



Investigação Científica nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

**Investigação Científica nas Ciências
Humanas e Sociais Aplicadas**
2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I62 Investição científica nas ciências humanas e sociais aplicadas 2
[recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. –
Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Investigação
Científica nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-268-5

DOI 10.22533/at.ed.685191604

1. Ciências sociais aplicadas. 2. Humanidades – Pesquisa –
Brasil. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os artigos organizados neste livro retratam o objetivo proposto de demonstrar resultados de pesquisas que envolvam a investigação científica nas áreas da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo, que envolvam particularmente a educação, a administração e o direito.

O livro “Investigação Científica nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” está organizado em 03 volumes. Este 2º volume reúne um total de 24 artigos, sendo na 1ª parte, 10 artigos voltados especificamente para as Ciências Humanas, com destaque especial à educação e tecnologias, história, políticas públicas para a educação, estudos de casos, uso da internet na educação e saúde docente.

E na 2ª parte, voltada às Ciências Sociais Aplicadas, temos 10 artigos que irão discutir temas como consultorias, gestão de clima organizacional, formação de empreendedores, estudos de casos, tecnologia e empreendimento, marxismo, turismo e Libras, seguidos por mais 04 artigos que apresentam debates e resultados dentro do contexto jurídico com temas como a análise da legislação trabalhista e do Código de Ciência, Tecnologia e Inovação, discussão sobre a linguagem jurídica e politização do judiciário.

Os textos são um convite a leitura e reúnem autores das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil, particulares e públicas federais e estaduais, distribuídas entre 10 estados, com destaque para as regiões norte e nordeste, que mais contribuíram neste 2º volume.

Assim fechamos este 2º volume do livro “Investigação Científica nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e esperamos poder contribuir com o campo acadêmico e científico, socializando resultados de pesquisas e inovações e dando continuidade a disseminação do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

CAPÍTULO 1	1
A BIBLIOTECA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO (RO): CONDIÇÕES DE INSTALAÇÃO E FUNCIONAMENTO	
<i>Zillanda Teixeira Rodrigues Stein</i>	
<i>Kétila Batista da Silva Teixeira</i>	
<i>Jussara Santos Pimenta</i>	
DOI DOI 10.22533/at.ed.6851916041	
CAPÍTULO 2	10
ANÁLISE DA EFICIÊNCIA NOS GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NOS COLÉGIOS MILITARES DO EXÉRCITO EM 2014	
<i>Tarso Rocha Lula Pereira</i>	
<i>Gilberto Magalhães da Silva Filho</i>	
<i>Marke Geisy da Silva Dantas</i>	
DOI DOI 10.22533/at.ed.6851916042	
CAPÍTULO 3	27
FILOSOFIA DA CIÊNCIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
<i>Januário Rosendo Máximo Júnior</i>	
<i>Meirecele Calíope Leitinho</i>	
DOI DOI 10.22533/at.ed.6851916043	
CAPÍTULO 4	36
DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS	
<i>Gabriela Teles</i>	
<i>Thayana Brunna Queiroz Lima Sena</i>	
<i>João Ítalo Mascena Lopes</i>	
<i>Paloma Lopes de Melo</i>	
<i>Robson Carlos Loureiro</i>	
<i>Luciana de Lima</i>	
DOI DOI 10.22533/at.ed.6851916044	
CAPÍTULO 5	46
AS CAMADAS DE MEMÓRIA DO CAMPUS DA ESDI E SEUS ANTECEDENTES	
<i>Romulo Augusto Pinto Guina</i>	
<i>Karolyne Linhares Longchamps Fonseca</i>	
<i>Yasmin Machado Oliveira</i>	
<i>Aline d'Able de Barros</i>	
<i>Fafaella Vieira Cardoso</i>	
DOI DOI 10.22533/at.ed.6851916045	
CAPÍTULO 6	61
O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E APRENDIZAGEM DA DOCENCIA NA HORA-ATIVIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Maria Zenilda Costa</i>	
<i>Karine Kévine da Rocha Sousa</i>	

Lara Crisley Alves Domingues

DOI 10.22533/at.ed.6851916046

CAPÍTULO 7 75

O USO DO FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO. EXPERIÊNCIAS DA MONITORIA DE REDAÇÃO PUBLICITÁRIA I E II

Clara Larissa Sales Maia

Ítalo Antônio Gonçalves Oliveira

Nicacio Ramon Braga Lira

Claudio Henrique Nunes de Sena

DOI 10.22533/at.ed.6851916047

CAPÍTULO 8 79

DA DECADÊNCIA À REQUALIFICAÇÃO DO PARIS N' AMÉRICA

Rafaela Guimarães Espinheiro

Simone de Nazaré Dias Pena Lima

DOI 10.22533/at.ed.6851916048

CAPÍTULO 9 85

AXÉ ABASSÁ DE OGUM: O CULTO A OXUM E A LAGOA DO ABAETÉ

Caroline Stender Moraes Santana

Fernanda Reis Pereira Santos

DOI 10.22533/at.ed.6851916049

CAPÍTULO 10 102

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Estefanni Mairla Alves

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Antônio Dario Lopes Junior

DOI 10.22533/at.ed.68519160410

PARTE II - CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

CAPÍTULO 11 118

A INVESTIGAÇÃO APRECIATIVA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSULTORIA INTERNA

Ana Sara Leite Santos

DOI 10.22533/at.ed.68519160411

CAPÍTULO 12 130

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA GESTÃO DE CLIMA ORGANIZACIONAL EM UMA ONG

Joema Vitória Rêgo Rocha

Francisca Fabiana Menezes Lira

DOI 10.22533/at.ed.68519160412

CAPÍTULO 13 138

MICROEMPREENDEDOR INDIVIDUAL – MEI: A FORMALIZAÇÃO DOS EMPREENDEDORES DO COMPLEXO ARTESANAL DE AQUIRAZ-CE

Francisco Sávio de Oliveira Barros

Jéssica Maria Chaves Menezes

DOI 10.22533/at.ed.68519160413

CAPÍTULO 14	151
COOPTANDO GESTÃO NA QUALIDADE DE VIDA: ECOEFICIÊNCIA COLABORATIVA NO AMBIENTE DE TRABALHO	
<i>Arnaud Velloso Pamponet</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160414	
CAPÍTULO 15	167
GESTÃO DAS AÇÕES EM ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR: UM ESTUDO DE CASO NA ONG POSTO DE PUERICULTURA SUZANE JACOB	
<i>Bruna Renata de Lima Gomes</i>	
<i>Marcela Lima do Nascimento</i>	
<i>Maria Carolina Araújo Rizzi</i>	
<i>Mara Águida Porfírio Moura</i>	
<i>Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160415	
CAPÍTULO 16	177
INTENÇÃO DE USO DE APLICATIVOS E A GERAÇÃO DE VALOR: INOVANDO NO RAMO DE LAVANDERIAS DOMÉSTICAS	
<i>Danilo Augusto de Souza Machado</i>	
<i>Rodrigo Lopes Nabarreto</i>	
<i>Luiz Silva dos Santos</i>	
<i>Debora Mendonça Monteiro Machado</i>	
<i>Leonel Cezar Rodriguez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160416	
CAPÍTULO 17	196
A TEORIA DO IMPERIALISMO MARXISTA DE LENIN NO CAPITALISMO DO SÉCULO XXI	
<i>Sinedei de Moura Pereira</i>	
<i>Alexandre Silva de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160417	
CAPÍTULO 18	205
O PROGRAMA DE INCENTIVO AO DESLIGAMENTO VOLUNTÁRIO (PIDV) DOS EMPREGADOS DA PETROBRÁS NO CENÁRIO DAS EMPRESAS ESTATAIS BRASILEIRAS (2014 - 2017)	
<i>Beatriz Stefani Rosa de Moura</i>	
<i>Gerusa Coutinho Ramos</i>	
<i>Nathalia Carvalho de Lima Pessoa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160418	
CAPÍTULO 19	220
TURISMO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA A HOTELARIA CARIOCA	
<i>Erika Conceição Gelenske Cunha</i>	
<i>Cícera Olinta da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160419	

CAPÍTULO 20	240
GERAÇÃO Z E BABY BOOMERS: COM QUANTAS PEÇAS JEANS SE FAZ UM GUARDA-ROUPA?	
<i>Onnara Custódio Gomes</i>	
<i>Livia Lopes Custódio</i>	
<i>Thelma Valeria Rocha</i>	
<i>Vivian Iara Strehlau</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160420	
CAPÍTULO 21	246
(DE)FORMAS NO SISTEMA JURÍDICO TRABALHISTA COM O ADVENTO DA LEI 13.467/17: ANOTAÇÕES CRÍTICO-ANALÍTICAS PAUTADAS NA RELAÇÃO CAPITAL VERSUS TRABALHO	
<i>Luana da Silva Dias</i>	
<i>Betânea Moreira de Moraes</i>	
<i>Pedro Hiago Santos Marques</i>	
<i>Francisco Ayslan Regino da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160421	
CAPÍTULO 22	260
A LINGUAGEM JURÍDICA COMO BARREIRA AO EFETIVO ACESSO À JUSTIÇA: A NECESSIDADE DE APROXIMAÇÃO DA POPULAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO POR MEIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS	
<i>Luís Henrique Bortolai</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160422	
CAPÍTULO 23	273
A POLITIZAÇÃO DO JUDICIÁRIO BRASILEIRO E SUAS CONFLUÊNCIAS SOB O PRISMA DA PEC DA BENGALA	
<i>Vinicius Araújo Silva</i>	
<i>Michelle Asato Junqueira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160423	
CAPÍTULO 24	289
O CÓDIGO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: AS INTERPRETAÇÕES JURÍDICAS POSSÍVEIS PARA OS AMBIENTES DE INOVAÇÃO BRASILEIROS DE NATUREZA PÚBLICA	
<i>Carolina Leite Amaral Fontoura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.68519160424	
SOBRE O ORGANIZADOR	311

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA HORA-ATIVIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Zenilda Costa

Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação de Itapipoca
Itapipoca - Ceará

Karine Kévine da Rocha Sousa

Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação de Itapipoca

Lara Crisley Alves Domingues

Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação de Itapipoca

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo caracterizar a hora-atividade de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito das políticas de desenvolvimento profissional e valorização do magistério. Com base no Plano Nacional de Educação 2014-2020, o estudo faz um recorte das propostas de formação docente e suas implicações para as atividades realizadas em 1/3 da jornada de trabalho, cujo tempo denominamos de hora-atividade. Autoformação, autonomia e aprendizagem da docência são categorias que permeiam o estudo das metas do PNE voltadas para o desenvolvimento profissional e valorização do magistério, articulado com a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Com base na pesquisa qualitativa, reunimos os primeiros dados da pesquisa de campo em busca de caracterizar as práticas dos docentes

na hora-atividade, no intuito de observar as possibilidades de aprendizagem da docência nas ações desenvolvidas. Os primeiros resultados dão conta de que esse tempo, ainda que usado para realizar atividades de reforço com alunos em defasagem de aprendizagem na leitura e na escrita por parte considerável de professores, a hora-atividade trouxe condições que favoreceram aos professores desenvolver o tempo de planejamento em meio a diferentes iniciativas de aprendizagem da docência tendo em vista melhorar as práticas pedagógicas, diminuir o volume de trabalho que os professores levam para fazer em casa e conseqüente descanso, evidenciando a concretização da valorização do magistério, ainda que em meio a contradições e ameaças de desmonte de conquistas que repercutem na valorização da carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Hora-atividade. Políticas de formação. Aprendizagem da docência. Autoformação.

ABSTRACT: This present article aimed to characterize the time-activity of teachers in the initial years of Elementary School in the scope of professional development policies and valorization of the teaching. Based on the National Education Plan 2014-2020, the study makes a cut of the teacher training proposals and their implication of the activities carried out

in 1/3 of the working day, whose time we call time-activity. Self-training, autonomy and apprenticeship of teaching are categories that pervade the study of the goals of PNE aimed at professional development and valorization of the teaching, hinged with the Nacional Salary Professional Act (PSPN) legislation. Based on to the qualitative research, we gathered the first data of the field research in order to characterize the practices of the teachers in the hour-activity, in order to observe the possibilities of teaching learning in the developed actions. The first results says that this time although used to carry out reinforcement activities with students in the learning discrepancy in reading and writing by a considerable number of teachers, time-activity brought conditions that conducive teachers developing the planning time among different learning initiatives of teachers. Thus, in order to improving pedagogical practices, to reduce the amount of work that teachers take to do at home and consequent rest, emphasizing the accomplishments that reverberate in career enhancement.

KEYWORDS: Time Activity. Training Policy. Teaching Learning. Self-training.

1 | INTRODUÇÃO

A partir da aprovação da Lei N° 11.738/2008, referente ao Piso Salarial Profissional (PSPN) observamos que a mídia tem destacado diferentes resistências à sua concretização na conjuntura das políticas do desenvolvimento profissional docente, que teve o enfoque principal no acompanhamento da meta salarial por parte dos estados e municípios. Pouco se ouve falar, entretanto, a respeito de adequação à jornada de trabalho que destina um terço da carga horária de hora-atividade, especificamente para “formação, avaliação e planejamento”, conforme previsto no inc. V do art. 67 da LDB 9.394/1996.

Em recente estudo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) observa que não se sabe ao certo em que proporção a Lei do PSPN está, de fato, sendo efetivada (BRASIL, 2015). O dossiê, organizado pelo Caderno Cedes sobre as políticas educacionais e as metas do novo PNE constata que em 2014 a Lei do PSPN deixou de ser cumprida em sete estados. Em 14 estados essa legislação não foi cumprida de modo integral, com destaque para a ausência de ajustamento da jornada de trabalho, quando o professor deve ter um terço de hora-atividade (PIOLLI, 2015).

Em nosso estudo com foco na aprendizagem da docência da hora-atividade, interessa-nos caracterizar não somente o quantitativo de práticas de estudo adotado pelos professores na hora-atividade, mas de pensar com eles sobre os significados construídos nesse âmbito, sobre outras formas de pensar a formação no sentido amplo da autoformação e aprendizagem permanente em diferentes tempos e lugares. Neste trabalho reunimos os estudos preliminares dessa investigação, situando a hora-atividade no contexto das últimas políticas de formação concretizadas na Lei do (PSPN) e no Plano Nacional de Educação, articulados aos primeiros dados acerca

da caracterização da hora-atividade dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Itapipoca.

O estudo levanta algumas questões, cujo trabalho ora publicado apresenta elementos iniciais para a compreensão inicial do conjunto de atividades realizadas na hora-atividade, sobretudo os aspectos que apontam para as perspectivas de autoformação, autonomia e conseqüente aprendizagem da docência: quais os significados dessas políticas no dia a dia da profissão de professor, situados na jornada de trabalho em que a Lei garante o direito de desenvolver ações que não devem ter como foco a interação com os alunos? Que condições dignas surgiram em decorrência da implantação de um terço da jornada de trabalho? Quais os impactos da hora-atividade na valorização da carreira? Como se constitui a aprendizagem da docência nessa conjuntura?

Neste artigo, reunimos documentos e estudos que nos auxiliam na contextualização da hora-atividade no âmbito das políticas de formação situadas no desenvolvimento profissional e valorização do magistério. Com base na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), elaboramos e aplicamos um questionário para a construção do perfil inicial da hora-atividade nos anos iniciais, no intuito de identificar as atividades realizadas, aquelas de maior preferência por parte dos professores e as possibilidades de interação entre pares, tendo em vista apreender os modos de aprendizagem da docência.

Neste sentido, buscamos contextualizar esse direito historicamente reivindicado pelos professores dentre os demais indicativos da valorização do magistério anunciado no Plano Nacional de Educação (PNE), como estudo inicial do projeto de pesquisa “desenvolvimento profissional docente: aprendizagem da docência na hora-atividade dos anos iniciais”.

2 | O CONTEXTO DA HORA-ATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As reflexões sobre o contexto das políticas educacionais voltadas para a formação docente estão situadas no âmbito do movimento que culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2020. Essas políticas voltadas para a valorização da carreira docente tiveram antecedentes que demarcaram garantias anunciadas já na LDB 9.394/1996. A Lei 11.739/2008 que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores concretizou 1/3 da jornada de trabalho dos professores para atividades extra-sala, cujo tempo denominamos de hora-atividade.

A LDB recomenda que haja “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Art. 76, § V). A Lei do PSPN delimita o “limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, mas não faz menção à natureza da atividade definida na LDB. Assegura, porém, que deve ser desenvolvida em 1/3 da jornada de trabalho, que não

deverá ser “em interação com os alunos” (Art. 2º, § 4). Com base na LDB, o estudo realizado pelo INEP compreende a carga-horária de 1/3 como o tempo que deve ser destinado à formação, planejamento e avaliação (BRASIL, 2015).

O estudo realizado por Pereira (2014) sobre 1/3 de tempo da jornada de trabalho nas escolas públicas de Santa Catarina denomina esse tempo de “hora-atividade”, em contraposição ao tempo denominado de hora-aula. É dessa fonte que tomamos essa expressão, no sentido de condensar o que o professor faz fora da sala de aula, no tempo integrado à jornada de trabalho. Nessa carga horária, dentre as atividades de estudo/formação, planejamento e avaliação, interessa-nos compreender e caracterizar as aprendizagens da docência entrelaçadas e desenvolvidas na perspectiva do desenvolvimento profissional, particularmente os sentidos construídos pelos professores sobre o que ora denominamos de hora-atividade.

Compreendemos o desenvolvimento profissional como processo construído na aprendizagem da docência, que pode ser constituído de processos formativos ao longo da vida, como também situado na esfera da inserção na carreira docente. No mesmo sentido, o “profissionalismo estendido” significa que a aprendizagem docente é um “processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação” (REALI, 2009, p. 20). Nessa direção, a aprendizagem profissional da docência, é compreendida como um “processo complexo, contínuo, situado, e que sofre a influência de inúmeras variáveis” (REALI; MIZUKAMI 2012, p. 09).

Esse ponto de vista de pensar a formação e a prática docente que entrelaça aprendizagem e desenvolvimento profissional tem fundamento na perspectiva do “conhecimento em construção”, que concebe o saber escolar não apenas como conteúdo erudito ou proveniente da cultura científica, mas englobam os conhecimentos socialmente produzidos por alunos, professores, gestores, família e grupos culturais dos quais esses sujeitos fazem parte. Neste sentido, a profissão docente não se reduz ao domínio de determinados conteúdos a serem transmitidos para os alunos. Aprender a ser professor envolve diferentes fases da vida. A formação inicial e continuada consiste em apenas alguns dos momentos do processo formativo. Os conhecimentos encontram-se distribuídos em diferentes momentos da trajetória de vida (MIZUKAMI ET AL, 2010, p. 12).

Esse modo de conceber o desenvolvimento profissional docente como aprendizagem ao longo da vida dialoga com a ideia do processo de autoformação, uma vez que “considera a necessidade de estabelecer um fio condutor que vá produzindo sentidos por meio de nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2010, p. 16). Consoante Pontes (1998), essa ótica situa o projetos de formação docente em suas potencialidades, concebendo o professor como sujeito ativo na gestão da prática pedagógica (PONTE, 1998; DAMASCENO; THERRIEN, 2000)

Com base em estudos do MEC e do INEP (BRASIL, 2014; 2015), fizemos um

recorte das metas 15 a 19 do PNE, por tratarem especificamente da valorização e desenvolvimento da carreira docente. Reunimos elementos significativos que contribuam para construirmos categorias que nos auxiliem a pensar com os professores sobre as condições de aprendizagem da docência na hora-atividade, no sentido de fomentar a cultura de análise da prática pedagógica pela interação entre pares, e possível desenvolvimento da autonomia da formação docente.

O PNE considera a valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. A meta 15 visa garantir que todos os professores possam ter formação específica em nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A estratégia 15.13, entretanto, orienta para o desenvolvimento de modelos de formação profissional que valorize a experiência prática. Essa expressão no plural significa que os “modelos clássicos de formação”, dentre eles a licenciatura (Candau, 2007) pouco respondem às atuais demandas da profissão.

Por outro lado, quando destacam a leitura e outros modos de acesso à formação, corre-se o risco de desvincular a formação da responsabilidade do poder público. Nesse caso, garantir a formação inicial na universidade, considerando outros modos de acesso ao conhecimento, contextualiza a proposta no âmbito dos estudos sobre formação permanente e autoformação (DEMO, 2006; PINEAU, 1988). Segundo Pineau (1988), a autoformação é abordada numa perspectiva de autonomização educativa, definindo-a como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação. Nesse sentido, a autoformação possibilita, na prática do professor, uma recontextualização de seus conhecimentos, em função da valorização de estratégias mais abertas à autonomia da aprendizagem.

Essa postura de desenvolvimento profissional docente torna o professor um crítico de sua própria trajetória educacional, tornando-o capaz de tomar iniciativas e ter opiniões próprias. A realidade da defasagem na formação inicial, no entanto, exige atuação direta das políticas públicas para diminuir o grande número de professores que estão no exercício da docência sem a formação superior específica na área de conhecimento em que atua. A partir do acesso a um curso de nível superior na área em que atua, é possível que haja melhoria na prática pedagógica? Essa questão é polêmica, uma vez que, para cumprimento da LDB 9.394/1996, muitas prefeituras contrataram faculdades públicas e privadas para ofertar esses cursos específicos na modalidade à distância ou aos finais de semana.

A formação continuada no modo clássico (CANDAU, 1996), de treinamentos e capacitações, tem sido caracterizada pelas políticas de formação para melhorar a prática pedagógica e também para manter os professores atualizados frente às mudanças educacionais. Pode-se entender que as políticas de formação docente no ensino superior, principalmente nas licenciaturas, necessitam de redimensionamento de modo a universalizar o acesso nas áreas curriculares em que os docentes atuam em condições de desenvolver a cultura de investigação sobre a prática.

Para que isso de fato ocorra, é necessário estabelecer estratégias que garantam a oferta de cursos nas áreas curriculares que apresentam menor investimento na formação, mas que são exigidas nas práticas da sala de aula. São cursos cuja oferta é quase inexistente nas regiões interioranas. Segundo Demo (2006), esses eventos geralmente estão desvinculados da aprendizagem da docência e pouco impactam em mudanças positivas da sala de aula.

Candau (1996) tenta romper com o modelo de formação continuada clássica que tem como *lócus* de formação a universidade. A autora afirma que é preciso reformular esse modelo de formação deslocando o lugar da formação privilegiada para a própria escola, pois dessa forma a referência fundamental da formação continuada será o reconhecimento e a valorização do saber docente.

“Considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.” (CANDAU, 1996, p.144)

Em 2013, segundo os dados do INEP (BRASIL, 2015), havia quase 50% dos professores do Brasil que não tinham acesso à formação superior específica na área em que estavam exercendo a docência. No Nordeste, essa disparidade é ainda maior, sendo que é ampliada quando os dados são organizados pela localização das escolas em cidades do interior, predominantemente na zona rural. A meta 15, neste sentido, aglutina múltiplas abordagens de formação, mas destaca a formação inicial como fundamento que municia o professor a conceber e argumentar sobre a necessidade de outros tempos e modos de formação.

Nosso pressuposto é que a formação inicial indique elementos que demarcam o percurso de aprendizagem da docência que o professor poderá construir no que denominamos de formação continuada, mas particularmente, o que Pineau (1988) conceitua de autoformação, incluindo aí a hora-atividade, à qual temos o interesse em caracterizar. Levamos em consideração esse quadro característico do Nordeste apresentado pelos estudos do INEP e, mais precisamente, a realidade da formação docente em municípios do interior cearense.

Ainda que as políticas de formação docente presentes no atual PNE indiquem a necessidade de múltiplos modelos de formação em um percurso permanente, oferecendo diferentes ferramentas para que o professor desenvolva sua autonomia de autoformação, há um consenso, retificado pelo INEP, de que os eventos formalmente constituídos de formação continuada exigem um enquadramento no padrão clássico, com carga horária certificada e que contemple as áreas definidas no currículo escolar (BRASIL, 2015).

Neste sentido, o professor encontra obstáculos para inserir na sua hora-atividade eventos com outros saberes e formatos, os quais não se pautam no modelo clássico da formação continuada, que possam ampliar sua visão de aprendizagem pela

inserção nas práticas de currículos culturais (ALBUQUERQUE, 2004) presentes nos movimentos sociais e em experiências estéticas educativas não escolares.

A exigência do currículo prescrito (GENTIL & SROCZYNSKI, 2014) cerceia, inclusive, outros modelos alternativos de formação que o currículo escolar exige do professor: a prática de leitura e o uso pedagógico das mídias digitais, que são artefatos cada vez mais presentes na escola e na vida dos alunos, mas explorados superficialmente pelos docentes como ferramenta de ensino-aprendizagem. Reiteramos, entretanto, que no âmbito das escolas do interior cearense falta o básico da formação; o que por vezes impede a busca de outras práticas formativas pela articulação de conhecimentos provenientes das práticas sociais.

A meta 16 destaca a necessidade de formação em nível de pós-graduação. Não menciona, no entanto, a prática de pesquisa; o que pode resultar em certificação massiva, destituída da prática investigativa. As estratégias 16.3, 16.4 e 16.5 incentivam de modo explícito o desenvolvimento da autoformação, pelo uso das mídias digitais e outros recursos para a formação, reforçando a ideia de autonomia relativa dos professores em construir seus projetos de formação (MORIN, 2012).

Ainda que oriente para a oferta de cursos no nível de pós-graduação, a meta 16 aponta mais uma vez para a necessidade de ofertar cursos na área em que os docentes atuam. Nesse contexto de precarização, a formação específica desemboca num treinamento de conteudismo (DEMO, 2006), desvinculados da problematização da escola e conseqüente caráter investigativo da formação. Assim são ofertadas bolsas de estudo, cujos cursos privados são previamente contratados pelas prefeituras para aulas nos finais de semana, incluindo sábados e domingos. Os programas do livro, do incentivo a leitura e acesso a outros bens culturais são também assegurados na mesma meta.

A meta 17 aborda a valorização do magistério por meio do salário. A análise de metas do PNE realizado pelo INEP (BRASIL, 2014) considera que a Lei do Piso (PSPN), ratificado pelo atual PNE, constitui-se um dos maiores avanços para a valorização profissional. Apesar de não resolver por si só o problema, torna a carreira mais atraente por atingir dois pontos nevrálgicos: o salário e a jornada de trabalho que historicamente tem exigido do professor um tempo ampliado fora do horário de trabalho.

A meta 18 tem como foco a valorização do magistério por meio da implantação do plano de cargos e carreira, como termômetro de atração dos jovens para as licenciaturas e conseqüentemente para as escolas. Mas não é qualquer plano. A proposta deve ter o PSPN como referencia. Essa parte nos interessa, tendo em vista que a valorização da carreira implica no reconhecimento da hora-atividade exclusiva para estudos, planejamento e avaliação; carga horária de trabalho que não deve ser usada como tempo de interação com os alunos. A meta considera que essa perspectiva de valorização da carreira repercute na educação, promovendo condições mínimas de cidadania e acesso a uma profissão por parte dos alunos. Esse parâmetro de educação

como desenvolvimento da condição do exercício pleno da cidadania, se é válida para os alunos, deve também valer antes de tudo para os professores.

Anterior a esse debate sobre o impacto da hora-atividade como uma das condições para a valorização da carreira profissional docente, importa-nos apreender as ideias dos professores a respeito de critérios para sua condição de cidadão. Esse aspecto abre um pressuposto de que as características de aprendizagem da docência na hora-atividade possam apresentar maior consistência, articulado às histórias de vidas dos professores, perspectiva metodológica a ser adotada no segundo momento do estudo.

Garantir a gestão democrática é o centro da meta 19. Segundo a análise do INEP sobre o PNE (BRASIL, 2015), esse conceito tem sido polissêmico e multidimensional. Isso se deve à falta de definição dessa modalidade de gestão por parte dos estados e municípios desde a Constituição de 1988, cuja exigência foi estabelecida na LDB 9.394/1996. Segundo estudos de Farias e Rabelo (2009), o discurso da gestão democrática se reveste dos dispositivos de participação e descentralização, mas o controle torna-se mais sofisticado por conta das metas estarem atreladas a interesses e financiamentos externos. Por outro lado, estudos de Therrien e Sousa (2000) consideram o docente como gestor da prática pedagógica no sentido de que a autonomia relativa e a autoformação são elementos intrínsecos a aprendizagem da docência.

Esse aspecto da gestão democrática se insere no nosso estudo, uma vez que a definição e efetivação da hora-atividade não constitui uma ação isolada da docência. Torna-se eixo articulador e regulador da dinâmica coletiva do sistema de ensino, cujo desenho toma as cores da perspectiva de gestão adotada nas escolas, nos municípios, estados e União. Neste sentido, é interessante caracterizar os modos como a gestão delinea as ações da hora-atividade, uma vez que os professores exercem uma autonomia relativa na sua atuação profissional.

3 | CARACTERÍSTICAS INICIAIS DA HORA-ATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira aproximação do campo empírico foi realizada com a aplicação de questionários para 43 professores pedagogos, sendo que 72% possuem pós-graduação. Desse grupo, 67% são professores efetivos. 74% se autodenominam de “Professor 1” (P1), 17% diz atuar como “Professor 3” (P3), 3% disseram ser “Professor 4” (P4) e 6% não responderam. Aqueles que se autodenominaram de P1, se consideram Professor Titular da sala de aula, por ministrarem disciplinas integradas às avaliações externas.

Os professores que se autodenominaram de P3 e P4 declararam que o número após a consoante “P” significava a quantidade de salas nas quais eles estão designados a ministrar disciplinas não valorizadas no currículo, por não serem

cobradas nas avaliações externas. A menor ou maior valorização está vinculada a sua atuação docente no currículo escolar. Estudos desenvolvidos por Damasceno e Therrien (2000) à época do sistema Telensino, demonstram como a cultura docente é constituída de forma diferenciada, de acordo com a valoração dos conhecimentos do currículo. Os docentes se fundamentam no modo como esses conteúdos são concebidos socialmente (2000).

Segundo comentários dos docentes, os gestores determinam para o coletivo do corpo docente que o P1 é o titular da sala, enquanto que os demais professores são concebidos com uma função secundária. Segundo Farias e Rabelo (2009, p.67) “a liderança na execução local das políticas pode centralizar decisões ou pode compartilhar as ações”.

A implantação da Lei do PSPN nos anos iniciais, se por um lado, favoreceu a garantia da hora-atividade incluída na jornada de trabalho, distribuiu a prática curricular em diferentes mãos. Esse rompimento com a polivalência isolou os professores que ensinam em uma mesma turma, uma vez que a hora-atividade do P1 é concedida sob a condição do P3 ou P4 assumirem a sala. Nosso estudo tem interesse em verificar quais as condições que a hora-atividade oferece aos professores para aprender em interação a partir das problemáticas da sala de aula.

Em relação ao tempo de experiência no labor docente, 38% dos professores possuem até 05 anos experiência em sala de aula, 19% afirmam possuir de 5 a 10 anos, 42% informaram ter mais de 10 anos e 1% não respondeu. Percebemos que a maior parte possui uma prática laboral de mais de 10 anos, o que pressupõe uma condição de análise sobre o impacto antes e após a implantação da hora-atividade dentro da jornada de trabalho. Neste aspecto, 81% dos docentes informaram que possuíam experiência há 3 anos; 4% possuíam 2 anos; 1% tinham 1 ano; 14% não responderam. Embora a experiência anterior possa fazer a diferença, a experiência posterior é fundamental ainda que, uma vez que sua implantação ocorreu em 2013.

Em relação ao tipo de atividade desenvolvida em 1/3 do tempo da jornada de trabalho, o questionário apresentou questões de múltipla escolha, as quais os professores foram convidados a assinalarem mais de uma opção. Os dados evidenciaram que 61% afirmam que ministram aula nesse tempo; como reforço escolar para os alunos de baixo aprendizado; 56% fazem planejamento coletivo; 16% marcaram o item formação e 65% indicaram a prática de leituras. 28% informaram que elaboram projetos pedagógicos, 77% planejam individualmente, 44% vêem mídias educacionais e somente 2% assinalaram o item “outros”.

Em estudo realizado por Pereira (2014) sobre a prática de pesquisa em parceria com a universidade na hora atividade, no contexto das escolas da Região Sul, esse tempo é utilizado de modo flexível e com pouca exigência, caracterizado pelo controle pessoal. No caso do nosso estudo, o foco é voltado para as atividades que os docentes dizem realizar no seu cotidiano, na perspectiva de observar os aspectos da autonomia e autoformação na aprendizagem da docência.

Quanto a atividades de preferência, somente 12% afirmaram preferir planejar sozinhos, enquanto que 88% preferem planejar com o colega e 5% sinalizaram para o desejo de planejar em casa. Quando a interação entre pares, 58% afirma que há facilidade, mas nessa etapa da pesquisa não conseguimos verificar como essa interação acontece entre professores da mesma sala de aula. Quanto à autonomia, apenas 10% apontaram ingerência da gestão nas atividades desse tempo. No que diz respeito a atividades relativas a estudo propriamente dito, 47% prefere utilizá-lo para leituras; 21% fazem outros cursos, 35% organizam portfólios, 53% veem vídeos do youtube e 32% fazem produções de textos

Nessa etapa de estudo, ainda não adentramos nas particularidades de algumas atividades que nos são caras para apreendemos os processos de autoformação e autonomia, que possam ter implicações para a aprendizagem da docência. Esse aprofundamento requer uma discussão mais ampla sobre os tipos de leituras, de cursos e vídeos de preferência desses docentes. Quanto aos portfólios, é possível que essa atividade esteja vinculada às tarefas de avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Conseguimos, entretanto, iniciar um processo reflexivo com esses professores, no sentido de motivá-los para o debate em relação aos diferentes aspectos de aprendizagem da docência entre as experiências anterior e posterior à Lei do PESP.

Os comentários registrados após as respostas objetivas apresentaram outros elementos que detalham as opções de atividades selecionadas, tanto aquelas registradas como ações que fazem no cotidiano, quanto àquelas que foram destacadas pela preferência dos professores.

Utilizo o meu terço de planejamento para pesquisar e organizar atividades (...).
Vejo vídeos sobre dificuldades de aprendizagem e inclusão.” (P1-B)¹

Intencionalmente não havíamos inserido o elemento “pesquisa” como opção a ser assinalada, no intuito de observar a livre manifestação dessa prática por parte dos professores. De todos os comentários, três professoras fizeram referência à prática de pesquisa como busca de conteúdo e material didático para as aulas. Estudos desenvolvidos por Lüdke (2012) dão conta do distanciamento de objetivos da prática de pesquisa na universidade e no cotidiano da prática docente. O desenvolvimento de pesquisa acadêmica em parceria com os professores da escola básica constitui fonte mútua de aprendizagem investigativa que produza sentido para a profissão docente e promoção da cultura de análise das práticas educativas.

Em dois depoimentos sobre o uso do tempo para ver vídeos, observamos como as mídias digitais constituem uma das principais fontes de busca de material para o enriquecimento da aprendizagem voltada para a docência. O uso das mídias é também concebido como ação de pesquisa, vinculado aos conteúdos de ensino. As metas 15 e 16 que abordam sobre os modelos de formação e disponibilidade dos diferentes

1. Os comentários dos professores estão com identificação codificada.

recursos de acesso aos bens culturais, inclusive de portal eletrônico com diferentes materiais didáticos, orientam que esses recursos têm como objetivo favorecer a cultura da investigação.

Ainda que 16% tenham assinalado o item “formação”, os professores não destacam essa prática como ação consciente de formação ou pesquisa. Compreende que tudo está no âmbito do planejamento, no sentido da pesquisa com objetivos voltados para as demandas da sala de aula. O destaque dado a essa atividade, no entanto, revela que, com a disponibilidade do planejamento como jornada de trabalho, esse tempo deixa de ser uma atividade formalizada e prescritiva, para ser um momento, senão de pesquisa enquanto cultura de análise das práticas, uma condição de estudo e aprendizagem da docência.

O sentido do “reforço” na hora-atividade significa *acompanhar individualmente o aluno no desenvolvimento da leitura e escrita* (P1-B), com os alunos de baixo rendimento (P1-A; P1-C). É perceptível que os professores não sabem ou são orientados a distorcer o sentido da Lei do PSPN que determina no Art. 2º, § 4 que um terço da jornada de trabalho, não deverá ser “em interação com os alunos”. De acordo com o estudo do INEP realizado em 2015, além de não saber ao certo sobre aqueles estados e municípios que na prática estão pagando os salários dos professores nos parâmetros dessa lei, são quase inexistentes os estudos que dão conta do uso dessa carga horária da jornada de trabalho para as atividades determinadas pela lei, sem que haja desvio de finalidade.

Sobre a interação entre pares, os professores comentaram que o modo como a hora-atividade é distribuída, não favorece a interação entre os professores que atuam dentro da mesma sala de aula. É notório que a interação entre pares (P1, P2, P3) não é reconhecida pelos demais professores em seus informes descritos. Existe a interação P1 e P1 na hora do planejamento entre professores que atuam em salas diferentes. O modo como os horários são organizados, no entanto impede que os Professores 1, 2 e 3 se encontrem frequentemente para a troca de saberes sobre a mesma turma de alunos com os quais trabalha no cotidiano:

Nas horas de atividades, planejo minhas aulas individualmente sem qualquer ajuda ou orientação. (P3-A)

Quanto a interação com o P2, não acontece, pois os dias de planejamento não coincidem, não tendo assim como haver contato durante os planejamentos. (P1-A)

[...] devido o momento que estamos na sala de plano, os nossos P3 estão em sala de aula, então isso dificulta nossa interação. (P1-D)

Na minha hora-atividade planejo com outros professores P1 que estão disponíveis [...] (P1-E)

É importante perceber que essa realidade de isolamento não é desejável pelos professores. 77% dos professores fazem o planejamento individual, mas apenas 12% demonstram preferir continuar fazendo dessa forma. Observamos, entretanto, que a

interação é concretizada entre os professores que juntos saem das salas no mesmo horário. Neste momento, não foi possível observar outras formas de interação entre os professores que trabalham na mesma sala.

Identificamos, porém, que nem tudo ocorre da mesma forma para todos os professores. Há quem diga que existe respeito na observância do cumprimento da lei, onde a carga horária de 1/3 é destinada somente para o planejamento. Com o tempo mais amplo, observamos um comentário mais coerente em ressaltar que diminuiu o volume de trabalho que o professor levava para casa, contribuindo para o “descanso mental”. Com isso o professor tem “*mais tempo para aprender e trocar experiências.*” (P1-B).

Palavras como incentivo, planejamento, troca de experiências, reforço, pesquisa, leitura e organização são frequentes nos comentários dos docentes. A partir desses dados podemos acolher a ideia da escola como *lócus* da formação como advoga Candau (2007). A aprendizagem da docência entra em ação no cotidiano escolar a partir do momento em que o docente aprende, desaprende, reestrutura o aprendido e, faz descobertas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo construiu um panorama da hora-atividade no âmbito das políticas de formação docente com enfoque na Lei do PSPN e do Plano Nacional de Educação 2014-2020. Essa perspectiva, articulada aos dados iniciais que caracterizaram as diferentes ações desenvolvidas pelos professores na hora-atividade dos anos iniciais, dão conta de que o sentido do planejamento que antes da Lei do PSPN tinha um caráter prescritivo do currículo formalizado, passou a constituir um espaço de estudo por meio de leituras, acesso a vídeos e troca de experiências.

Por outro lado, confirmamos a ausência de interação entre os professores que atuam na mesma sala de aula; o que limita o desenvolvimento da cultura de investigação entre os professores, objetivo presente no PNE, quando orienta para a promoção de outros modelos formativos na perspectiva da autoformação. Por fim, a hora-atividade definida pela LDB nem sempre se realiza na prática, uma vez que as exigências das avaliações externas pressionam os professores a realizarem um segundo tempo de interação pedagógica com alunos em dificuldades de aprendizagem.

Os próximos passos da pesquisa poderão trazer outros indícios que nos indique percursos de autoformação da hora-atividade, a partir da construção de memoriais reflexivos. Pressupomos, deste modo, a identificação de cartografias de autoformação presentes em narrativas da hora-atividade, tendo em vista a autonomia presente nas autorias formativas de aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho Cultura, educação e novas identidades. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Culturas, currículos e Identidades**. 1ed. Fortaleza, CE: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2004, v. p. 195-212.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei N° 9.393/1996). Brasília, 1996
- BRASIL. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica** (Lei N° 11.739/2008). Brasília, 2008.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL, MEC. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: LINHA DE BASE**. – Brasília, DF: INEP, 2015.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSCAR, 1996.
- DAMASCENO, M.N. e THERRIEN, J. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FARIAS, I. M. S. de; RABELO, Clotenir Damasceno. Políticas de formação docente e gestão local: democratização dos processos decisórios? In: SALES, J. A. M. de; BARRETO, M. C.; FARIAS, I.M.S. de. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 59-69
- LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. IN ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus 2012.
- GENTIL, Heloisa Sales e SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ agosto, 2014
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- MIZUKAMI, M. da G. Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 128
- PEREIRA, Antônio Serafim. E por falar em educação ... Ensino, formação e gestão. Criciúma, SC: UNESC, 2014
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério

da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set.-dez., 2015

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In **Actas do ProfMat 98** (pp. 27-44). Lisboa: APM

REALI, A.M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012

_____. A.M. de M. R. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, A.M. de M. R. (Orgs.) **Teorização das práticas pedagógicas: escola, universidade e pesquisa**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 17-34

TERRIEN, Jaques e SOUSA, Angela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Pós-Doutor em Educação, historiador e pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-268-5

