marginal!
Pelo gosto de seguir contra
A mediocridade e em torno
Da vontade de acreditar!

Sim, gosto de palavras e de seus significados.
Mas antes as busco na vida. Afinal, antes de ser poeta,
Sou gente. E gosto de ser assim...

Carlos Alberto Ferreira Junior

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

 Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
de Educação

Ofício nº 961 /2013/GS-SME

Fortaleza (CE), 27 de agosto de 2013.

Ref.: Autorização de pesquisa – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

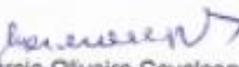
Senhora Coordenadora,

Cumprimentando-a cordialmente, autorizamos a realização de pesquisa de campo na EMEIF César Cals de Oliveira Neto, que constará de observação do trabalho desenvolvido pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como de entrevista com esses profissionais, pela aluna Milene Kílliane Silva de Oliveira, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE.

Ressaltamos que é de fundamental importância que as atividades supramencionadas não interfiram no desenvolvimento do trabalho dos professores.

Por fim, lembramos que deverão ser feitos agradecimentos à Prefeitura Municipal de Fortaleza, e que uma cópia da versão final da pesquisa deverá ser encaminhada a esta Secretaria.

Atenciosamente,


Marcia Oliveira Cavalcante Campos
Assessora Institucional

À Senhora
Prof.ª Dr.ª Isabel Maria Sabino de Farias
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE
Nesta

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
85 3459-5900