

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

GISLAINE CRISTINA NOGUEIRA

**DA FORMAÇÃO INICIAL À “ENFORMAÇÃO” CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO
DE SÃO PAULO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Paranaíba/MS

2024

GISLAINE CRISTINA NOGUEIRA

**DA FORMAÇÃO INICIAL À “ENFORMAÇÃO” CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO
DE SÃO PAULO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação docente e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.

Paranaíba - MS

2024

N712d Nogueira, Gislaine Cristina

Da formação inicial à “enformação” continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Estado de São Paulo sob a perspectiva histórico-cultural/ Gislaine Cristina Nogueira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024. 142f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr.º Reginaldo Peixoto.

1. Políticas educacionais 2. Formação inicial e continuada 3. Teoria histórico-cultural 4. Desenvolvimento humano. I. Peixoto, Reginaldo II. Título

CDD 23. ed. - 370.71

GISLAINE CRISTINA NOGUEIRA

**DA FORMAÇÃO INICIAL À “ENFORMAÇÃO” CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO
DE SÃO PAULO – SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 02/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Prof^a Dr^a Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aos meus filhos, Henry e Davi e à minha mãe, Otília.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade de Paranaíba) por ofertar o Mestrado Acadêmico em Educação. Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Peixoto, por estar sempre presente e disposto a orientar e a sanar minhas dúvidas em todo o meu percurso de formação *stricto sensu*. Aos estimados professores do Programa que me conduziram na construção de novos conhecimentos, na reflexão sobre temas relevantes vinculados à educação no país.

Às professoras entrevistadas que dedicaram parte do seu tempo para responder aos meus questionamentos e contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos que cultivei durante toda a trajetória do curso, em especial àqueles que foram alento em tantos momentos de angústias, conquistas e aprendizagens: Rosana Aparecida Campos e Viviane Silva Ferreira, também companheiras de escrita.

Em especial à minha amiga Vânia Liziê da Silva Lima principal responsável na realização desse sonho, me encaminhou e auxiliou de maneira desinteressada a partir das experiências também vividas no Programa. A você, querida amiga, a minha eterna gratidão, pela pessoa que és e pela pessoa que agora me tornei.

A todos que, de certa forma, contribuíram para a construção e a efetivação dessa pesquisa: às minhas parceiras de magistério, aos amigos do trabalho, em especial ao Aldacir Luiz Basílio e Luana Pricila Cocharro de Souza que compreenderam minhas ausências e que, direta ou indiretamente, me ajudaram no caminho percorrido.

À minha mãe, Otília Zorzenon, que tantas vezes ajudou com a gestão familiar, cuidou do meu filho de 10 anos, já que o outro com 21 tinha autonomia, me reanimou com um café e foi uma ouvinte serena dos momentos mais difíceis, além de uma fã incondicional.

Aos meus filhos, Henry e Davi que, embora tenham sentido a minha ausência em certos momentos, compreenderam a importância do Programa para a minha formação e, portanto, não deixaram de me incentivar a prosseguir, espero doravante compensá-los das horas de atenção e brincadeira que lhes devo. Foram eles o meu estímulo nesta caminhada.

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, com saúde e discernimento.

RESUMO

Nesta dissertação, apresenta-se os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”. Objetivo Geral: Investigar como os professores¹ entrevistados se posicionam frente às formações percebidas ao longo de sua formação, bem como, em se tratando das oferecidas pela SEDUC-SP, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Objetivos específicos: Investigar a formação de professoras tendo em vista a relação da formação inicial com a formação continuada proposta pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), bem como, a implantação do Centro de Mídias São Paulo (CMSP); discutir as políticas públicas e principais legislações voltadas para a formação inicial e continuada nas escolas estaduais do estado de São Paulo; refletir sobre o processo de formação inicial e continuada das entrevistadas; discutir a formação inicial e continuada enquanto um componente fundamental à construção da identidade docente e apresentar um estudo teórico sobre a formação de professores e os impactos que estas trazem para o ensino e, principalmente, para as aprendizagens dos alunos, pertencentes em sua maioria, a segmentos sociais menos favorecidos economicamente. A metodologia utilizada consistiu na pesquisa qualitativa com uso tanto da revisão bibliográfica, quanto da entrevista, com questionário semiestruturado. A primeira etapa compreendeu a fase exploratória com revisão bibliográfica (IBICT), em seguida realizamos a escolha do campo de observação (7 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales), dos sujeitos entrevistados (15 professoras a princípio) e a realização de entrevistas para a coleta de dados e investigação em relação às hipóteses levantadas inicialmente. Para que todas essas reflexões fossem possíveis consideramos as contribuições de: Beatón, G. A. (2003), Duarte, N. (2001, 2003), Facci M. G. D. (2004), Gramsci, A. (1979, 1999), Leontiev, A. N. (1988), Luria, A. R. (1988), Marx, K. (2013), Tonet (2016), Vigotsky (2010, 2007). Os resultados permitiram concluir que as formações oferecidas ao longo da carreira interferem na constituição da identidade da professora dos anos iniciais, uma vez que impõem competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas docentes, para que, posteriormente, possam atuar junto aos alunos, tais perfis de atuação, moldados pelas “enformações”, promovem o engessamento da profissão e a perda de sentido no fazer pedagógico, visto que, a professora geralmente não se vê como uma colaboradora nesse processo e sim como uma mera executora de políticas que nem sempre estão de acordo com as necessidades vivenciadas na prática. Entretanto, por outro lado, é possível concluir que há práticas de resistência dessas professoras, pois elas não deixam de refletir sobre as formações que lhes são ofertadas, selecionando aquilo que faz sentido, que pode enriquecer sua práxis e buscam para além delas, outras que estejam em consonância com as suas necessidades laborais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação inicial e continuada. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano.

¹ Optamos por usar o masculino quando for generalizado e pelo feminino quando se referir às professoras (sujeitos) participantes da pesquisa.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the master's in education research developed with the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "Curriculum, Teacher Training and Diversity". General Objective: To investigate how the interviewed teachers position themselves in relation to the training perceived throughout their training, as well as, in the case of those offered by SEDUC-SP, from the perspective of Historical-Cultural Theory. Specific objectives: Investigate teacher training taking into account the relationship between initial training and continuing training proposed by the São Paulo Department of Education (SEDUC-SP), as well as the implementation of the São Paulo Media Center (CMSP); discuss public policies and main legislation aimed at initial and continuing training in state schools in the state of São Paulo; reflect on the initial and continuing training process of the interviewees; discuss initial and continuing training as a fundamental component in the construction of teaching identity and present a theoretical study on teacher training and the impacts it brings to teaching and, mainly, to the learning of students, the majority of whom belong to economically disadvantaged social segments. The methodology used consisted of qualitative research using both bibliographical review and interviews, with a semi-structured questionnaire. The first stage comprised the exploratory phase with bibliographical review (IBICT), then we chose the field of observation (7 schools belonging to the Jales Education Board), the interviewed subjects (15 teachers at first) and carried out interviews to data collection and investigation in relation to the hypotheses initially raised. To make all these reflections possible, we considered the contributions of: Beatón, G. A. (2003), Duarte, N. (2001, 2003), Facci M. G. D. (2004), Gramsci, A. (1979, 1999), Leontiev, A. N. (1988), Luria, A. R. (1988), Marx, K. (2013), Tonet (2016) Vigotsky (2010, 2007). The results allowed us to conclude that the training offered throughout the career interferes in the constitution of the identity of the teacher in the initial years, since they impose competencies and skills to be developed by the teachers, so that, later, they can work with the students, such profiles of performance, shaped by "formations", promote the rigidity of the profession and the loss of meaning in teaching, since the teacher generally does not see herself as a collaborator in this process but as a mere executor of policies that are not always in agreement with the needs experienced in practice. However, on the other hand, it is possible to conclude that there are practices of resistance by these teachers, as they do not fail to reflect on the training offered to them, selecting that which makes sense, which can enrich their praxis and seek beyond them, others that are in line with your work needs.

Keywords: Educational policies. Initial and continuing education. Cultural-historical theory. Human development.

LISTA DE GRÁFICO

Seção 3

Gráfico 1 - Formações relevantes apontadas pelas entrevistadas.....	121
---	-----

LISTA DE QUADROS

Introdução

Quadro 1 - Gênero dos professores dos Anos Iniciais Diretoria de Ensino de Jales – 2022.....22

Seção 2

Quadro 2 - Relatórios Anuais (principais ações formativas da EFAPE)64

Quadro 3 - PNAIC entre os anos de 2013 e 2016.....66

Seção 3

Quadro 4 - Apresentação das professoras entrevistadas.....87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
BTDC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CB	Ciclo Básico
CEAE	Conselho Estadual de Alimentação Escolar)
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Conselho Executivo das Normas-Padrão
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CISE	Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
CITEM	Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFI	Coordenadoria de Orçamento e Finanças
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	(SARS-CoV-2)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DOC	Deputado Oswaldo de Carvalho

EFAPE	Escola de Formação dos Profissionais da Educação – Paulo Renato Costa Souza
FAFICLE	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
HEM	Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organizações Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PCNP	Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico
PEB I e II	Professor de Educação Básica I (Anos Iniciais e Finais)
PEI	Programa de Escola Integral
PGEDU	Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA O ESTUDO	29
1.1 Introdução à teoria histórico-cultural	30
1.2 O trabalho e a teoria da atividade à luz das concepções de Marx e Leontiev – Atuação Docente: Autoconhecimento e Protagonismo	35
1.2.1 Autoconhecimento e o desenvolvimento da consciência em Marx.....	39
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: CONCEITOS, HISTÓRIA E POLÍTICAS	44
2.1 Formação inicial e continuada: Conceitos e pressupostos	52
2.2 Percurso formativo implementado na Rede Estadual de ensino de São Paulo- Recorte temporal entre 1980 E 2019	54
2.2.1 CEFAM - Formação inicial para docentes no âmbito da alfabetização.....	55
2.2.2 Projeto Ipê: Primeiros ensaios para as transformações nas concepções acerca do processo de alfabetização e a democratização do ensino por meio da formação continuada de professores.....	58
2.2.3 Programa Letra e Vida - Formação continuada de professores do estado de São Paulo	61
2.2.4 A EFAPE e a mecanização formativa	62
2.2.5 PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa).....	67
2.2.6 CMSP (Centro de Mídias São Paulo)	68
2.3 Políticas públicas para formação docente: Resolução CNE/CP 02/2015 X CNE/CP 02/2019.....	73
2.3.1 A implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, breves considerações.....	73
2.3.2 Resolução CNE/CP 02/2019 retrocesso no âmbito formativo docente e a docência da competência	78
2.4 Educação em disputa, formação de professores e interesses laterais: “enformações” na carreira docente.....	79
3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	85
3.1 Apresentação das professoras e procedimentos metodológicos	85
3.2 Área de investigação.....	86
3.3 Sujeitos entrevistados	86

3.4	Análise do perfil familiar e formativo das entrevistadas	87
3.5	Trajatória formativa e percepções sobre as formações ofertadas pelo Centro de Mídias.....	90
3.6	Percepções sobre as formações ofertadas pelo Centro de Mídias.....	91
3.7	Projeções de como deveriam ser as formações em serviço.....	95
3.8	O que as influenciou a seguir a profissão docente	97
3.9	Acesso ao computador e à internet em sua trajetória formativa98
3.10	Percepções sobre processo formativo inicial e continuado	100
3.11	Formações realizadas nos últimos 24 meses e qual o custo?.....	102
3.12	Motivações que levaram as entrevistadas a buscar por formações continuadas	105
3.13	Sobre o conhecimento em relação a Resolução CNE/CP - 02/2019 e se houve alguma discussão sobre o seu conteúdo em sua escola.....	106
3.14	Saberes e percepções em relação às formações oferecidas pelo Centro de Mídias.....	108
3.15	Percepções sobre como as formações são ofertadas na escola.....	110
3.16	A ascensão profissional do professor depende das formações de que ele participa.....	114
3.17	O que acreditam ser um profissional de sucesso (bem-sucedido)	115
3.18	Tempo destinado às formações continuadas.....	117
3.19	Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização de seu trabalho.....	118
3.20	Formações relevantes para as entrevistadas.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES135
	APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	135
	APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas realizadas.....	138
	APÊNDICE 3 – Autorização do Dirigente Regional de Ensino de Jales.....	141

INTRODUÇÃO

Visando situar a presente pesquisa e apontar questões acerca do seu surgimento, é preciso delinear a trajetória escolar dessa pesquisadora, visto que, a partir dela surgem determinadas inquietações que acabaram por culminar neste trabalho. A realidade educacional vivida por mim foi uma realidade oriunda da escola pública.

Aos 15 anos, no ano de 1991, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – em Jales, tal formação garantiu a habilitação para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, valendo salientar que a fundamentação teórica e formação humana ali se deram de maneira plena.

Em 1996 iniciei os estudos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales – FAFICLE, em Jales, no curso noturno de Licenciatura Plena em História. Após a conclusão do curso, no ano de 1998, deu-se início à saga de tentar ingressar no seleto rol dos professores eventuais com portaria aberta nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales. A palavra saga utilizada acima não foi feita de maneira leviana, posto que, era muito difícil conseguir abrir portaria para trabalhar enquanto professora eventual e nas atribuições que ocorriam esporadicamente, uma professora iniciante, dificilmente conseguia aulas livres ou até mesmo em substituição, o início era permeado por muitas dificuldades, era penoso e por vezes, humilhante.

Foi somente no ano de 2001 que consegui a tão sonhada portaria, um início difícil, ministrei aulas de disciplinas, para as quais não tinha formação, em salas superlotadas, com alunos cujas idades eram discrepantes com as séries que cursavam, eram salas que geralmente os professores titulares estavam “jogando a toalha” por não darem conta das questões disciplinares, mas eu estava ali e tinha que dar conta, porque caso contrário, no ano subsequente não teria outra oportunidade de trabalho, já que a portaria era aberta anualmente e o desempenho junto aos alunos era fator condicionante para renovação de contrato. Trabalhei enquanto eventual até o ano de 2005, quando tive a oportunidade, por meio de prova seletiva, de ter atribuída uma classe de Educação Infantil no município de Jales e, mais 4 aulas livres atribuídas na rede estadual de educação, em um município vizinho (Dolcinópolis/SP), e detalhe, o horário dessas aulas foram organizadas da seguinte forma, eram as duas primeiras aulas da tarde e as duas últimas do noturno uma vez durante a semana, financeiramente nem compensava, a não ser pela pontuação garantida, foi naquele ano que senti as primeiras dificuldades no âmbito formativo, pois até então não havia exercido a profissão de maneira pontual, ou seja, com uma sala que fosse minha de fato. Meu interesse pelas necessidades formativas iniciais e continuadas

surgiram ali, oriundas de minhas próprias limitações e, desde então, inquietações e questionamentos foram permeando toda minha trajetória profissional.

As necessidades econômicas, dificuldades e incertezas em se tratando do trabalho para o ano subseqüente fizeram com que 2005 fosse um ano de estudo, um estudo solitário, preparei-me ao longo de um ano para concurso público de âmbito estadual nos segmentos dos anos iniciais, anos finais e Ensino Médio, foram dois concursos bastante concorridos, visto que, há anos o estado de São Paulo não realizava concurso de provas e títulos, felizmente ingressei em 2006, nos dois segmentos PEB I e II. Estava assegurado naquele ano o trabalho, a renda, a estabilidade, mas tornou-se distante o sonho de aprofundar os estudos no âmbito do Mestrado, já que a dedicação seria de uma jornada integral de trabalho. Outros problemas surgiram após o ingresso, a jornada extenuante, dificultavam um aprofundamento nos estudos para o exercício docente, observei também que as formações em serviço não supriam as dificuldades encontradas em sala de aula, não parecia que a escola falada nas formações era a escola que de fato existia, isso era angustiante e limitador. Acerca dessa questão, Tancredi ressalta que

Pode-se perceber claramente, pelo exposto, que a reflexão não está dissociada da pesquisa. Um professor que seja reflexivo – no sentido antes colocado – muito provavelmente também será um professor pesquisador, que investiga a própria prática e gera conhecimento sobre ela. Essa pesquisa do professor tem o componente da prática, mas tem também uma perspectiva teórica sobre a qual se apoia, que são as concepções, os conhecimentos, as formas como a situação de torna melhor conhecida e como os dados são coletados (Tancredi, 2009, p. 19-20).

A necessidade em sanar as dificuldades encontradas no âmbito escolar e não resolvidas por meio das formações continuadas delineadas pelos órgãos gestores da educação me impulsionaram a ingressar em cursos paralelos, entre eles uma nova graduação, agora em Pedagogia concluída em dezembro de 2006, e uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia concluída em dezembro de 2011, ambas realizadas nas Faculdades Integradas Urubupungá - FIU - Pereira Barreto - SP.

Em meados de 2019, em contexto de pandemia, pude enfim cursar uma disciplina como aluna especial do Mestrado na UEMS/Paranaíba que possibilitou conhecer autores, ler artigos que dialogavam com as inquietações vividas até então. Desse primeiro contato nasceram as primeiras páginas do que seria mais tarde, o projeto de pesquisa aprovado pela banca da mesma instituição, durante a realização dessa disciplina, os questionamentos tornaram-se mais pontuais: em relação às formações ofertadas em todo o percurso profissional, pareceu-me viável pensar sobre qual(quais) prática(s) de ensino estão sendo delineadas e quais as suas

intervenções na construção da identidade docente? Os professores em linhas gerais teriam uma prática que reproduz ou nega o sistema capitalista? As formações dão embasamento para que o docente possa mediar os conhecimentos universais ou são meros mecanismos de coerção? Os professores conseguem se desvencilhar das “enformações” ofertadas e vislumbrar outras possibilidades de atuação que humanize a si a seu público-alvo? Três fontes teóricas que despertaram meu interesse durante a realização da disciplina “Desenvolvimento Humano sob o enfoque Histórico-Cultural e a especificidade da Educação” cursada em 2019, foram: a compreensão da educação sob uma perspectiva histórica em Lev Vigotski (1896-1934), o trabalho enquanto algo capaz de promover a transformação das pessoas², seja pela perda de sua identidade ou pela promoção de sua emancipação em Karl Marx (1818-1883) e a teoria da atividade em Alexis Leontiev (1903-1979), cujo trabalho liga o ser humano à natureza e, portanto, consiste em uma atividade social. Essa tríade de maneira pontual poderia e pôde de fato contribuir para a compreensão de como se dá a construção do sujeito docente em face das ofertas formativas ao longo de sua vida profissional, desde a formação inicial até as formações realizadas ao longo do percurso laboral, e fundamentalmente, como suas concepções acerca do ser professor, acerca da realização do seu trabalho, interferem no constructo de sua identidade. Cabe ressaltar que optamos pelo vocábulo “enformação”, considerando que as formações oferecidas aos professores ao longo de sua vida profissional ocorrem de modo a moldar o perfil do profissional da educação visando atender as demandas do mercado e da ordem instituída pelo capital.

No primeiro semestre de 2021, cursei uma segunda disciplina também enquanto aluna especial pela mesma instituição. A disciplina cursada foi: “Livro Didático: políticas públicas, pesquisas e utilizações” que trouxe enquanto contribuições a pesquisa acerca do livro didático no que se refere aos caminhos percorridos pelos órgãos públicos para a escolha de livros que atendam a demanda curricular, sobre quais os critérios utilizados para a escolha das editoras participantes e quais os investimentos realizados nessas escolhas.

Impulsionada pelo desejo em solucionar os questionamentos acumulados ao longo dos 17 anos de exercício docente, ciente de minha condição de pessoa em constante formação, participei do processo seletivo para o Programa de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2020 e, tendo sido aprovada, ingressei como aluna regular. A escolha da linha 1, “Currículo, Formação Docente e Diversidade” se deu, principalmente, por já ter cursado duas disciplinas e encontrado afinidade nos objetivos da

² Utilizamos o termo “pessoa” ao invés de “homem” por ser uma linguagem neutra que acolhe respeitosamente, inclusive, as pessoas que não se identificam com os gêneros feminino ou masculino.

linha.

As bases da formação iniciada no CEFAM, formação em nível do magistério, momento em que me foi apresentada a possibilidade de aprender, movida pela curiosidade e impulsionada pelo desenvolvimento do protagonismo, fomentou a crença de que a construção do conhecimento, seja ele qual for, se faz em muitas mãos, numa complexa trama de relações sociais. Tal percepção acerca da aquisição da aprendizagem foi se moldando ao longo do curso e refinando-se posteriormente no curso de graduação em História, momento em que se somou a todo aprendizado anterior, autores como Karl Marx, Antonio Gramsci (1891-1937), Vigotski cujos preceitos fundamentais corroboravam para construir um embasamento teórico estruturado na pessoa enquanto ser social, resultante de todo conhecimento acumulado ao longo de sua história, saber-se resultante desse processo é condição ímpar para compreender o quão necessário é a aquisição e apropriação dos conhecimentos científicos universais.

O percurso percorrido ao longo de minha formação inicial e continuada, as dificuldades encontradas para desempenhar as funções docentes após o ingresso, fossem elas de ordem conceitual ou mesmo pelos entraves da realização do trabalho propriamente dito, as questões práticas da atuação, os questionamentos surgidos com base nas observações subjetivas e realizadas no contexto escolar em conjunto com os pares, tudo isso somado à relevância do tema, que embora tenha sido temática de diversas pesquisas³, ainda requer um direcionamento reflexivo acerca de qual ou quais concepções contribuem para composição da identidade do professor. Todos os elementos citados direcionaram na delimitação do tema abordado, ademais possibilitou a escrita da presente dissertação.

A pesquisa proposta voltou seu olhar para a constituição da identidade docente em face às formações oferecidas ao longo do exercício profissional, analisando as percepções de docentes professoras (do gênero feminino) em se tratando de sua formação inicial, bem como, sua formação continuada, dando ênfase para as formações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino (Diretoria Regional de Ensino - Região de Jales), atentando para o surgimento do Centro de Mídias São Paulo⁴ (CMSP) lançado em julho de 2019, modelo de formação que provocou mudança profunda na dinâmica das relações docentes e em seu processo formativo. Assim sendo, o intuito da presente pesquisa é o de

³ Em pesquisa realizada no banco de teses Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDC), observa-se um vulto substancial de pesquisas com a abordagem formação de professores.

⁴ Uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino. Este recurso tem como objetivo contribuir para a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia.

responder às seguintes **perguntas norteadoras**:

- 1- A forma como a formação inicial em nível médio (antigo magistério) ou nas graduações foram suficientes para a sua formação inicial?
- 2- Como se deu a formação continuada e quais mecanismos impulsionaram a busca de outras formações? Qual o papel dessas formações?
- 3- As formações oferecidas pelos órgãos gestores da educação conseguem sanar suas necessidades formativas, com diálogo sobre temáticas a serem desenvolvidas?
- 4- Como o docente se apropria dos conteúdos veiculados por essas formações?
- 5- As legislações concernentes às formações inicial e continuada dos docentes conseguem promover melhorias e contribuir para a construção de uma identidade cujos significados das aprendizagens estejam em consonância com as demandas sociais?
- 6- As professoras dos anos iniciais se sentem preparadas para lecionar com base nas formações fomentadas pelo Centro de Mídias São Paulo, de modo a instrumentalizá-las, garantindo que as aprendizagens se deem nos mais variados campos da vida pública?

Em acordo a essas questões norteadoras o Objetivo **Geral** dessa pesquisa: Investigar como os professores⁵ entrevistados se posicionam frente às formações percebidas ao longo de sua formação, bem como, em se tratando das oferecidas pela SEDUC-SP, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ademais, estabelecemos enquanto **Objetivos Específicos** os abaixo relacionados:

- Discutir as políticas públicas e principais legislações voltadas para a formação inicial e continuada no Brasil, em São Paulo nas escolas estaduais;
- Refletir sobre o processo de formação inicial e continuada, suas limitações e potencialidades.
- Refletir sobre a formação inicial e continuada enquanto um componente fundamental à construção da identidade docente e que, portanto, deve ir de encontro às necessidades dos professores em sala de aula;
- Verificar se há formas de resistência por parte das professoras dos Anos Iniciais, frente à tentativa de “enformar” (dar forma) o trabalho docente em detrimento do reducionismo, da racionalização sumária do ensino e frente à política de responsabilização dos docentes.

A busca do referencial teórico que fosse capaz de dar suporte ao alcance desses objetivos visou enfatizar alguns **conceitos básicos** : Introdução à Teoria Histórico-Cultural e seus fundamentos, Lev Vigotski (2007, 2010); Trabalho docente a partir do constructo

⁵ Optamos por usar o masculino quando for generalizado e pelo feminino quando se referir às professoras (sujeitos) participantes da pesquisa.

teórico em Karl Marx (2003, 2013) e do conceito de atividade segundo Alexis Leontiev (2010); Formação inicial ou continuada dos professores, sob a égide capitalista, reprodutivista, que molda a atuação docente segundo as necessidades mercadológicas (enformações), por meio das contribuições de Ivo Tonet (2016) e Marilda Facci (2004); Políticas públicas de formação de professores em nível Federal e Estadual com um recorte temporal à partir da implementação da LDBN em 1996; Formação da identidade docente sob o enfoque Histórico-Cultural e o ato de resistência às amarras do sistema, por meio dos estudos de Newton Duarte (2001, 2013), Dermeval Saviani (2019); Valorização ou não do trabalho do professor, abordagem da necessidade do professor assumir uma postura reflexiva para que consiga se desvencilhar das ações mecanizadas direcionadas pelas formações em serviço mediada pelas reflexões de Bernadete Gatti e Barreto (2009) e Regina Tancredi (2009); Maria Mizukami (1986); Reginaldo Peixoto (2018).

A partir desses aspectos teóricos básicos foi traçado enquanto **hipótese inicial**, segundo a qual há a crença de que as formações ofertadas aos docentes quando em sua formação inicial, bem como ao longo de seu exercício profissional intervêm na construção da identidade da professora dos Anos Iniciais ao buscar implícita ou explicitamente "enformar", dar forma em tais identidades, segundo a lógica capitalista e a reprodução da cultura dominante. Nesse sentido Martin Lawn (2001, p. 118) ressalta que

os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço [...] Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos.

Assim sendo, acreditamos ser essa “invisibilidade intencional” do Estado que reverbera na proposição de formações, ou melhor dizendo, “enformações” que direcionam a ação educativa para a neutralidade e apatia frente à sua responsabilidade social, política e econômica. Em se tratando da escolha do tema da dissertação e, mais precisamente, acerca do seu título, convém esclarecer que o termo utilizado tem relação direta com a ideia de dar forma ao trabalho docente (enformar), delineando as ações, limitando mudanças, impedindo questionamentos. Assim, “a identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (Lawn, 2001, p. 118). Não podendo, portanto, o professor, se desvencilhar dos “moldes” (formas) determinados pelas formações ofertadas, nem sugerir ou

solicitar novos contornos formativos. Sobre o termo moldar “a identidade é importante devido à forma pela qual, no serviço público, o discurso de trabalho a molda” (Lawn, 2001, p. 120). Propositamente o Estado forja mediante suas formações as intencionalidades educativas e o seu desejo institucional de permanência.

Para a realização da presente pesquisa, cujo objetivo principal foi o de investigar como os professores⁶ entrevistados se posicionam frente às formações percebidas ao longo de sua formação, bem como, em se tratando das oferecidas pela SEDUC-SP, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, utilizamos como recurso a pesquisa quantitativa/qualitativa com uso tanto da revisão bibliográfica, quanto da entrevista, com questionário semiestruturado (APÊNDICE 2) (Entrevista por meio da plataforma virtual WhatsApp, Zoom ou Google Meet – de acordo com a disponibilidade e preferência da entrevistada⁷).

Ademais Bodgan e Biklen (1994, p. 47), acerca da pesquisa qualitativa, apresentam cinco características básicas, como sendo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua visão são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Os referidos autores afirmam que o objetivo dos investigadores qualitativos consiste em compreender o comportamento e experiências humanos. Para Bodgan; Biklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa tem cinco características, sendo elas: “1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, a partir da compreensão que “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 48); “2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou de imagens e não números” (Bodgan; Biklen, 1994, p.48), dessa forma, os dados são analisados em toda a sua riqueza minuciosamente.

Sob essa óptica, nada é banal, portanto, tudo pode colaborar para a investigação do

⁶ Optamos por usar o masculino quando for generalizado e pelo feminino quando se referir às professoras (sujeitos) participantes da pesquisa.

⁷ As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022 (período de férias escolares, visando conseguir uma maior adesão de professoras em virtude do maior tempo disponível) nesse período ocorria de forma gradual a volta presencial das atividades laborais, assim sendo, em virtude do risco de contaminação e da baixa cobertura vacinal contra a COVID 19, optamos por realizar as entrevistas de maneira virtual.

tema abordado; “3- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 49); “4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...]” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 50); “5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados nos modos como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 50). Dessa forma, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 51).

Bogdan e Biklen (1994) pontuam também que a entrevista é um instrumento essencial para a coleta de dados, sendo, portanto, um recurso capaz de contribuir para o processo de investigação qualitativa, desde que, respeitada em sua condução, o compromisso com a neutralidade e autenticidade.

Assim sendo, foi proposta como primeira etapa da pesquisa a fase de fomentação teórica (com revisão bibliográfica, pesquisa, seleção e análise documental - fase exploratória), considerando que

a pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. É importante também para se conhecer os tipos de investigação já realizados, os instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos. Quem inicia uma pesquisa não pode não pode dispensar as informações documentadas (Chizzotti, 2000, p. 18).

Enquanto etapa dessa fase exploratória, realizamos a revisão de teses e dissertações relacionadas ao nosso objeto de estudo na base de dados do IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – revisão essa realizada entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022.

Na etapa posterior, delimitamos escolha do campo de observação (7 escolas dos Anos Iniciais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Jales) e seleção dos sujeitos envolvidos (15 professoras), de acordo com os objetivos da pesquisa e com base nos critérios de inclusão e exclusão a seguir: 1- Critério de inclusão: a) Ser professora efetiva ou contratada do Ciclo de Alfabetização (Anos Iniciais - Ensino Fundamental) na rede estadual de ensino da região da

Diretoria Regional de Ensino de Jales; b) Atuar enquanto docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro do período de implementação da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP 01/2020 (Brasil, 2020) considerando que a identidade docente é continuada e ininterrupta; c) Estar de acordo em participar da pesquisa. 2- Critérios de exclusão: a) Não atender aos requisitos de inclusão; b) Desistir da participação seja qual for o motivo; Submissão do projeto à Plataforma Brasil; 3- Observados os trâmites burocráticos (solicitação de autorização para pesquisa Acadêmica-Científica em todas as instâncias envolvidas); Realização de entrevistas para a coleta de dados e investigação em relação às hipóteses levantadas inicialmente; Como parte dessa etapa, portanto, as respostas obtidas serão analisadas por meio das entrevistas, de forma a fazer a

[...] ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais [...] (Duarte, 2004, p. 222).

Cabe ressaltar os motivos pelos quais foi escolhido o termo “professoras dos anos iniciais” (no feminino) para mencionar em linhas gerais as professoras que atuam nessa etapa da Educação Básica e escolher as pessoas que seriam entrevistadas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 24),

no que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.

Em razão ao que foi exposto *a priori*, optou-se pela expressão “professoras dos anos iniciais” em face aos pressupostos explicitados anteriormente para a escolha dos sujeitos entrevistados. Endossando a afirmação acima, houve a análise de um recorte da realidade estadual realizando um levantamento do quantitativo de professoras dos Anos Iniciais pertencentes à Diretoria de Ensino da região de Jales, conforme quadro abaixo.

Quadro 1- Gênero dos professores dos Anos Iniciais Diretoria de Ensino de Jales -2022.

Gênero dos professores dos Anos Iniciais Diretoria de Ensino de Jales -2022

Escolas	Quantitativo- gênero feminino	Quantitativo - gênero masculino
E.E. José dos Santos (Aspásia/SP)	04	0
E.E. Francisco Molina Molina (Santa Saete/SP)	05	0
E.E. Osvaldo Ramos (Dirce Reis/SP)	04	0
E.E. Oscar Antônio da Costa (São Francisco/SP)	04	0
E.E. Élide Aparecida Carlos (Urânia/SP)	08	0
E.E. José Teixeira do Amaral (Urânia/SP)	08	0
E.E. Domingos Donato Rivelli (Santana da Ponte Pensa/SP)	03	01
TOTAL	36	01

Fonte: Diretoria de Ensino de Jales/2022/Elaborada pela autora.

Com base nas informações contidas no Quadro 3 que a Diretoria de Ensino de Jales nos segmentos dos anos iniciais conta com 7 escolas estaduais (a pesquisa circunda a formação oferecida aos professores da rede estadual dos anos iniciais), atuando nestas referidas unidades 37 professores regentes de classe, dentre os quais 36 são mulheres representando um percentual de 97,3% e apenas 1 integrante do sexo masculino, equivalente a 2,7% do total de professores, justificando assim a nomenclatura utilizada “professoras dos anos iniciais”.

Escolhidos os sujeitos, as entrevistas foram a próxima etapa do trabalho enquanto parte da coleta de dados e da investigação, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente delineados.

Em se tratando do método de coleta de dados adotado nesta pesquisa (entrevista semiestruturada) de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste num diálogo intencional entre duas ou mais pessoas objetivando a obtenção de informações e pode ser utilizada de duas formas:

podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas qualitativas têm uma variação quanto ao seu grau de estruturação, podem ser relativamente abertas centrando-se em tópicos determinados ou direcionadas por questões mais gerais (Bogdan; Biklen, 1994). Alguns autores questionam sobre a eficácia entre os dois tipos de entrevistas, qual seria a mais eficaz estruturada ou não estruturada. Assim sendo, Bogdan e Biklen (1994) se posicionam e salientam que

[...] nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a clareza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que esse tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135-136).

Observa-se então, com base no excerto supracitado que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, com questões gerais norteadoras; podem ser muito abertas ou semiestruturadas. Sendo que nas semiestruturadas, há possibilidade de comparar os dados obtidos entre os vários sujeitos. É possível, entretanto, utilizar diferentes tipos de entrevista nos distintos momentos da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Segundo Lüdke e André (1986) salientam que na entrevista não-estruturada ou não-padronizada o entrevistador segue de perto o roteiro de perguntas tendo a vantagem de realizar esclarecimentos que julgar pertinente no ato da entrevista. Já no que diz respeito às entrevistas padronizadas ou estruturadas, afirmam que: “[...] visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos e concluem: “[...] Entre esses dois extremos situa-se a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34). As autoras evidenciam, então, que a entrevista semiestruturada é mais flexível e passível de ajustes segundo os objetivos da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) pontuam que a partir dessa perspectiva

as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão cheias de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

Na tentativa de compreender, e não modificar, o ponto de vista do entrevistado e as razões que o levam a sustentá-lo é preciso considerar as especificidades de cada entrevista, atentando-se para detalhes que possam passar despercebidos e, que podem contribuir para a análise das respostas e no direcionamento dos resultados da pesquisa.

Desse modo consideram que

[...] num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do

que com as outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informações úteis (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136)

Estabelecer ligações entre as entrevistas, portanto, é uma necessidade para que se tenha um caminho percorrido coerente e coeso, a observação e os registros nesse sentido devem ser utilizados minuciosamente, visto que, até uma entrevista considerada pouco relevante, ou pobre em detalhes pode contribuir para reflexões sobre a temática abordada pelo pesquisador.

Lüdke e André (1986) comungam do mesmo pensamento quando afirmam que

ao lado do respeito pela cultura e pelos valores o entrevistado, entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural das informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção (Lüdke; André, 1986, p. 35).

É necessário portanto, que o entrevistador tenha em mente a necessidade de ser um ouvinte atento aos relatos e respostas procurando isentar-se de atitudes que possam influenciar de alguma forma as reflexões feitas pelo entrevistado, desenvolver uma escuta atenta e ativa é primordial para que haja riqueza de detalhes e contribuições valiosas para a implementação do estudo.

Após a coleta de dados, consideradas todas as peculiaridades da entrevista semiestruturada e por conseguinte, suas contribuições na coleta em virtude do seu formato, essas autoras explicitam também a necessidade e a importância de uma interpretação dos dados e do discurso, o que compõe a quarta etapa da pesquisa, momento em que será considerada a linguagem geral da entrevista, composta por gestos, expressões, entonação, ritmos, silêncio para o resgate e/ou organização do pensamento em detrimento ao que foi perguntado, sinais de uma comunicação não-verbal que em muito contribui para autenticar o que foi dito (Lüdke; André, 1986).

O roteiro de entrevista foi elaborado com o objetivo de caracterizar as professoras participantes da pesquisa visando investigar seus perfis, suas trajetórias de formação na Educação Básica, Ensino Superior e ao longo de seu exercício profissional atentando-se para as formações ofertadas presencialmente, tanto quanto, introdução das formações veiculadas por meios digitais, tais como: as oferecidas pela Escola de Formação dos Profissionais da Educação – Paulo Renato Costa Souza – EFAPE e o Centro de Mídias São Paulo. Atentamos também para suas situações funcionais, a escolha da carreira e o ingresso no magistério, tempo de atuação, a organização do trabalho docente, suas percepções acerca dos programas de formação

inicial e continuada que tiveram contato, fossem os de interesse pessoal, fossem os fomentados pelos órgãos gestores da educação, bem como, suas percepções acerca da legislação vigente que versa sobre processos formativos dos docentes e, enfim a formação da identidade da professora dos anos iniciais que se constrói em detrimento a todos os elementos citados anteriormente nesse parágrafo. As questões da pesquisa, portanto, foram divididas em **três blocos**, sendo eles:

1º Bloco – Dados pessoais;

2º Bloco – Trajetória experiência/atuação profissional;

3º Bloco – Percepções sobre processo formativo inicial e continuado;

A escolha das escolas estaduais e das professoras que nelas atuam no ciclo de alfabetização foram realizadas a partir dos critérios⁸ determinados no projeto de pesquisa, mediante solicitação de autorização do Dirigente Regional de Ensino de Jales (APÊNDICE 3).

As entrevistas aconteceram de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022, no período da manhã, tarde ou da noite, conforme a disponibilidade das entrevistadas, depois de assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 1), a partir da aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculado à Plataforma Brasil. Em razão da pandemia provocada pela COVID-19, elas não puderam acontecer presencialmente, assim utilizamos o *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom* e o *Teams* (de acordo com as possibilidades das entrevistadas) para realizá-las. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo e, posteriormente, foram transcritas. O período de sua duração foi entre 19 e 69 minutos. A participação das entrevistadas foi bastante receptiva, de maneira que os trabalhos fluíram promovendo a possibilidade de que as questões fossem exploradas em profundidade não havendo, portanto, respostas monossilábicas e superficiais.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, analisamos os dados relacionados à trajetória pessoal e profissional das entrevistadas. Também analisamos outros dados relacionados aos processos formativos e aos “fatores formativos” que interferem na construção da sua identidade profissional, segundo o referencial teórico apresentado anteriormente. Os nomes utilizados para citar as entrevistadas na pesquisa e preservar seu anonimato, surgiram a

⁸ 1- Critério de inclusão: a) ser professora efetiva ou contratada do Ciclo de Alfabetização (Anos Iniciais - Ensino Fundamental) na rede estadual de ensino da região da Diretoria Regional de Ensino de Jales; b) atuar enquanto docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro do período de implementação da LDBEN/96, Resolução CNE/CP N. 2/2019 e Resolução CNE/CP N. 1/2020 considerando que a identidade docente é continuada e ininterrupta; c) estar de acordo em participar da pesquisa. 2- Critérios de exclusão: a) Não atender aos requisitos de inclusão; b) desistir da participação seja qual for o motivo; submissão do projeto à Plataforma Brasil;

partir da letra inicial de seus nomes, escolhidos por nós, visando otimizar as análises de suas respostas.

Há que se pontuar que essa dissertação está organizada em uma Introdução e três Seções. A Introdução trata da trajetória acadêmica enquanto um fomento para os primeiros questionamentos acerca da temática em questão, a Seção 1 versa acerca das contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode gerar na análise dos dados coletados, para tanto, foi preciso delinear as características dessa teoria e os autores de referência adotados para fundamentar esse trabalho visando promover o enlace teórico juntos às demais etapas da pesquisa. Também nesta Seção tratamos acerca das concepções de trabalho em Marx (2013) e o conceito de atividade em Leontiev (2010) para realizar uma análise de como os docentes entendem o trabalho que desempenham e, fundamentalmente como deveriam compreendê-lo. E para finalizar abordamos o porquê da utilização do termo “Enformações” continuadas visando situar o leitor acerca da terminologia utilizada.

A Seção 2 tratou sobre as políticas públicas de formação de professores dos anos iniciais no Estado de São Paulo implementadas, delimitando o recorte temporal datando a partir da década de 1990, mais especificamente a partir da aprovação da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996). Essa Seção também aborda sobre legislações vigentes, os principais programas formativos implementados, versa sobre o que vem a ser formação inicial e continuada docente, apoiada nas concepções dos autores definidos *a priori*, suas prerrogativas e atrelando isso às influências do capitalismo na produção de políticas públicas para a Educação.

A última Seção (terceira) assinala o campo de investigação, as professoras dos anos iniciais, e apresenta a análise dos dados das entrevistas de acordo com a metodologia adotada, versando a respeito da trajetória, desde a coleta, em discussão com os autores utilizados para a análise. Ao final, serão apontadas as Considerações Finais, apresentando os principais resultados da pesquisa, a fim de comprovar que as identidades docentes dos sujeitos são moldadas a partir das “enformações” que foram recebendo e recebem ao longo da vida, em detrimento do sistema capitalista.

1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA O ESTUDO

O objetivo deste tópico é apresentar, mesmo que de maneira aligeirada, em face ao aporte teórico disponível, algumas considerações indispensáveis a uma leitura compreensiva no que diz respeito à temática a ser desenvolvida por essa pesquisa, a formação de professores à luz da Teoria Histórico-Cultural. Todavia, faz-se necessário situar o leitor acerca do que seria a Teoria Histórico-Cultural, os autores de referência utilizados para os estudo e suas potencialidades na construção de uma dissertação alicerçada pela crença de que: nos fazemos homens [pessoas] no “exercício de nossa humanidade”⁹.

Mediante às leituras realizadas ao longo do processo de escrita da presente dissertação, percebemos que muitos trabalhos voltados para o estudo da Teoria Histórico-Cultural induzem a certos modismos e compreensões equivocadas em se tratando da teoria, assim cabe contextualizar e conduzir a um estudo que possa efetivamente abordar os trabalhos de Vigotski com base nas influências Marxistas, tais como foram incorporadas por esse estudioso.

Dessa forma, cabe ressaltar que Vigotski (2010) enfatizou em seus estudos o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, amparado por uma base científica mediada pelo Materialismo Histórico-Dialético¹⁰ de Karl Marx, em se tratando dessa base científica, Pires (1997) afirma que

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. (Pires, 1997, p.84)

Dessa forma, observamos que o método Materialista Histórico-Dialético consistia no movimento do pensamento por meio da materialidade histórica vivenciada pelas pessoas em sociedade, isto é, havia que se desvendar, mediante o movimento do pensamento, quais eram

⁹ [...] fazermo-nos homens (pessoas) no “exercício de nossa humanidade”, apregoa que enquanto seres sociais, somos resultantes de uma realidade histórico-cultural na qual estamos inseridos. Fazermo-nos, criamos e recriamos em virtude das relações que estabelecemos ao longo de nossa vida (concepções da autora).

¹⁰ ANTONIO, Rosa Maria em Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008 define o materialismo histórico-dialético enquanto princípios e métodos utilizados por Vigotski o qual visa compreender a realidade a partir de suas contradições e levando em conta o processo histórico em constante transformação – para organizar o novo sistema psicológico.

as leis fundamentais que definiam a forma de organização humana ao longo de sua história. A ideia da contradição, presente nesta dinâmica, aponta que para pensar e viver a realidade é necessário aceitar a contradição, caminhar por ela e desvendar o que dela é primordial. Assim, movimentar o pensamento significa pensar a realidade partindo da realidade dada (empírico), e, por meio de reflexões elaboradas (abstrações), chegar ao concreto, um concreto pensado.

Visando analisar a crise da Psicologia vivenciada em sua época. Nesse sentido cabe considerar que para compreender as obras de Vigotski é preciso antes, compreender a teoria marxista, sua estrutura, base utilizada pelos fundadores da Teoria Histórico-Cultural.

Cabe então, em acordo com Duarte (2001) considerar que

[...] a despeito do nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afnados com o lema ‘aprender a aprender’ e ao universo ideológico neoliberal e pós moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista (Duarte, 2001, p. 210).

Duarte (2001) pontua que Vigotski permanece desconhecido para os professores brasileiros, haja vista o desconhecimento da teoria marxista por esses docentes. Para que se compreenda efetivamente os estudos e o pensamento vigotskiano é preciso que se compreenda antes, que a essência de seu trabalho está entrelaçada com a própria historicidade dialética estruturada pelo Materialismo Histórico-Dialético, sendo portanto, indissociáveis.

Outrossim cabe considerar que uma referência ao marxismo não se limita tão somente ao uso de citações, o objetivo primário é que o professor consiga dimensionar sua atuação de modo a incorporar a teoria vigotskiana, e que, assim, consiga conceber o ser humano na sua totalidade, fundamentando sua atuação de modo crítico sob a perspectiva do método dialético marxista. Duarte (2001) salienta ainda que os equívocos cometidos ao se analisar os estudos vigotskianos, sejam eles intencionais ou mesmo pela falta de um aprofundamento teórico, descaracterizam a teoria de Vigotski, criando uma concepção pedagógica atrelada à ideologia pós-moderna, cujas características prioritárias estão voltadas para o individualismo e a estagnação da produção cultural humana.

1.1 Introdução à Teoria Histórico-Cultural

Lev Semenovitch Vigotski, nasceu em 05 de novembro 1896 em Osha, um pequeno povoado na Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vitimado pela tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917, advogado e filósofo russo, iniciou seu trabalho enquanto psicólogo após a Revolução Russa de 1917, mas mesmo antes de iniciar sua carreira enquanto psicólogo, já havia colaborado com vários estudos voltados para a crítica literária (Vigotski, 2007, p.13).

Entre os anos de 1917 e 1923, Vigotski lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou Leningrado, nessa ocasião, iniciou estudos sobre a crise da Psicologia buscando uma alternativa dentro do Materialismo Histórico-Dialético para o conflito entre as concepções idealistas e mecanicista, tal princípio preconizava a compreensão da realidade a partir de uma realidade histórica, mergulhada em constantes transformações para que somente assim, houvesse de fato, a reorganização de um novo sistema psicológico (Vigotski, Luria e Leontiev, 2010). Sua obra científica levou Vigotski a ser reconhecido enquanto um dos maiores psicólogos do século XX, mesmo não tendo recebido educação formal na área da Psicologia (Ivic, 2010). Ainda sobre a contribuições de Vigotski para a Psicologia e o desenvolvimento de estudo em se tratando da aprendizagem e desenvolvimento, Ivan Ivic (2010, p. 12) ressalta que

no cerne do sistema psicológico vigotskiano, encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Trata-se, portanto, de uma concepção genética de um fenômeno genético, em que é possível tirar, sem dúvida, um ensinamento epistemológico. De fato, as épocas históricas de mudanças revolucionárias parecem refinar a sensibilidade do pensamento humano e a predispor-lo a tudo que diz respeito à gênese, à transformação, à dinâmica, ao devir e à evolução.

Nesse sentido, Vigotski (2010) entende que o ser humano resulta das interveniências de suas interações com a cultura, momento pelo qual ele modifica e é modificado reafirmando assim, sua essência histórica e cultural, dessa forma explica o aprendizado humano por meio de sua natureza social, assim “[...] Vigotski insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental” (Ivic, 2010, p. 13). Por conceber a pessoa enquanto um ser social, Vigotski fundamentou seus estudos nas ideias de Marx, como podemos observar no excerto abaixo

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é

apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desde meio (Vigotski, 2010, p. 25).

Fica evidente na citação o caráter articulador do ser humano, ser socialmente constituído, que modifica e é modificado, recebendo influências do meio e das relações socioculturais, às quais está inserido.

Dessa forma, convém ressaltar que de acordo com Vigotski (2007)

a teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vigotski foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos com os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (Vigotski, 2007, p. XXVI).

Assim, apregoa-se que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua origem, compreende que a aprendizagem se caracteriza fundamentalmente pela sua natureza social, ou seja, é por meio das relações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores, essa linha de pensamento poderá nos ajudar a compreender o modo pelo qual a identidade docente se desenvolve em virtude das interveniências formativas, sejam elas as iniciais, sejam elas as continuadas. Cole e Scribner (2007, p. 23-24) “o que Vigotski procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais”. Afirmando o caráter social da pessoa, o excerto a seguir apregoa que

Vigotski gostava de chamar este modo de estudo da psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais. [...] “Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (linguagem). [...] O elemento “histórico” funde-se ao cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (Luria, 1988, p. 26).

À luz dessas considerações a pesquisa foi encaminhada no sentido de compreender quais os caminhos engendrados pelas professoras em seu percurso formativo, considerando esse caráter social inerente a sua condição humana, investigando assim, em que medida as experiências formativas foram delineando a identidade docente e como ocorreram e ocorrem os processos de aquisição de novos conhecimentos.

Neste intento, Leontiev (1978, p. 273), afirma que cada indivíduo aprende a ser pessoa, logo,

o homem [pessoa] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

O amparo por tal referencial teórico, portanto, faz com que se possa analisar de maneira incisiva o contexto de produção de conhecimento ao qual as professoras em linhas gerais são submetidas no exercício de sua docência e quais as influências que esse contexto provoca na conformação de sua identidade, outrossim, compreender o entorno social, político e econômico do qual essas profissionais fazem parte, visto que, são influenciadas na mesma medida que influenciam. Seguindo essa linha de pensamento observamos que

[...] o processo educativo que procurar tomar o indivíduo um membro da sociedade é chamado de socialização. A socialização e, por decorrência, a educação dependem da capacidade que os homens têm de influírem uns no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, no processo de interação social. Em outras palavras, é a capacidade de os homens reagirem, de serem capazes de atuar junto a outros homens, aprendendo e ensinando, que torna possível a educação (Kruppa, 1994, p. 23).

Dessa forma cabe analisar então, as formações oferecidas aos docentes, o contexto das quais elas emergem, quais suas nuances, necessidades que acabam por direcionar a educação de modo a facilitar certas permanências e promover mudanças que forem de encontro com os interesses dominantes que visam a manutenção do *status quo*¹¹. Assim “mediante a transformação criativa da natureza que os homens realizam em cooperação e pela comunicação com outros homens, por meio do trabalho, é que temos como resultado a humanização”

¹¹ É uma expressão do latim que significa “estado atual”.

(Leontiev, 1978, p. 262). Na dinâmica do ensino e aprendizagem então, a mediação que o professor realiza, é fundamental para os indivíduos que passam pela escola e, portanto, tais ações devem ser pensadas no sentido de compreender qual a influência dessa atuação na composição do perfil da sociedade que se constrói, considerando quais as intencionalidades formativas e quais as repercussões adjacentes desse constructo¹². Assim compreendemos que as transformações individuais, estão ligadas às relações sociais desenvolvidas historicamente, não são oriundas unicamente do indivíduo.

Além disso, é preciso investigar em que medida o docente depreende as influências formativas em sua atuação profissional, se compreende que faz parte de um sistema que mescla desejos e interesses antagônicos e se acima de tudo, consegue se desvencilhar das amarras que o sistema o impõe. Segundo Gramsci (1981, p. 20), “o homem [pessoa] ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante é um conhecimento de mundo na medida em que o transforma”. Confirmamos assim, amparados pelas reflexões gramscianas que o trabalho educativo estabelece relações entre as produções elaboradas pela cultura universal e que pelas suas peculiaridades precisam ser articuladas de modo a promover um campo de reflexões críticas das realidades subjacentes a esses indivíduos, sejam eles professores, alunos enfim, àqueles interessados na educação em linhas gerais, embora nem sempre isso ocorra de maneira consciente e diretiva. E que também,

[...] o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo (Ivic, 2010, p. 16).

Desse modo, é fundamental a compreensão de quais são as influências docentes na construção da sociedade que se deseja e que se faz necessária, é diretriz primária a compreensão de que precisamos ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente sem que haja a fragmentação dos mesmos, permitindo, a partir dessa dinâmica que se apreenda e compreenda a realidade (Moraes, 2009).

Luria apregoa que

De 1928 a 1934 minhas energias concentraram-se e demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores. Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções

¹² A palavra é utilizada sob a definição utilizada pela Psicologia retirada do Dicionário *on-line* Oxford Languages e quer ressaltar constructo enquanto “objeto de percepção ou pensamento formado pela combinação de impressões passadas e presentes.”

psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana (Luria, 1988, p. 36).

Enfim, com base no excerto supracitado e todos os demais utilizados nessa Seção, delineamos o motivo pelo qual houve a utilização da Teoria Histórico-Cultural para a análise das informações originárias dessa investigação. Ainda sob essa dinâmica reflexiva Ivic (2010) ressalta que

isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (Ivic, 2010, p. 17).

É fundamental considerar seus usos e utilidades, os caminhos que dão significado a essas análises e que permitem direcionar a análise de dados que levem em consideração todos os aspectos que contribuem para a conformação do indivíduo enquanto um ser histórico, dotado da capacidade de discernir ou não em face às interveniências do contexto ao qual está inserido.

1.2 O trabalho e teoria da atividade à luz das concepções de Marx e Leontiev – Atuação docente: autoconhecimento e protagonismo

Partindo da premissa de que a pessoa é um ser socialmente constituído pelo capital cultural adquirido ao longo de sua vida, se faz necessário alinhar a presente investigação a essa crença e, nesse sentido, uma primeira necessidade surge: a de compreender em que medida o trabalho intervêm na composição dessa docência. Assim, se o indivíduo também se constitui em suas relações laborais é uma premissa que este tenha a compreensão do que vem a ser o trabalho, quais suas influências e implicações e como isso repercutirá na conformação da sociedade e em sua própria história. Embora esse conhecimento acerca do que é o trabalho e suas implicações, seja uma necessidade, nem sempre o docente consegue compreender a trama de relações que se dão no exercício de sua profissão. Acerca do trabalho, Marx (2013, p. 188) pontua que é

[...] antes de tudo, um processo entre o homem[pessoa] e a natureza, processo este em que o homem[pessoa], por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como

com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. [...] Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem[pessoa].

Em se tratando do trabalho, Engels (2000, p. 139) também qualifica a construção do sujeito mediado por essa atividade (trabalho) apregoando que a pessoa constrói seu pensamento na medida que modifica a natureza, assim

é precisamente a modificação da Natureza pelos homens[pessoas] (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano: e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo. A concepção naturalista da história [...] encara o problema como se exclusivamente a Natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem[pessoa] reage sobre a Natureza, transformando-a criando para si novas condições de existência.

Outrossim, balizados pela afirmação acima, atribuímos como algo inerente ao indivíduo: a do trabalho intencional, que em vias de regra é antecedido pela ideação, mesmo que se dê minimamente consciente acerca de suas repercussões.

A esse respeito Marx (2013, p. 189) preceitua que

o uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano, razão pela qual Franklin define o homem[pessoa] como “*a tool making animal*”, um animal que faz ferramentas. [...] O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como” com que meios de trabalho.

Dessa forma, mesmo que não tenha plena consciência do potencial transformador que o trabalho exerce sobre si e sobre o outro, as ações humanas e aqui mais precisamente as ações docentes, que por vezes podem emergir esvaziadas de intencionalidade, ou que na mesma medida podem reproduzir intenções adjacentes das políticas públicas formativas *in voga*, repercutem, interferem, modificam, mesmo que destoando das necessidades sociais vigentes da maioria da sociedade. É preciso, portanto, que o trabalho realizado seja feito de modo a promover a aquisição dos saberes acumulados, concebidos enquanto herança de gerações

passadas (historicamente constituídos) e ao mesmo tempo, enquanto algo passível de novas contribuições, é preciso que haja intencionalidade e que esta surja das necessidades de uma educação voltada para a emancipação e humanização da pessoa.

Em Marx (2003, p. 5) observamos que em razão das transformações históricas ocorrem também transformações na consciência humana, já que

o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser: é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

Observamos, portanto, que o processo de humanização se dá mediante a apropriação, pela pessoa, dos conhecimentos construídos social e historicamente. Assim Ivic (2010) ressalta que

[...] encontramos ainda em Vigotski, mas sob uma maneira diferente, o fenômeno do intersiquismo: do ponto de vista psicológico, o indivíduo tem seus prolongamentos, de uma parte, nos outros, e de outra, nas suas obras e na sua cultura que, segundo Marx, é seu “corpo não orgânico”. Essa expressão de Marx é muito pertinente: a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior (Ivic, 2010, p. 20).

Tais conhecimentos, adquiridos e acumulados ao longo do processo histórico, vivenciados e transmitidos ao longo do tempo por gerações. Nessa dinâmica, o indivíduo transforma a si na mesma medida em que transforma o seu meio, sobre isso Leontiev (1988, p. 65) enfatiza que

as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa, isto é, o período de criação e o de treinamento estão historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

É por meio de sua atividade, portanto, apropriando-se da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais, que a pessoa desenvolve as formas superiores de suas ações, isso desde que, sua atuação seja consciente em face às necessidades da maioria e não dos interesses econômicos e mercadológicos dos pequenos grupos dominantes.

O trabalho e suas implicações discutidas e validadas pelas premissas marxistas, bem como, a compreensão da atividade segundo Leontiev (1988) leva a crer que é preciso que se saiba a princípio de onde se vem, quais as nuances históricas que o fizeram chegar até o momento presente, mas, fundamentalmente para aonde se deseja ir e como fazê-lo de modo crítico e consciente.

Nesse sentido, compreender a existência humana enquanto produto das relações construídas historicamente é uma das formas para o autoconhecimento e protagonismo, seja no âmbito escolar, seja nos demais campos sociais do qual se faz parte. É a análise crítica dos caminhos percorridos, considerando em que medida os indivíduos são os detentores das rédeas de suas vivências e em que medida estes são levados a realizar e pensar suas ações pelas mãos e interesses de terceiros.

Acerca dessa concepção, Iria Brzezinski (2010, p. 187) pontua que

[...] esta análise pressupõe no jogo das interações contemporâneas a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial e, outro, o mundo real – o mundo vivido. Este mundo real na sociedade brasileira, sob minha perspectiva, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentânea com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país. Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional.

Considerando a citação, é preciso clareza na compreensão dos anseios enquanto subjetividade e na consciência de que nem sempre se atua de forma a modificar a realidade, já que parece muitas vezes, que os docentes vivem realidades antagônicas, num mundo paralelo, em que há duas realidades: a que se vive de fato cotidianamente e outra a que é projetada pelas entidades oficiais, enfim uma realidade paralela.

Observamos cada vez mais que as políticas educacionais implementadas ao longo dos anos e em específico as mais recentes, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular

– BNCC¹³ e mais tarde da Base Nacional Comum Curricular – BNC Formação¹⁴, por exemplo, tendem a dimensionar o docente enquanto um profissional capaz de solucionar problemas do cotidiano escolar e de promover aprendizagens, independente de todas as adversidades inerentes a essa realidade, o professor tende a ser um conhecedor das políticas públicas e, sobretudo, um articulador das mesmas, em suma, a transmissão dos saberes escolares nesses moldes, assim como, uma receita metodicamente realizada, levarão “certamente” os jovens a se tornarem adultos produtivos e empreendedores.

Sobre esse olhar da educação como resposta aos interesses mercadológicos e econômicos Stephen Ball (2014, p. 64) afirma que “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores”.

Vemos então, o quão complexo torna-se o exercer da docência do mesmo modo que percebemos a dificuldade do autoconhecimento, da conformação de uma identidade consistente e real e, fundamentalmente do protagonismo que se faz necessário para uma atuação pautada na consciência do eu, do outro e de nós. Cabe então, mediados pela teoria Histórico-Cultural, traçarmos possibilidades para a formação docente pautada em suas reais necessidades, situadas acerca de sua condição sócio-histórica e fundamentalmente, em consonância com a realidade.

1.2.1 Autoconhecimento e o desenvolvimento da consciência em Marx

Com o intuito de esclarecer como se dá o desenvolvimento da consciência humana e estabelecer relação desta com o desenvolvimento do autoconhecimento e a gestão da docência, em detrimento das influências externas, é fundamental a compreensão do que seria a consciência e quais suas características (González, 2002).

Salientamos que Vigotski, Luria e Leontiev delinearão o seu trabalho voltado para o entendimento que têm sobre a consciência do ponto de vista do Materialismo Histórico-

¹³ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. A sociedade participou com mais de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas. Em 2016, a 2ª versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, organizados pela Consed e Undime, cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

¹⁴ A BNC- Formação instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Dialético. Nesse sentido cabe trazer a compreensão do que é a consciência e quais as nuances de sua elaboração sob o enfoque da dialética, considerando fundamentalmente sua importância e a relação intrínseca com o desenvolvimento sob os aspectos históricos e culturais. Assim, embora não haja uma conceitualização propriamente dita em Marx e Engels (s/d) observamos que

[...] o homem[pessoa] também possui consciência. Mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência “pura”. [...] A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situada fora do indivíduo que toma consciência (Marx; Engels, s/d, p. 36).

Assim em acordo com o excerto supracitado, a consciência não se dá na individualidade, é concebida na coletividade, posto que, há uma relação dialética entre a natureza, os outros seres vivos e a mediação da atividade humana. Então, cabe reafirmar que as relações nos contextos escolares são delineadas pela coletividade, assim, as aprendizagens, tanto dos alunos quanto dos professores, ocorrem em uma dinâmica, cuja troca é algo indissociável em virtude da própria organização social. Nesse sentido há que se levar em consideração a necessidade de dinâmicas formativas que considerem a troca entre os pares, a observação de boas práticas e o diálogo fomentado por reflexões do grupo docente e outros segmentos da comunidade escolar.

Portanto, a consciência surge quando a pessoa sente a necessidade de modificar a natureza em virtude de suas necessidades, surge resultante da evolução do processo da atividade superior estabelecido pelo trabalho. Gonzáles (2002, p. 36) ressalta que “sem o trabalho e as relações humanas, não seria possível a existência da própria consciência humana”.

Atentando então para as formações iniciais e continuadas, foco de investigação do presente estudo, podemos considerar que o tipo de formação ofertada ao docente deve ser direcionado no sentido de incentivar o exercício da consciência, assim, o desenho das formações é determinante para que a consciência funcione ou não, nesse sentido podem resultar em formações significativas e aplicáveis ou tão somente “enformações” esvaziadas de sentido, respectivamente. Sobre isso, Gonzáles (2002, p. 36) apregoa que “a atividade e os tipos de relações sociais são cruciais e determinantes para que a consciência funcione”, outrossim formações que despertem a consciência devem ser direcionadas de modo a primeiro conhecer o público a ser formado, seus anseios, medos, limitações, desejos. Leontiev (1978) afirma que

la verdad explicación de la conciencia no se halla en estos procesos, sino en las condiciones y modos Sociales de esa actividad que crea la necesidad, o sea, en la actividad laboral. Esta actividad se caracteriza porque se produce su

cosificación, su “extensión” – según expresión de Marx – em el producto (Leontiev, 1978, p. 27).

Assim, o trabalho e a vivência social são elementos que se atraem, se unem se vinculam e estão relacionados de modo indissociável e dialético, ou seja, para que a consciência possa existir o ser humano necessita viver em sociedade relacionando-se constantemente com outro ser humano, sendo que esta relação se dará por meio do trabalho, é ele o elemento condicionante para que se possa desenvolver a consciência.

Segundo Gonzáles (2002, p. 38),

assim a formação da consciência é o resultado de um longo processo da atividade humana ao longo de toda sua existência histórica. E toda atividade é um processo da manifestação da objetivação e apropriação do ser humano na própria matéria. Toda atividade humana é resultado de uma sociedade concreta. Ou seja, a consciência humana é resultado do processo social da atividade humana. A consciência é social e cultural porque é resultado do próprio trabalho humano, concretizado no mundo da natureza para transformar a própria natureza e buscar a sua humanização. [...] O ser humano, como material, está na natureza, não como um ser acabado e formado, senão, está presente para concretizar a sua humanização numa relação dialética entre a natureza e outros homens.

Essa capacidade de se relacionar socialmente condicionando as ações mediante reflexões acerca do seu desejo é que diferenciam as pessoas dos animais, embora ambos tenham cérebro, apenas o ser humano possui as condições de funcionalidade, as funções psíquicas superiores, são, portanto, capazes de se relacionar e transformar a natureza de acordo com suas necessidades.

Outro aspecto que difere o ser humano dos animais é a capacidade de se relacionar por meio da linguagem, atrelada ao trabalho e condicionante da relação social, caracterizada pela necessidade objetiva de comunicação. Voltamos a reafirmar a necessidade sumária da pessoa, ser social, em estabelecer conexões mediada pelo trabalho e a linguagem, então compete a essa investigação relacionar o contexto escolar com as necessidades formativas docentes. Não há como conceber uma educação ou cursos de formação que não dialogam com seu público-alvo, os docentes. Assim de acordo com Gonzáles (2002, p. 41),

sem a linguagem, o ser humano nunca conseguiria comunicar esse mundo objetivo apropriado por ele por meio do seu trabalho e das relações que ele estabelece nesse processo de produção. A linguagem exterioriza a apropriação interna do ser humano, no sentido em que comunica o objeto aprendido e faz cognoscível e compreensível toda essa interação. A consciência não teria sentido sem a linguagem pressuposto determinante da própria comunicação.

Em face ao que Gonzáles (2002) preconiza podemos considerar que é no contexto escolar, local privilegiado das relações humanas, que os professores têm condições de refletir e direcionar suas necessidades formativas, é na dinâmica do trabalho diário, que as trocas fazem insurgir novos desejos, necessidades, direcionamentos, assim é no diálogo, que se estabelecem os caminhos trilhados pelas escolhas formativas. Essa fala precisa ser considerada pelos setores responsáveis pela elaboração das pautas formativas, a escola precisa ser ouvida de fato. Observamos o que apregoa Vigotski (2007) em se tratando da linguagem mediando as relações sociais

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vigotski, 2007, p. 11-12).

Outrossim, não há como limitar a participação dos docentes na elaboração de pautas formativas, visto que, os principais interessados são eles, e deles deve partir o primeiro movimento na elaboração de cursos e formações, é claro que outros setores podem e devem corroborar com estruturação das formações, outros especialistas, mas essa relação precisa ser vivenciada primeiro por meio do diálogo e de estudos das condições reais de aplicabilidade das ações a serem implementadas. Assim, segundo Vigotski, (2007, p. 13) “[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”, não são diferentes os adultos nesse sentido do aprender. Nesse sentido a proximidade entre o marxismo e as concepções oriundas da Teoria Histórico-Cultural pode ser comprovada pela discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por **Marx e Engels (ano)** e que foi retomado por **Vigotski (ano)** a partir da ideia de mediação.

Assim, discutir os paradigmas de interpretação da realidade formativa prevê a compreensão da relação do sujeito com o objeto, é compreender como o ser humano se relaciona na vida, com as coisas, a natureza e seus pares. Essa compreensão pode ser realizada a partir de diferentes abordagens, dentre elas a dialética, mais precisamente o Materialismo Histórico-Dialético, ou dialética marxista. A dialética presente no pensamento de **Marx (ano)** surge enquanto a tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

Vigotski (ano) entendia que a atividade não era simplesmente uma resposta ou reflexo, mas resultava de um componente de transformação pelos instrumentos. Na linha cronológica da história as aptidões, os conhecimentos e o saber prático do homem alinham-se às suas realizações, sejam estes materiais, intelectuais ou estéticas (Leontiev, 1978). Assim nenhuma

ação se dá sem intencionalidade, nem, tampouco, deixam de influenciar as mudanças que ocorrem, cabe refletirmos sobre as perspectivas formativas, quais as intenções e, principalmente, quais as transformações engendradas pelas formações iniciais e as “enformações” continuadas.

Vigotski (1930, p. 3) confirma acerca da complexidade da formação da personalidade humana, pontuando que

[...] o caráter de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado [...]. De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente único diferencia-se e fragmenta-se em vários tipos de diferentes classes sociais – como estes, por sua vez, permanecem em agudo contraste entre uns e outros –, mas também a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como a sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral, no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas.

Assim compreender que a divisão das pessoas em classes interfere maciçamente na formação da personalidade individual é estar em acordo com a ideia marxista, nesse sentido, é necessária a tomada de consciência da pessoa trabalhadora (no caso, os docentes) enquanto classe, em cujas mãos estão as capacidades de promover transformação na configuração das relações sociais e produtivas vivenciadas. A superação das contradições impostas pelo capitalismo supõe que se apresente novos modelos nas relações de trabalho resultando no surgimento de um novo homem, sendo que “o salto para essa nova composição humana estaria centrado na ação imediata do homem [pessoa] histórico, criador e criatura de uma realidade social historicamente constituída” (Vigotski, 1930, p. 12).

A compreensão de sua realidade imediata, de tudo que a circunda e do que a antecedeu é, portanto, um condicionante para que as docentes consigam refletir sob suas condições de trabalho, necessidades e possíveis transformações. Assim, estar a par desse potencial transformador docente, é uma necessidade imediata para que se possa modificar as estruturas sociais e econômicas vigentes. Nesse sentido, a teoria de Vigotski, presente neste trabalho, permite direcionar o pensar e o agir do professor, levando-o a compreender que sua atuação está inserida em um contexto sociocultural dinâmico ao qual ele pode intervir de forma intencional influenciando a formação social da personalidade humana consciente de seus alunos, sendo portanto, uma das mais importantes atividades de transformação de nossa sociedade.

Desta forma, com a intencionalidade de tecer os fios desse texto (dissertação), a próxima Seção se pauta na história e nas políticas de formação de professores no Estado de São Paulo, especificamente na cidade de Jales, considerando os sujeitos e o lócus em que essa pesquisa foi realizada.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO: CONCEITOS, HISTÓRIA E POLÍTICAS

Falar sobre a formação de professores é um desafio, mas antes de tudo, é uma necessidade. Não há como pensar a carreira docente sem lançar mão de sua genuína importância e abrangência, há que se reconhecer e considerar que a docência não está limitada aos muros da escola, está além e tem poderes que os próprios docentes desconhecem. Acerca dessa complexidade docente Mizukami (1986, p. 23) ressalta que

[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim por excelência a escola constitui um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência [...]

Nesse sentido compreender, os caminhos que são percorridos pelos docentes, ao longo de sua carreira, é primordial, caso haja um interesse real em melhorar suas condições existenciais e em consequência disso, sua atuação. Assim é indispensável que haja intencionalidade acerca do que é oferecido ao professor em termos de formação, seja ela, inicial ou continuada. Porém essa intencionalidade só poderá ser de fato algo positivo se compreender a docência enquanto uma trama que se dá nas relações sociais construídas ao longo de seu exercício, atentando-se principalmente para os fatores sociais, políticos e econômicos que a circundam.

Embora a temática “formação de professores” no Brasil já esteja em discussão há um bom tempo, foi a partir da década de 1980 que as discussões ganharam força, isso em virtude do novo panorama político e econômico que se instaurava¹⁵, a economia movida pelo conhecimento, vislumbrava um novo tipo de profissional advindo dos bancos escolares, com novas perspectivas e olhares, em se tratando de suas funções sociais e profissionais. Dessa forma, atrelada a essa nova dinâmica econômica estabeleceu-se também uma nova necessidade formativa, que estivesse articulada ao mundo do trabalho e que pudesse melhorar o perfil do

¹⁵ As pressões pelas "Diretas Já" no âmbito político, permearam toda a década, fortalecidas por vários setores da sociedade civil, da igreja, bem como, com o surgimento e fortalecimento dos partidos políticos, tais como: PT, PMDB e PSDB e o fim da ditadura com a promulgação da Constituição em 1988. Sob o ponto de vista econômico o Brasil enfrentava um endividamento advindo dos planos frustrados para o desenvolvimento da nação, o governo então contraía dívidas cada vez maiores oriundas de planos que visavam o pagamento da dívida externa, mas que nada mais faziam do que impulsionar os índices inflacionários no país. As mudanças foram muitas para uma década apenas, era preciso um redirecionamento da nação (Dias e Segurado, 2018).

trabalhador para que este fosse capaz de empreender, solucionar problemas, ser criativo ao ponto de atender a demanda econômica neoliberal. Assim, os caminhos percorridos pelos processos formativos de professores no Brasil foram sendo delineados sob essas novas perspectivas, representaram a intensificação de lutas, principalmente nas décadas seguintes às Reformas Educacionais, que se iniciaram com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e que foram complementadas com a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) e outras legislações que se desdobraram após esse período.

Dessa forma, observamos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) a existência de cerca de 9 artigos, mais precisamente entre os artigos 205 e 214, que estão voltados para a temática educacional. Conseguimos observar traços das necessidades educacionais advindas das novas configurações econômicas, políticas e sociais na redação de alguns deles como podemos observar no Art. 205, qual menciona que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123)

No artigo supracitado, fica clara a preocupação da garantia ao acesso, permanência em um sistema colaborativo entre as mais variadas instâncias da sociedade cuja confluência seria o preparo para o exercício da cidadania, mas primordialmente a qualificação para o trabalho, nos moldes que as novas organizações sociais, políticas e econômicas assim exigiam.

Além deste artigo, temos ainda o Artigo 214 que traz a seguinte redação a respeito da formação continuada de professores:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo;
II– universalização do atendimento escolar;
III– melhoria da qualidade do ensino;
IV– formação para o trabalho;
V– promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988, p. 125).

As exigências traçadas pela Constituição de 1988 (Brasil, 1998) deixavam claro que se a escola precisava ser diferente, se havia uma cobrança para que houvesse uma mudança em sua produção intelectual, também haveria de se exigir uma mudança no perfil do professor que atuaria nessa instituição, perfil esse voltado para atender as exigências mercadológicas educacionais. A década de 1990 foi marcada por movimentações acerca dos aspectos

formativos docentes, observamos essa movimentação no parágrafo único do Artigo 61 da LDBEN (1996)

A formação dos profissionais da educação básica, terá como fundamentos:
 I – a presença da sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
 II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
 III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 26)

Também percebemos ações no sentido da promoção de formação docente no Artigo 67, quando, na intensificação das políticas de formação docente determinadas pelas agências multilaterais, no contexto do neoliberalismo, explicita que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, p. 27)

Assim observamos uma série de medidas para que os professores tivessem a possibilidade de redimensionar sua carreira, potencializar sua atuação e atender a demanda das novas exigências de seu perfil profissional, a palavra da vez era “adequação” e isso se daria por meio das formações fossem elas: continuadas, permanentes, em serviço, capacitações ou aprimoramento profissional etc., o nome na realidade era pouco relevante, a primazia estava nos resultados obtidos a partir dessas ações, nas potencialidades e possibilidades que o magistério poderia desempenhar junto aos outros setores da sociedade. Era curioso observar o nível de cobrança sobre as formações oferecidas aos professores, era como se estas por si só, fossem capazes de solucionar todas as mazelas educacionais encontradas até então, quiçá as mazelas sociais, econômicas e políticas. Peixoto (2018), salienta que a formação continuada além de haver a necessidade de planejamento e política pública específica, por si só, não resolve os problemas que fragilizaram a educação durante centenas de anos.

A LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), foi fruto de uma gama de mudanças ocorridas na sociedade e que reverberaram na reconfiguração dos currículos escolares, principalmente em se tratando do novo perfil docente para a atuação na educação básica. Assim, passou-se a exigir uma transformação do modelo educacional brasileiro que pudesse atender à nova demanda econômica mundial e, atrelado a isso estava o novo perfil do professor.

A elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) foi marcada pela forte influência neoliberalista, delineada pelo interesse do capital e a idealização da função utilitarista da escola. Acerca da afirmativa contida nesse parágrafo observamos por meio das percepções de Rosa Maria Torres (2001, p. 43) que

[...] a visão instrumental da aprendizagem orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, estende-se à oferta educativa para os docentes. Permanece em grande parte inexplorada (nos documentos das agências) a pergunta sobre quais são as necessidades básicas de aprendizagem dos docentes para responderem ao “novo papel docente” esperado deles [...]. Ou, pode ser respondida com um *kit* de “sobrevivência docente”: informações, conhecimentos, técnicas e destrezas instrumentais [...]

Essa nova perspectiva da escola institui um currículo norteado por competências, na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁶ em todos os segmentos da educação básica, bem como, processos avaliativos de desempenho dos alunos atrelando tais resultados à atuação docente, em alguns estados como é o caso do estado de São Paulo houve inclusive a instituição da Bonificação por Resultados, acerca dessa nova dinâmica.

Somado a essas movimentações de reestruturação curricular, o conceito de profissionalização passa a ser discutido em consonância com as reformas educacionais da década de 1990 não somente no Brasil, mas em diversos países. Na América Latina em específico podemos citar o *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* organizado pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) entre os anos de 1980 e 2020 (UNESCO, 1993). O referido projeto postulava a necessidade de se profissionalizar a ação educativa, ficando assim definida em sua quinta reunião que “profissionalidade” consistia em

[...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (UNESCO, 1993, p. 32).

¹⁶ Constituiu-se em uma das diversas políticas públicas promulgadas pelo governo brasileiro objetivando a melhoria da qualidade da educação, foi regulamentada mediante a promulgação de textos expressos sob a forma de Pareceres e Resoluções, que em linhas gerais regulavam princípios orientadores amplos para a organização da matriz curricular e reportavam às questões formativas docentes.

A definição do que apregoa o excerto seduziu de maneira pontual os docentes que viram a possibilidade de construir essa profissionalização mediante “acordos educativos estáveis e democráticos” uma oportunidade que até então essa categoria não havia desfrutado e, que em linhas gerais não desfrutou de fato, isso porque essa bandeira da profissionalização atuou muito mais como um atrativo do que como uma mudança efetiva e melhoria nas condições laborais docentes. O termo “profissional” remetia a palavras que enalteciam a docência, atrelando seu exercício eficaz a ações embasadas por competências, autonomia para exercer um ofício, um plano de carreira, plano de cargos e salários, dessa forma, profissionalizar a docência seria algo interessante a todos os segmentos sociais e, portanto, ganhou simpatizantes rapidamente (UNESCO, 1993). Porém atentamos para o fato de que muito mais que a construção de uma profissionalidade docente, há que se compreender a conformação de sua identidade enquanto professor.

Nesse mesmo contexto de renovação educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (Brasil, 1996), apregou o termo “profissionais da educação” e trouxe em sua redação a necessidade da formação específica para o exercício docente na educação básica. Ficou assim definido e seu Artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 26).

A exigência de formação específica para a docência foi um aspecto positivo nesse novo panorama educacional e, somado a isso, todas as outras mudanças já mencionadas anteriormente, trouxeram uma injeção de ânimo aos educadores, porém, em contrapartida o que se viu foi que a profissionalização almejada pelos professores se tornou uma forte política de direcionamento gerida por Organizações Multilaterais (OM)¹⁷ que influenciam o setor educacional. Em conjunto, governos e OM estipulam conteúdos mínimos e comuns a serem cumpridos pelas reformas educacionais fato esse que, influenciou os aspectos em se tratando da produção acadêmica e indicou mesmo que de maneira velada que os problemas educacionais

¹⁷Organismos e organizações internacionais criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em conjunto para o pleno desenvolvimento da atividade humana nos mais variados segmentos (educação, saúde, economia, política entre outros). Estão entre as principais organizações surgidas na segunda metade do século XXI, ONU, OMC, FMI, Banco Mundial, OIT e OCDE.

estavam intimamente ligados à atuação docente, então entra em cena a política de responsabilização docente.

Visando fortalecer tal discurso vem à tona questionamentos quanto a atuação dos professores da rede pública de ensino, balizadas pelas avaliações em larga escala¹⁸ que tinham em seu bojo para além do ranqueamento das aprendizagens, o interesse em desqualificar a atuação da escola pública (cuja educação se destaca pela quantidade da oferta) resultante da má atuação do professor. Assim, tais resultados justificariam e validariam a necessidade em adequar o currículo e o professor à realidade sob a enfadonha falácia de que haveria uma discordância entre os segmentos supracitados, legitimados pela práxis docente despreparada para lidar com as adversidades sociais (drogas, inserção para o mundo do trabalho, diversidade, questões de gênero entre outras questões inerentes à condição humana e a coexistência em sociedade) a educação então, passa a ser gerida com o intuito de uniformizar a prática docente, tal qual uma linha de produção no setor fabril, o professor vê a profissionalidade tão desejada enquanto valorização de sua atuação, tornar-se o alçômetro de sua conformação¹⁹ identitária.

Dessa forma, pensar a respeito da formação dos indivíduos, sejam eles professores ou não, requer uma análise minuciosa voltada primeiro para o termo em si, ou seja, o que vem a ser formação e, sequencialmente, refletir sobre quais as nuances desse processo em meio aos diversos mecanismos que o circundam, no caso, a formação inicial e continuada docente da educação básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque as formações oferecidas ao longo da carreira docente não se fazem no isolamento das instituições, são repletas de intencionalidade, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. Nesse sentido, a formação profissional e o exercício da docência devem ser pensados e conduzidos de modo a compreender e atuar sobre a realidade promovendo transformações e viabilizando a superação de desafios das mais diversas ordens, é preciso pensar em uma educação plena e humanizadora que promova transformações independente da condição social dos envolvidos no processo.

¹⁸ Uma avalanche de avaliações assolou as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (BRASIL, 2007d; ZANARDINI, 2008).

¹⁹ Conformação: substantivo feminino; 1. Ato ou efeito de dar forma; 2. Ato ou efeito de formar-se (um ser ou uma coisa concreta ou abstrata).
<https://www.google.com/search?q=conforma%C3%A7%C3%A3o+significado&aq=chrome.1.69i57j0i51219.6023j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Nesse contexto, a concepção de formação retratada reconhece o componente pessoal nesse contexto formativo permeado pelas relações sociais, em que cada ser aprende a ser pessoa, se apropriando ativamente das produções historicamente constituídas pela humanidade (Talizina, 2000).

Outrossim, pensando o indivíduo enquanto um ser que se constitui na coletividade, os caminhos apontados pela Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski podem contribuir substancialmente com as análises a serem realizadas, visto que ela compreende a pessoa enquanto um ser histórico e cultural, que se desenvolve em meio à interação cultural, modificando seu meio e sendo modificado por ele em contrapartida, são valiosos para justificar nosso posicionamento em face às formações continuadas ou formações em serviço oferecidas pelos órgãos gestores da educação e a construção da identidade docente em razão destas formações.

Sendo assim, além de contribuirmos com outras leituras e estudos, pretendemos afirmar que a Formação de Professores, seja ela inicial ou continuada, é uma modalidade complexa, que exige políticas responsáveis, alinhadas à participação de todos os gestores públicos, dos professores, assim como da sociedade como um todo, posto que a educação é uma necessidade, uma realidade e quer queira, quer não, está presente direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, informal ou formalmente, em todos os setores da vida humana. Ressaltamos então que a educação não é uma escolha é uma consequência da existência humana e, em pleno século XXI, quando sistematizada e intencional, tem o poder que transcender os muros da escola. Ela pode, na mesma medida, libertar ou aprisionar, alienar ou humanizar, tudo a depender dos direcionamentos e intenções quando no ato de sua implementação.

Pensando sob esse enfoque cabe salientar que a aprendizagem, seja ela qual for, não pode e não deve ser dissociada da cultura e tão logo, em hipótese alguma, deve ser desvinculada do indivíduo e do período histórico com o qual está interagindo e onde se darão as relações de aprendizagens e desenvolvimento. Acerca disso Luria (1988, p. 36) ressalta que

[...] de 1928 a 1934 minhas energias concentraram-se em demonstrar a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores. Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana.

Sob essa óptica a compreensão do significado da prática docente e como esta irá

reverberar no contexto social, deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores, fato que pouco tem ocorrido, aliás vem acontecendo de modo a atender aos interesses de uma minoria detentora do capital e dos meios de produção cujas intenções são a priori a manutenção do *status quo*. Isso porque segundo Tonet (2012, p. 80)

[...] na sociedade burguesa, ao contrário, onde é proclamada a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos aquela formação integral a que acima nos referimos. Quando isso não acontece, as causas desse insucesso não são buscadas na matriz da sociabilidade burguesa, que é o capital, mas em inúmeros outros fatores, como má administração, falta de recursos, desinteresse, etc.

Alicerçados por essa crença da má gestão, da falta de recursos, da formação docente deficitária e superficial, uma minoria, detentora do capital, vê a possibilidade de fazer da educação um mecanismo de controle em massa, mediado pelo trabalho docente forjado pelas formações continuadas, cujas intenções são moldar as ações pedagógicas de tal modo a promover o engessamento de suas intencionalidades emancipadoras assim, a atuação docente é condicionada a uma reprodução cada vez mais fiel da sociedade capitalista e segregadora e, mesmo que este na maioria das vezes o faça de maneira inconsciente, ele o faz balizado pelas formações oferecidas, tanto no início da formação acadêmica do docente, quanto posteriormente, naquelas que são oferecidas em serviço ao longo de seu exercício profissional. Observamos que as formações em serviço é que caracterizam com maior ênfase os interesses das políticas públicas instituídas, são elas que mais apresentam intencionalidades políticas e diretivas em suas estruturas. Acerca disso Tonet (2016, p. 82) afirma:

[...] ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.

É preciso que a experiência social significativa e consciente seja efetivada no âmbito das formações, sejam elas iniciais ou continuadas, pois se o pressuposto é que a pessoa vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, que o levam a compreender a realidade, que favorece o ato de se comunicar e expressar em se tratando

de seus sentimentos, vislumbrando possibilidades de atuar, pensar e sentir que se transformam em meio, a trama das relações sociais estabelecidas entre as pessoas para a produção de sua subsistência, são nessas relações humanas que devem se dar as suas aprendizagens sobre o singular-particular-universal (Duarte, 2013). Outrossim, a formação do indivíduo ocorrerá mediante uma tensão dialética entre o singular-particular-universal, que poderá, em determinados contextos, resultar em sua emancipação ou em sua estagnação. Isso será definido por meio de como a atividade vital será objetivada pelo indivíduo, se humanizadora, quando o ser humano age de forma consciente para além de suas necessidades imediatas ou se alienantes, quando as necessidades são imediatistas e superficiais e a atividade vital é atrelada à mera sobrevivência (Duarte, 2013). Em suma, há que se observar em que medida a consciência e a leitura de mundo são forjadas nesses profissionais, se de maneira autônoma (formativa) ou se submetida às ideologias advindas de grupos dominantes caracterizadas por uma visão distorcida da realidade (“informações” continuadas, cujo objetivo é moldar a docência segundo interesses do mercado, desvinculando sua ação da intenção humanizadora e libertadora).

2.1 Formação inicial e continuada: conceitos e pressupostos

Embora pareça algo de fácil compreensão acreditamos ser necessário definir as formações oferecidas aos docentes ao longo de sua vida profissional, visto que, são foco de nossa análise. Assim, entendemos por formação inicial de professores a formação intencional e sistematizada que fomenta o conhecimento profissional básico, especializado e consistente, sob os aspectos científicos, culturais, sociais e pessoais considerando a complexidade da tarefa educativa, de acordo com LDBEN Lei nº 9.394/96 em seu Artigo 62 (Brasil, 1996)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.
[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 1996, p. 41-42)

Já a formação permanente ou continuada dos professores se constitui ao longo do exercício docente e segundo a LDBEN Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 42) em seu Artigo 62: “[...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

E em seu Artigo 62 A, Parágrafo Único (Brasil, 1996, p.42):

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996)

Tais formações podem ser direcionadas pelas instituições de ensino, cujas intenções em vias de regra, são restritas às necessidades institucionais e ao construto de reprodução e manutenção da atual conjuntura, ou pela necessidade subjetiva do professor, sendo esta última a mais necessária e interessante por permear as vivências docentes ao longo da carreira sob a perspectiva Histórico-Crítica. Essa reflexão é que promove o diálogo com a realidade e é ela que impulsiona a transformações, tanto no indivíduo que reflete e age, quanto no seu entorno, pois ali naquele contexto, irá reverberar intenções que comungarão para o bem comum, para mudanças que possam beneficiar a maioria e não uma minoria, detentora do capital, e que é consciente acerca do poder de controle que a educação pode assumir segundo as intenções de quem a implementa.

É preciso ter clareza sobre quais são as formações oferecidas, a quem elas servem, sejam elas, iniciais ou formativas, um fato que não foge à regra é que tanto uma quanto a outra irão reverberar na atuação docente, no construto da identidade do “ser professor” e no direcionamento e implementação das políticas públicas. Alguns fatores são primordiais: saber

quem são, o que querem, o que precisam em se tratando das temáticas formativas e para aonde desejam seguir, é um desafio aos docentes frente ao “cabresto” imposto pelas necessidades mercadológicas educacionais, os docentes precisam saber o que selecionar, o que convém e o que não convém, isso somente ocorrerá na medida em que o conhecimento universal for a base da formação e fizer parte do exercício profissional e humano desse professor, a reflexão deve ser um ato diário, conjunto e insistente.

O “fazer docente” não pode ter uma métrica, uma constância, traçada milimetricamente para limitar, modelar e conduzir, ele tem que vibrar de acordo com a cadência dos desejos e anseios sociais, e isso só se concretiza no fazer do pensamento, na compreensão do eu, do outro e do nós. Nesse sentido conhecer a realidade a qual estamos exercendo a docência (e me incluo), saber que tipo de sociedade que queremos formar é uma necessidade primária, porém esse conhecimento somente se efetivará quando as temáticas de estudo fizerem alusão a isso e as trocas de impressões forem algo constante entre os interessados no processo, devem ser também diálogos dinâmicos e flexíveis, visto que, a humanização que queremos, se perfaz pelas trocas que fazemos, pela confluência de todos os segmentos da sociedade.

Neste sentido, os percursos formativos, conforme ilustra Peixoto (2018), ocorrem por meio das necessidades contínuas docentes e pelas políticas públicas às redes em que os professores estão vinculados. Para melhor ilustrar esse processo, passamos a discuti-lo a partir do recorte temporal entre 1980 e 2019, no Estado de São Paulo.

2.2 Percurso formativo implementado na rede estadual de ensino de São Paulo – Recorte temporal entre 1980 e 2019

Realizar uma pesquisa de campo, exige do pesquisador, muitas vezes, mudanças no percurso da sua escrita/fundamentação teórica, por isso, parte das discussões já apresentadas no texto inicial foram revistas e reelaboradas.

A escolha do recorte temporal não fora premeditada, porém, ao considerarmos que as trajetórias profissionais dos sujeitos da pesquisa são temporais esse recorte se ajustou a essa ideia. A escolha do recorte temporal entre os anos de 1980 e 2019 se deu em decorrência dos relatos coletados durante as entrevistas realizadas para fundamentar a presente pesquisa, uma vez que, trazem um panorama das formações oferecidas nesse período. Oriundas dos relatos os quais a maioria das entrevistadas citaram, selecionamos as formações oferecidas pela Rede Estadual e Federal (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que mais apareceram nas falas das professoras e que, portanto, foram um diferencial em sua formação em serviço e

contribuíram para delinear sua identidade docente e traçar os caminhos percorridos pela educação estadual paulista nesse período.

2.2.1 CEFAM - Formação inicial para docentes no âmbito da alfabetização

A história da formação de professores no Estado de São Paulo possui vários períodos, muitos personagens e diversas instituições. As transformações educacionais ocorridas durante o golpe militar em 1964 resultaram na extinção das Escolas Normais e na implantação da Habilitação Específica do Magistério de 1º Grau (HEM), contendo um núcleo obrigatório comum com duração de 3 anos e as matérias específicas relacionadas à prática do magistério que consistia em 1 ano, tais mudanças agravaram a precariedade da habilitação em nível de magistério, então **o governo qual Governo?** encaminhou ações para a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, cujo intuito era reestruturar a formação do magistério.

A década de 1980 foi marcada por discussões ferrenhas acerca da educação e o redirecionamento das políticas públicas voltadas para a sua melhoria, discutiram também os aspectos formativos dos docentes envolvidos na trama educacional mediante a realização de encontros entre educadores e membros da secretaria da educação, resultantes dessas discussões e observadas as deficiências na atuação docente que reverberavam em índices pouco exitosos em se tratando da formação discente, foi criado em 1982 pelo Decreto nº 28.089/88 (Brasil, 1998) em alguns estados brasileiros, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM²⁰.

O CEFAM já fora apresentado como instituição que abriu caminho para a profissão docente, por isso se apresenta nessa Seção. Ademais, pela reincidência presente nas entrevistas coletadas, acerca da importância no CEFAM em se tratando da formação inicial das professoras alfabetizadoras (no total de 8 entrevistadas, 5 tiveram como formação inicial, a habilitação em nível de magistério no CEFAM) dedicamos a segunda subseção deste capítulo a um breve histórico sobre a chegada do CEFAM no Estado de São Paulo, implementado a partir do ano de 1988, assim podemos considerá-lo como o ápice da formação de professores para as séries iniciais, ao menos neste Estado nesse período, um divisor de águas para a formação inicial docente.

²⁰ Cavalcante (1994) ressalta que o projeto CEFAM inicialmente recebeu o nome de Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau, assim segundo ela, o nome foi alterado por solicitação das secretarias de educação, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto 69.

Esse Programa deveria se fundamentar nas diferentes realidades, fossem elas nos âmbitos cultural, social ou econômico, com o objetivo de corresponder às necessidades das regiões objeto de sua implantação, nesse sentido, primavam por alcançar os seguintes objetivos: “formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado; funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidade de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;” e ainda “realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas” (São Paulo, 1992, p. 8-9).

Segundo Godoy (2000), os CEFAMs foram organizados de maneira diferentes em cada região, delineadas segundo as suas características regionais não havia, portanto, uma padronização em sua estrutura.

Dessa forma, em janeiro do ano de 1988, o então governador do Estado de São Paulo Orestes Quércia (1987-1990) acenou positivamente para a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Foram instaladas 19 unidades, sendo 8 na capital e 11 no interior do estado com posterior ampliação nos anos subsequentes (Pimenta, 2012).

Os CEFAMs de São Paulo, visavam fazer uma escola de formação de professores diferente das antigas Escolas Normais, assim as políticas instituídas impactaram positivamente a prática pedagógica da formação de professores. Os trabalhos direcionavam ações no âmbito de uma formação pedagógico-didática, cujo objetivo era fomentar o conhecimento, norteado por uma educação formativa inicial e continuada, a fim de que os entraves formativos dos professores pudessem ser diminuídos de maneira significativa. Segundo Godoy: “essas alterações fizeram dos CEFAMs paulistas uma experiência peculiar e diferenciada na formação dos professores” (Godoy, 2000, p. 237).

Em virtude das mudanças ocorridas o curso foi estruturado em um modelo de período integral, em que pela manhã os alunos tinham aulas dos conteúdos e componentes curriculares, e à tarde destinavam o tempo aos estágios supervisionados. Tais estágios tiveram suas cargas horárias alteradas diversas vezes em razão das mudanças ocorridas por meio de resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo²¹. Os estágios permitiam que os alunos construíssem sua identidade docente, visto que, podiam atuar enquanto alguém que aprendia e

²¹ Resolução SE/CENP, 1998, p.02, Resolução SE/27, 1994, Resolução SE/181, 1996, Resolução SE/181, 1996.

na mesma medida, utilizar na prática os conhecimentos adquiridos, se posicionado em face a conflitos e ajudando na resolução deles dentro das unidades escolares (Alves; Siquelli, 2016).

Com o intuito de garantir a qualidade e a dedicação exclusiva ao curso, foi oferecida uma bolsa de estudos no valor de um salário para àqueles que o frequentassem em período integral, isso implicou em um aumento de candidatos para o preenchimento das vagas oferecidas. Em virtude da imensa procura pelos CEFAMs e a incompatibilidade entre os candidatos e as vagas remanescentes, implantou-se um processo seletivo a fim de preencher as vagas que lhes eram ofertadas. A garantia do direito à bolsa era condicionada à assiduidade do aluno (Alves; Siquelli, 2016).

Quando houve a promulgação da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), instituíram-se as avaliações dos cursos e observou-se que os CEFAMs tinham um desempenho muito bom e que, portanto, o curso deveria continuar acontecendo no formato já instituídos. É importante considerar que infelizmente a maioria dos professores que se formavam naquele período eram remanescentes de outros cursos de magistério em formato diferente aos que eram oferecidos no CEFAM, haja vista que tais cursos não eram integrais e na maioria das vezes eram ministrados em período noturno (Alves; Siquelli, 2016).

O CEFAM de Jales, cidade em que as professoras entrevistadas realizaram sua formação inicial, foi implantado no ano de 1989, inicialmente na escola Escola Deputado Oswaldo de Carvalho (DOC), no centro da cidade, permanecendo ali por cerca de dois anos, posteriormente o Projeto passou a funcionar em um local que pertencia à Igreja Católica da cidade, o espaço foi emprestado pelo bispo Dom Demétrio até o ano de 1992, nesse mesmo ano, com o prédio próprio ainda em fase de conclusão, ocuparam-no, neste prédio hoje funciona a Faculdade de Tecnologia – FATEC, o espaço corresponde a uma área total de 8.142m², sendo 2.463 m² de construção e atendia às necessidades para se desenvolver as atividades pedagógicas inerentes ao Projeto.

Cabe salientar que embora o projeto tenha conseguido atingir níveis formativos satisfatórios, sua implantação ocorreu à revelia dos interessados, profissionais da educação em exercício na rede pública estadual, posto que, não houve uma ampla discussão que precedesse à sua implantação, assim, diretores, supervisores, docentes, foram surpreendidos com o anúncio do Projeto, isso ficou evidente no que diz respeito à falta de prédios próprios para o funcionamento das unidades, fato esse que comprometeu parte de suas atividades pedagógicas e foi alvo de críticas pelos setores envolvidos (Silva, 2015).

Todavia, o projeto CEFAM foi uma proposta de formação docente com características próprias e legislação específica, cuja intenção era promover uma formação pedagógico-didática sólida, foi um ganho incalculável para a formação docente de qualidade.

Entretanto, a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) trouxe a exigência de que todos os professores deveriam receber formação em cursos de nível superior com licenciatura plena, assim para lecionar agora precisava se formar em Pedagogia. As mudanças reverberaram na estrutura dos CEFAMs que gradualmente foram sofrendo alterações no currículo, a maioria das disciplinas teve diminuição na carga horária do curso, fundamentalmente nas horas-aulas destinadas ao estágio supervisionado, o que prejudicou a formação em prática do aluno em sua integralidade.

Assim, o projeto CEFAM já descaracterizado e fragmentado pelas mudanças impostas, foi extinto em 2006, sob alegações do então secretário estadual Gabriel Chalita, de que seu formato já não atendia as necessidades do mercado.

2.2.2 Projeto Ipê: Primeiros ensaios para as transformações nas concepções acerca do processo de alfabetização e a democratização do ensino por meio da formação continuada de professores

Os anos 1980 foram marcados por transformações no que dizem respeito às concepções acerca do processo de alfabetização, a aquisição da leitura e escrita ocorriam de maneira mecânica amparadas pelas concepções tradicionais aceitas até então, e que, delineavam o tratamento das aprendizagens e a condução das formações oferecidas até então.

Nesse período surgiram autores que discutiam a educação a partir da obra de Jean William Fritz Piaget (1896/1980)²², psicólogo, biólogo e filósofo, nascido em Neuchâtel, Suíça, em 9 de agosto de 1896. É mundialmente conhecido por seu trabalho sobre a inteligência e o desenvolvimento infantil, sendo base para inúmeros estudos em Psicologia e Pedagogia até os dias atuais. Na maior parte de sua carreira, Piaget interagiu com crianças, observando e estudando os processos de desenvolvimento na infância, fundando, assim, a Epistemologia Genética e a Teoria do Conhecimento.

Entre os autores signatários de Piaget, temos Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi ou Emília Ferreiro como é mais conhecida, nascida em Buenos Aires, na Argentina, em 1936 e faleceu em 2023, foi uma pesquisadora, escritora e psicóloga que buscou, sob as lentes da

²² <https://www.infoescola.com/biografias/jean-piaget/>

psicolinguística, compreender os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Emília formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires e doutorou-se na Suíça sob orientação de ninguém mais, ninguém menos do que o próprio Jean Piaget, seguindo a linha de pesquisa da Psicolinguística Genética. O contato com Piaget e suas ideias foi determinante para os estudos e para a percepção de Emília acerca da educação e do desenvolvimento cognitivo infantil. Tais discussões levavam e uma reflexão em se tratando das concepções dos processos de aquisição da leitura e escrita, bem como, o universo que envolvia esta aprendizagem, os quais irão contribuir para a mudança dos modelos educacionais adotados até então (Menezes, 2001).

Além da mudança citada anteriormente, houve alteração também em se tratando da jornada docente e discente adotada, instaurou-se a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico²³, que se caracterizava pelo aumento do período de permanência diária da criança na escola, a atribuição de uma única classe ao professor, numa jornada de 40 horas, o que possibilita a destinação de horas de trabalho para o aperfeiçoamento profissional do mesmo.

Pedagogicamente as cartilhas até então utilizadas como material insubstituível foram cedendo espaço para materiais construtivistas, que buscavam se desvencilhar das ideias de que as deficiências de linguagem dos alunos estavam atreladas às suas origens econômicas, apregoavam que todos tinham condições de aprender desde que fossem oferecidos aos estudantes, suportes necessários que lhe proporcionassem condições de avançar.

Um documento que surgiu nesse período de mudanças foi o Projeto Ipê²⁴ um projeto de ensino a distância criado em 1984 com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta visava a produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus por meio de programas na TV Cultura. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos pioneiros do TV Escola. Este Programa foi criado com a finalidade de promover uma ampla discussão acerca do Ciclo Básico (CB)²⁵ que havia sido implantado no início da década de 1980 e consistia em uma medida que impactou a rede pública de ensino do Estado de São

²³ (São Paulo, 1988, p.3). São Paulo (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988. v.1

²⁴ <https://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>

²⁵ Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. [https://www.scielo.br/j/cp/a/dBNP6dptZh9Z6Hd4zZ6JqgG/#:~:text=A%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20ciclo%20b%C3%A1sico%20\(CB\)%2C%20no%20in%C3%ADcio%20dos,eliminando%2Dse%20as%20reprova%C3%A7%C3%B5es%20no](https://www.scielo.br/j/cp/a/dBNP6dptZh9Z6Hd4zZ6JqgG/#:~:text=A%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20ciclo%20b%C3%A1sico%20(CB)%2C%20no%20in%C3%ADcio%20dos,eliminando%2Dse%20as%20reprova%C3%A7%C3%B5es%20no)

Paulo, visto que, transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um período contínuo em que o aluno realizava o processo de aprendizagem sem que houvesse interrupção, eliminando assim, as reprovações no primeiro ano de escolarização, tal medida tinha por objetivo combater os altos índices de reprovação e evasão escolar de alunos em seu primeiro ano escolar. Os cursos oferecidos por meio do Projeto Ipê envolviam professores e especialistas na área da educação.

O projeto apresentava um sistema que se amparava em programas de TV e material impresso. Em 1984, utilizou-se a Rádio Cultura como apoio, foram levados ao ar vários programas dirigidos aos professores de ciclo básico, atingindo 74.679 profissionais. Em 1985, o Projeto enfocou a atualização e aperfeiçoamento de professores especialistas em educação, a partir de debates sobre temas educacionais em geral. Também nesse ano, foram organizados 8 mil telepostos (postos de recepção organizados), atendendo 80 mil professores do ensino público. Era o início de uma política pública voltada para a democratização do ensino e o surgimento de novas concepções sobre como as crianças aprendem, tais ações faziam com que o Estado de São Paulo se destacasse em nível nacional em se tratando de políticas públicas educacionais (São Paulo, 1985).

O Projeto Ipê então, foi a porta de entrada para a introdução dos estudos realizados por Emília Ferreiro. A psicogênese da língua escrita foi a responsável pela quebra do paradigma de uma realidade mecanicista e tradicional vigentes, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o sujeito que aprende interage com os objetos, cria conceitos a partir da realidade que observa, e em consequência compreende o código escrito.

Porém, durante o processo de implementação dessa nova forma de pensar a alfabetização em acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), houve por parte de professores alfabetizadores, órgãos oficiais de educação, assim como, pesquisadores e estudiosos a ocorrência de equívocos em se tratando da forma de se apropriar da teoria de Psicogênese da língua escrita, que foi entendida enquanto uma didática de alfabetização, sendo utilizada como método de ensino em uma busca por soluções na redução dos baixos índices de alfabetização no Brasil. Desconsiderou-se a valorização da competência linguística das crianças, que já ingressam na escola com conhecimentos prévios significativos para a aprendizagem do sistema de escrita, um pré-requisito fundamental para a continuidade da aquisição do sistema de escrita alfabético.

Embora tivessem ocorrido tantos equívocos na interpretação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), observa-se que é nesse momento que ocorre a ampliação das discussões entorno de como aprendem as crianças e, mesmo em face aos erros cometidos, foi ali no campo

das discussões e interpretações, mesmo que por vezes equivocadas, que começaram a surgir questionamentos que passam a direcionar os educadores e os órgãos gestores da educação a um novo olhar em se tratando das aprendizagens necessárias. Tais reflexões promoveram em certa medida transformações que a médio, longo prazo, iria resultar em políticas públicas voltadas para formações dos professores e, isso foi um aspecto bastante positivo.

2.2.3 Programa Letra e Vida - Formação continuada de professores do estado de São Paulo

O Letra e Vida foi uma política de formação continuada de professores, proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi um projeto da pasta que visava oferecer formação continuada abordando especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, teve início no segundo semestre do ano de 2003 sob a coordenação de Telma Weiz, educadora que já agregava outras experiências, dentre elas a implantação do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA) dos anos iniciais implantado em 2001. Sobre o PROFA ressaltamos que foi um curso voltado para o aprofundamento, destinado a professores e formadores, orientado pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Era organizado por um grupo de formação permanente, o trabalho era organizado com base no respeito aos saberes do grupo envolvido e em metodologias que propunham a resolução de problemas, havia materiais escritos e vídeos especialmente projetados para o curso (São Paulo, 2003).

Em se tratando do programa Letra e Vida o objetivo era o de melhorar os resultados no ensino estadual, tanto sob os aspectos qualitativos quanto quantitativos. A meta inicial era de formar cerca 45 mil professores até o final de 2006 e atingir 1,6 milhões de alunos. Entre os anos de 2003 e 2005, o Programa conseguiu atender 32.125 professores e beneficiar 1.125.775 alunos a um custo de R\$ 5.963.914,28 (São Paulo, 2003).

Nesse contexto aderiram ao Programa cerca de 418 municípios, sendo 397 do interior e 21 da Grande São Paulo, então houve a indicação de formadores no âmbito municipal que posteriormente receberam capacitação da equipe da CENP e seriam responsáveis por replicar os conhecimentos para turmas contendo cerca de 35 professores.

O Programa Ler e Escrever consistiu em um conjunto de ações articuladas que incluiu formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, constituiu-se enquanto uma política pública para o Ciclo I, que visava promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com

até 8 anos de idade, tanto quanto, garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (Bauer, 2011).

Assim sendo, os Programas **PROFA** (MEC, 2001) “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”, **Letra e Vida** (São Paulo, 2003) e **Ler e Escrever** (São Paulo, 2007), instituídos no Estado de São Paulo respectivamente, conseguiram atingir um percentual considerável de professores e alunos, deu aos docente a oportunidade de receber formações presenciais, disponibilizou material específico para a realização dos estudos, e fomentou as trocas de experiências, fato esse, que se configurou em um diferencial nas formações em questão, sobre as contribuições desses Programas, encontraremos mais detalhes nas narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa.

Dessa forma, consideramos que os Programas citados promoveram muitos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento dos profissionais sob os aspectos formativos e o exercício docente, tais avanços trouxeram um novo panorama educacional em São Paulo, já que as ações formativas repercutiram positivamente nas aprendizagens dos alunos e dinamizaram as práticas de ensino.

O contexto de mudanças nas formas de uso e a chegada de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), fizeram nascer outras formas de comunicação, por isso, os processos formativos de professores da educação básica, também receberam as influências sociais de mecanização, conforme passamos a discutir.

2.2.4 A EFAPE e a mecanização formativa

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) “Paulo Renato Costa Souza”, criada em 2009 enquanto parte do Programa “Mais qualidade na Escola”, também faz parte das memórias dos docentes paulistas, inclusive das professoras sujeitos dessa pesquisa. Esse Programa nasceu da necessidade em apoiar os servidores da SEDUC-SP, tendo em vista oferecer uma formação que fosse consistente e que repercutisse positivamente atingindo 3,5 milhões de alunos da rede estadual paulista, entre os objetivos estão: a garantia na qualificação de profissionais para o exercício do magistério e para gestão do Ensino Básico, através de estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada (SEDUC, [2009]).

A estrutura das formações teve como foco a prática associada à incorporação de novas tecnologias enquanto ferramentas para a formação continuada, combinadas com ensino a distância, pela transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de

aprendizagem, mesclando atividades presenciais e em serviço, atingindo cerca de 234 mil servidores do magistério (SEDUC, 2009).

Em virtude dos relatos das entrevistadas observamos que com a implantação dessa dinâmica formativa no Estado de São os contatos realizados de maneira presencial para as formações diminuíram drasticamente, impossibilitando que as formações tivessem um caráter humanizado e que promovesse um ambiente de troca e crescimento profissional em meio à circulação de informação e para a incorporação de boas práticas. Acerca da concepção da educação enquanto um processo complexo Gatti e Barreto (2009, p. 163) apregoam que

a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam essa intermediação. Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Dessa forma, é necessário compreender a educação enquanto um processo complexo oriundo das relações interpessoais advindas das intencionalidades do ato de ensinar e aprender. Ela (a educação) é antes, um exercício reflexivo decisivo para a proposição de ações educativas que vão delinear os processos formativos, sejam eles voltados para a docência, sejam voltados para o trabalho com os alunos. Nesse sentido, cabe considerar que as formações oferecidas a distância, na medida em que facilitam o acesso e garantem um maior contingente de pessoas envolvidas, são insuficientes no que se refere à aquisição de conhecimento de modo humanizado, mediado pelo diálogo e permeado pela troca, tais formações delimitam, e na mesma medida limitam, os temas a serem explorados nem sempre atendem à demanda das necessidade docentes, deixando de ser um atrativo para os mesmos, enfim, os docentes, na maioria das vezes, não se identificam com os temas abordados nas formações e acabam por realizá-las afim de garantir horas de formação que poderão ser convertidas em evoluções funcionais e, nada mais do que isso. Enfim, “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no

homem [pessoa]. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (Gatti, 2016, p. 166).

A seguir apresentamos um quadro contendo os relatórios emitidos pela EFAPE acerca do contingente de participações nos cursos oferecidos entre os anos de 2011 e 2021.

Quadro 2 - RELATÓRIOS ANUAIS (principais ações formativas da EFAPE).

Anos de referência	Total de inscritos	Previsão aproximada de concluintes (Redes estadual e municipal)	Percentual de concluintes
2011	122.628	103.000	83,9
2012	136.691	133.514	97,6
2013	302.488	259.186	85,6
2014	206.348	205.743	99,3
2015	88.975	87.102	97,8
2016	128.012	125.000	97,6
2017	100.478	100.000	99,2
2018	135.176	127.513	94,3
2019	713.457	712.000	99,7
2020	1.515.443	854.288	56,3
2021	588.182	585.169	99,4

Fonte: Relatórios anuais. São Paulo (2022). Quadro elaborado pela autora.

Ao observarmos o Quadro 2 temos um panorama do quantitativo de profissionais²⁶ da educação que aderiram às formações disponibilizadas pela EFAPE, a adesão ao Programa atingiu marcas relevantes e teve um aumento gradual na maioria dos anos em que o relatório de acompanhamento foi emitido, com saltos no quantitativo dos anos de 2019, 2020 e 2021, talvez em virtude da implementação do Centro de Mídias São Paulo e do quadro de Pandemia²⁷ da SARS- Covid 19²⁸ que assolou o mundo e fez com que as relações pessoais fossem regradas pelo distanciamento social. Observamos que em linhas gerais a adesão e conclusão aos cursos têm um índice satisfatório que gira acima dos 85%, exceto com relação ao ano 2020 (auge da

²⁶Os dados fornecidos pelo site da EFAPE trazem informações pertinentes a todos os segmentos dentro do contexto educacional paulista (professores, coordenadores, supervisores, funcionários do setor administrativo entre outros.) inclusive as participações nos cursos podem ser computadas mais de uma vez por candidato inscrito, visto que, os profissionais podem se inscrever em vários cursos ao longo do ano letivo.

²⁷ O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

²⁸ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

pandemia da SAR-COVID 19) que o índice de conclusão ficou na casa dos 56,3%. A nova realidade em contexto de Pandemia foi um trampolim para que o aumento se desse nessa proporção, visto que, houve a necessidade de novos direcionamentos no sentido do exercício docente, bem como, nas formações em serviço que agora, em virtude da Pandemia, necessitavam ser a distância e tinham como foco o fazer pedagógico por meio de outros recursos que não os presenciais habitualmente utilizados.

O que chama a atenção nos aspectos estruturantes desse Programa formativo é o processo de mecanização e padronização das formações oferecidas, embora tenha ocorrido um leque de opções de temas a cada ano após sua implementação, os moldes e condução do processo mostravam-se rígidos e restritos ao isolamento formativo. Há então uma visão equivocada que para que o professor possa efetivamente ensinar: “o professor deve dispor e mobilizar conhecimentos que lhe possibilitem “improvisar”, intuir, atribuir valores que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (Shiroma, 2003, p. 66). Enfim, são traços marcantes no molde formativo oferecido pela EFAPE, a presença de teorias que defendem o recomendado no Relatório Delors (1996)²⁹: o ato de aprender a aprender, e que desconsideram a condição de seres que se formam em meio aos processos históricos do qual são parte, é como se as aprendizagens se dessem de maneira autóctone.

2.2.5 PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em razão da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, em acordo com a meta número 05 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência da lei nº 13.005/2014, a meta estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

A criação do PNAIC vinha sendo discutida desde 2008, em virtude das alterações curriculares implementadas, dentre elas, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos e em virtude dos resultados oriundos das avaliações externas dentre elas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação brasileira, determinando medidores de aprendizagem, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Até 2018, as provas aplicadas eram a Avaliação Nacional da

²⁹ Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590por> (Capítulo 4. Os quatro pilares da educação, p. 31).

Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), cada uma com um objetivo diferente em se tratando da alfabetização.

Dessa forma, visando acompanhar e avaliar o processo de alfabetização em âmbito nacional, foi estabelecida enquanto política pública o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2013 que vinculava parcerias entre municípios, estados, Distrito Federal, pelo Governo Federal e outros segmentos da sociedade. A ação estabelecia o compromisso em alfabetizar as crianças até 8 anos de idade (final do 3º ano do Ensino Fundamental – final do Ciclo de Alfabetização), então visando a concretização de tal feito, vislumbrou-se a necessidade em investir nas ações formativas docentes, principalmente em se tratando das formações para os professores alfabetizadores. Havia também o pagamento de uma bolsa aos professores e formadores, desde que fossem cumpridas todas as exigências do Programa (MEC, 2013).

É relevante salientar que desde sua implantação, no ano de 2013, o PNAIC já formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de um milhão de professores alfabetizadores, num total de 5.570 municípios em âmbito nacional, observe abaixo:

Quadro 3 - PNAIC entre os anos de 2013 e 2016

PNAIC entre os anos de 2013 e 2016			
Anos	Orientadores de estudo	Professores alfabetizadores	Municípios que aderiram
2013	15.953	281.725	5.276
2014	15.146	267.375	5.489
2015	14.691	235.983	5.222
2016	13.198	226.808	5.360

Fonte: Brasil (2022). Elaborado pela autora.

Com base nas informações contidas no Quadro 3 que a adesão ao PNAIC foi significativa, fossem pelas questões inerentes às necessidades formativas docentes, bem como, a tentativa em melhorar os resultados oriundos das avaliações externas, o que nos chama atenção nesse Programa, que se perfaz em um diferencial e que aparece nas falas das professoras entrevistadas, foi o fato de ter enquanto subsídio para o estudo uma bolsa remunerada e também a possibilidade de realizar trocas entre os pares, aprendendo pelos encontros presenciais que tinham enquanto estrutura momentos mediados pelo trabalho dialógico com relação as boas práticas de ensino e que por consequência replicavam em valiosas situações de aprendizagem.

Abaixo fomentamos tais comentários em consonância com as prerrogativas do Programa fundamentada pelas impressões de Oliveira (2003, p. 68-69):

[...] o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Dessa forma, a circulação da informação promovida pelos encontros presenciais e, citadas pelas entrevistas funcionaram como algo relevante para a formação continuada realizada por elas.

A estrutura do Programa consistia em uma formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores com foco na alfabetização propriamente dita somando um total de 120 horas de estudo distribuídas em 8 unidades, incentivo aos professores para participar das formações (bolsa de estudo para subsidiar a formação), distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos), aumento na quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula, mobilização da sociedade e da comunidade escolar, monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares, aplicação de avaliações diagnósticas, com retorno de resultados, apoio complementar por meio do Mais Educação, realização de avaliações externas ao final do Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2015a).

O PNAIC lançado em 2012, segundo seu sistema de informação de dados aponta que no ano de 2013, foram capacitados na área de Linguagem cerca de 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; no ano de 2014, foram formados 311.916 profissionais e a temática abordada foi no âmbito da Matemática, a carga horária foi de 160 horas; já em 2015, foram capacitados 302.057 professores e o tema foi Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Em face a esse cenário formativo relevante em se tratando da abrangência de docentes atendidos, o Programa dava indícios de que estava tendo seus objetivos alcançados, porém a continuidade

de políticas públicas, estão atreladas a evidências, dentre elas, as avaliações em larga escala (MEC, 2017).

Todavia, mesmo com tantos aspectos positivos ainda eram observados casos em que o processo de alfabetização, era concluído apenas ao final do 3º ano, ocasionando impactos nocivos e irreversíveis para as crianças. Observamos também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e instituições formadoras, descaracterizando a estrutura do programa (MEC, 2017).

Os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) entre 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, os dados provenientes dessas avaliações levaram o Ministério da Educação a promover mudanças na organização do PNAIC em 2016. Em virtude dos índices apresentados o Programa sofreu reformulações em sua estrutura no de 2017, atentando para o fato de que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estavam distantes do resultado esperado, o PNAIC parte para uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, apontando para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, assim como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças dessa faixa etária. Dessa forma o PNAIC passou a ser conhecido como o Programa Novo Mais Educação e as escolas que aderissem ao Programa deveriam organizar ações de formação, com em Língua Portuguesa e Matemática. Caberia ao MEC oferecer formação básica para os articuladores do Novo Mais Educação e disponibilizar material básico *on-line* nessas disciplinas de maior fragilidade para apoiar as escolas (MEC, 2017).

Assim, o PNAIC foi um divisor de águas sob o aspecto formativo, visto que, conseguiu atingir lugares em que os recursos formativos eram praticamente inexistentes, além de padronizar os conteúdos mínimos que os professores deveriam abordar com os alunos no contexto escolar, sua organização permitia trocas e devolutivas das aplicações das atividades do curso entre os participantes. Salientamos que o incentivo financeiro pago aos docentes e formadores foi um diferencial, o recebimento de uma bolsa para que se realizasse as formações era um aspecto bastante positivo e facilitava o custeio do deslocamento dos cursistas. A modificação na estrutura do Programa, implicou em um retrocesso, visto que os resultados esperados poderiam ser atingidos e até mesmo superados a médio longo prazo, além disso limitou as ações formativas ao âmbito local.

2.2.6 CMSP (Centro de Mídias São Paulo)

A pandemia de Covid 19 foi responsável por acelerar muitos processos em cursos, desde as formas de relações sociais, economia, uso de ferramentas tecnológicas etc. A educação foi atingida rapidamente, visto que o isolamento separou alunos e escola, os quais tiveram que se adaptar rapidamente, para que o processo escolar não ficasse grandemente comprometido, embora é sabido por todos os leitores do tema educação, que para muitos alunos, principalmente, representou uma catástrofe no seu processo de ensino e aprendizagem, haja vista, que nem todos tinham condições em participar das aulas veiculadas de modo remoto, fosse pela falta de acesso à internet ou de equipamentos capazes de veicular essas aulas.

Aos professores, não restou outra alternativa a não ser, aprender a lidar com novas formas de ensinar, mesmo que muitos não tivessem preparados para isso, pois as tecnologias não chegam ao encontro de toda a população brasileira. Se preparar para o novo, às pressas, foi uma constante nas diversas regiões do Brasil e do mundo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançou em julho de 2019 o Centro de Mídias SP, antes mesmo do contexto pandêmico, tendo por objetivos promover qualidade do ensino e buscar resultados que permitiriam à rede estadual paulista ser reconhecida como uma das mais desenvolvidas até 2030. Assim, foi idealizada uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permitia acesso a diversos conteúdos, para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O Centro de Mídias SP visou contribuir com a formação dos profissionais da rede e ofertar aos alunos uma educação mediada por tecnologia, que fosse ao mesmo tempo inovadora e que se destacasse pela qualidade. A estrutura do site era composta por conteúdos elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais. As aulas eram transmitidas a partir de estúdios de TV e podiam ser acompanhadas, ao vivo, pelo aplicativo do Centro de Mídias SP, suas redes sociais, e, ainda, pelos canais digitais da TV Educação (Anos Finais, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos) e da TV Univesp (Educação Infantil e Anos Iniciais). Os conteúdos apresentados ficavam disponíveis para consulta de alunos e educadores, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, estimulando a cultura digital e permitindo uma aprendizagem em rede (São Paulo, [2019]).

Na aba destinada aos profissionais da Educação era possível buscar as formações desejadas pela data de transmissão e área de conhecimento, o recurso de busca permitia encontrar os conteúdos programados para os próximos 30 dias, eram transmissões inéditas,

oferecidas com o intuito de permitir o aperfeiçoamento docente, bem como, servir de apoio na oferta do ensino mediado por tecnologia também para os alunos (São Paulo, [2019]).

As aulas e atividades oferecidas eram propostas pela Secretaria da Educação segundo os interesses inerentes à Pasta, se caracterizando por uma dinâmica formativa pouco flexível, que dava abertura aos docentes em momentos específicos, com tempo delimitado, durante o percurso da formação, momento em que o chat era aberto para que os professores pudessem responder ao que lhes foi perguntado respeitando a temática desenvolvida, ou seja, havia um direcionamento e controle por parte dos formadores para que os temas fossem aqueles definidos em pauta, sendo muito comum momentos em que o chat era silenciado pelos moderadores quando a temática deixava de ser àquela proposta pela equipe que direcionavam as formações.

As ATPCs³⁰ reestruturadas a partir da implementação da Nova Carreira Docente³¹, Lei Complementar nº 1.374 de 30 de março de 2022, passaram a funcionar da seguinte forma:

As Atividades Pedagógicas de caráter formativo, bem como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, são organizadas por etapa, sendo que cada uma delas possui pautas específicas a serem trabalhadas. A partir de 1º de agosto de 2022, serão trabalhadas as seguintes pautas:

- Etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais: apresenta conteúdo do “Aprender Sempre” para os componentes “Língua Portuguesa” e “Matemática”, o desenvolvimento das habilidades essenciais do currículo, além de habilidades específicas para os componentes “Projeto de Convivência”, “Tecnologia e Inovação” e “Língua Inglesa” e temas locais de interesse da Diretoria de Ensino (DE) e da Unidade Escolar (UE) (São Paulo, 2022, p.10, Diário Oficial- Poder Executivo-Seção I)

As pautas formativas elaboradas e conduzidas pela EFAPE eram veiculadas pelo CMSP e deviam ser acompanhadas de forma síncrona e assíncrona pela Unidade Escolar, tendo em vista a seguinte organização³²: “Pauta Formativa: Habilidades Essenciais (organizadas por componente curricular conforme a etapa de ensino); Pauta Formativa: Aprender Sempre (entendendo a recuperação como processo contínuo, também possui foco nas habilidades essenciais, sendo que para os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as transmissões são às segundas-feiras, alternando a pauta sobre Língua Portuguesa (Semana A) e Matemática (Semana B); organizadas em torno de dois eixos, distribuídas nos canais: Etapa EF

³⁰ “Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a responsáveis por estudantes” § 1º do Artigo 1º – Resolução SEDUC nº 133, de 29-11-2021.

³¹ Sobre a Nova Carreira consultar: Lei Complementar nº 1.374 de 30 de março de 2022 (<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-137430.03.2022.html>)

³² Para aprofundar sobre o tema: Documento Orientador 2022 <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/Documento_Orientador_ATPC_2022_V2.pdf> Acesso em: jan. 23.

dos Anos Iniciais de 1º ao 3º ano e Etapa EF dos Anos Iniciais de 4º ao 5º ano.); Pílulas Formativas: Aprender Sempre (para complementar as pautas formativas do “Aprender Sempre” e subsidiar os docentes em suas ações); Pauta Formativa – Competências Socioemocionais/CONVIVA (inclusão de pautas voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais); Pauta Formativa Educação Especial (realizada quinzenalmente, ao vivo no canal Educação Especial, às terças-feiras – obrigatória para professores responsáveis pela sala de recursos); Pautas Formativas geridas pelas Diretorias de Ensino que devem ser conduzidas pelos Professores Especialistas em Currículo de cada DE, abordando temas locais de interesse da comunidade escola; haverá também Pautas Formativas encaminhadas pelas Unidades Escolares, tanto as Atividades Pedagógicas de caráter formativo, quanto as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, devem ser cumpridas na Unidade Escolar” (São Paulo, 2022).

Cabe salientar que cada unidade escolar conta com uma realidade distinta, que comporta professores cujas jornadas são distribuídas em outras unidades escolares e que, portanto, seria difícil garantir que as formações se dessem de maneira coletiva, como prevê o documento orientador, já que cada professor tem aulas distribuídas em horários diferentes, além disso, as formações ocorrendo nesses moldes cujas aulas ficavam salvas para assistir de acordo com a disponibilidade de horário (na escola, frisamos) dificultava o cumprimento das demandas formativas e o acompanhamento por parte da gestão em se tratando da efetividade da formação, já que cada qual assistiria no momento das aulas livres que dispunha, porém a escola é dinâmica e seu ritmo muitas vezes é ditado pelas pessoas ali envolvidas, o atendimento aos alunos com dificuldades e outras situações como quando os pais procuram a instituição, acabavam por concorrer muitas vezes com os horários destinados às formações, implicando no baixo aproveitamento. Porém o mais grave em todos os aspectos apontados acima está no fato de que as formações oferecidas pela Unidade Escolar, as únicas coletivas de fato, realizadas de modo presencial e com uma pauta flexível, ficaram reduzidas a 45 minutos semanais, tempo este insuficiente para que ocorresse a troca de experiências entre os professores e para a deliberação sobre assuntos pertinentes à escola, o tempo ficou restrito e insuficiente para boas discussões e outros encaminhamentos.

A implantação do Centro de Mídias, ainda em vigência, foi uma tentativa do Estado de São Paulo em contribuir com a formação dos profissionais da rede e estudantes com a oferta de uma educação mediada pela tecnologia, a proposta era oferecer educação de qualidade alinhada às exigências do século XXI, o uso da tecnologia visava tornar as formações mais acessíveis e foi durante o contexto pandêmico, já que esse instrumento teve utilidades inquestionáveis, visto

que o distanciamento social impedia que a educação acontecesse de fato. Nesse caso o recurso tecnológico permitiu que uma boa parcela de interessados pudesse se apropriar dos conteúdos e temáticas abordadas pelas aulas e formações minorando o impacto negativo na aprendizagem dos alunos e na prática docente.

Cabe, porém, enfatizar que a oferta formativa, as pautas fechadas, a dificuldade em tornar as formações algo que pudesse de fato promover aprendizagens enviesadas pelas relações humanas tornaram o Programa engessado e pouco atrativo, principalmente para os docentes que se sentiram sem autonomia para realizar seu trabalho junto aos alunos. Salientamos que a rigidez implementada pelo Centro de Mídias dificultou a atuação docente tanto no contexto pandêmico quanto na pós pandemia, pois as formações nas escolas acabaram engessadas pelas pautas emitidas pela SEDUC-SP, houve uma descaracterização das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) antes mais dinâmicas e em acordo com as necessidades imediatas, atualmente os professores se veem direcionados a formações que nem sempre condizem com suas necessidades laborais, em suma, as formações mediadas pelo Centro de Mídias contribuem para as “enformações” quando não permitem a ampliação das discussões entre os pares ou horas de estudos voltadas para as dificuldades encontradas no dia a dia do exercício profissional.

Sobre isso observamos abaixo:

é frequente se ouvir falar em “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “educação libertadora, humanizadora, crítica”, etc. Estes conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-se sem mostrar como isso se articula com a realidade concreta (Tonet, 2016, p. 83).

Fica evidente acima que as formações significativas somente poderão substituir as “enformações” continuadas, quando dialogarem com a realidade concreta da qual emergem os docentes, é preciso atrelar as temáticas discutidas à realidade objetiva dos profissionais em educação, somente assim haverá engajamento de todos e sucesso na concretização do percurso formativo que repercutirá em uma educação de qualidade.

Também podemos concluir que,

ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia (Tonet, 2016, p. 83).

Enfim, as formações ou melhor dizendo “enformações” atreladas aos interesses do capital têm contribuído pouco ou quase nada para as transformações sociais, econômicas e políticas necessárias, em virtude disso, o incentivo ao fortalecimento de professores reflexivos e pesquisadores ganha propósito quando realizam debates sobre sua prática, quando produzem conhecimento, quando compartilham suas ações, é na prática do diálogo recorrente que o conhecimento se articula e fortalece, são nas vivências e intervenções cotidianas que lidam com a realidade e promovem resolução de problemas concretos, somente assim, as discussões ganham significado e podem de fato contribuir para as formações docentes e transformações exitosas no campo da educação.

2.3 Políticas públicas para formação docente: Resolução CNE/CP 02/2015 x CNE/CP 02/2019

Como elencamos anteriormente, pudemos observar que a década de 1980 e os anos subsequentes foram palco de diversas movimentações no âmbito educacional, resultantes das mudanças na dinâmica econômica mundial, atrelada a reabertura política possibilitada pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), tais mudanças preconizaram novas exigências e possibilidades educacionais, inclusive, com reflexos vultosos no campo da formação inicial e continuada de professores, o que passamos a discutir nesta Seção.

2.3.1 A implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, breves considerações

Reafirmamos, portanto, que compreendemos a educação da década de 1980/1990 enquanto um campo de disputa das relações de poder e manutenção das dominações estabelecidas na sociedade articuladas pelas ações estatais. Toda essa articulação foi e é mediada por diversos segmentos da sociedade tais como: grupos sociais, lideranças políticas, agências locais e internacionais. Dentre os órgãos mais participativos e influentes nas últimas décadas podemos citar: o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial (BM) (Shiroma; Evangelista, 2000).

Em virtude das articulações nos mais diversos níveis, não há como dissociar a reforma estrutural curricular dos setores econômicos, sociais, políticos e administrativos, nem tampouco,

desvincular as ações discutidas e implementadas das intenções voltadas para a formação de indivíduos capazes de atender a demanda do sistema capitalista.

Assim, as reformas educacionais desde as décadas de 1980/1990 tinham por objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação da cadeia produtiva, fundamentalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, momento em que a formação dos professores passou a assumir uma posição central na trama de políticas públicas educacionais, passam nesse contexto, a surgir inúmeras ações voltadas para a formação de professores e especialistas da educação fundamentadas nas mais variadas concepções, dentre elas foi o fato de avaliação educacional assumir uma característica mais sistemática com a implantação das primeiras experiências de avaliação das instituições, bem como, o destaque em se tratando de algumas pesquisas acerca do desempenho do rendimento escolar do ensino básico. Foi nesse período também que se intensificaram as discussões em torno do pensamento tecnicista oriundo das décadas de 1960 e 1970, assim

[...] a luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (Freitas, 2002, p. 138).

Nesse contexto de transformações a Educação Básica foi discutida na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em, Jomtien, na Tailândia, em 1999 a síntese dessas discussões resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos Ou Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) que traçava alguns caminhos para que houvesse o aumento nos índices de escolarização e o analfabetismo fosse erradicado ao longo da década de 1990 com subsídios advindos do BM, UNESCO e UNICEF, 9 países dentre eles o Brasil, deram início a reformas educacionais objetivando consolidar os acordos firmados na Conferência.

No contexto nacional brasileiro começavam também a se articular legislações voltadas para essas transformações concernentes ao aprimoramento no âmbito educacional, entre elas podemos elencar algumas, tais como: o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001) cujo assunto em pauta foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; também a Resolução CNE/CP n.1/2002 (Brasil, 2002) que estabeleceu que as Diretrizes eram compostas por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados no âmbito das

instituições de ensino aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica, o conceito de competência assume a centralidade na organização do currículo (Brasil, 2002).

No ano posterior da implementação da Resolução CNE/CP nº1/2002 assume a presidência da República o petista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), momento em que algumas políticas públicas educacionais foram assumindo um novo formato e a noção de competências parece ter perdido a força que vinha demonstrando no campo educacional; a Resolução CNE/CP 2, de 2002 que institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 (Brasil, 2006) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Por este último documento, a docência passa a ser concebida enquanto eixo norteador da formação do professor, tido como um produtor de conhecimento, alguém inserido em um contexto mais amplo das vivências sociais construídas no processo de vida real dos envolvidos no processo educacional, comprovando assim o caráter sócio-histórico dos contextos educativos.

No ano de 2015 após a implementação de resoluções e pareceres ao longo de quase 15 anos, entra em cena a Resolução nº 2, de 2015 (Brasil, 2015b), esse texto de caráter democrático em virtude de sua elaboração e direcionamentos, na medida que, compreende a educação considerando sua complexidade, vislumbrando a necessidade em superar as fragmentações advindas de políticas públicas anteriores, quando se projeta um campo formativo em que haja a articulação entre a graduação e pós-graduação, formação inicial e continuada, respectivamente, princípio essencial do aprimoramento do magistério e da prática educativa, que deixa explícita a necessidade em considerar que os sujeitos dão vida ao currículo e que, portanto, devem ser reconhecidos enquanto detentores de direitos humanos inalienáveis, observamos claramente essa prerrogativa no Capítulo III que versa sobre a Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, em seu Artigo 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015b, p. 6).

Considerando o exposto no excerto, vale ressaltar que, anteriormente a essas movimentações relacionadas à implementação da Resolução nº 2, de 2015 ocorreu a aprovação da Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014) que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE dando

visibilidade a uma nova abordagem para as políticas educacionais em vários aspectos e, mais precisamente, em se tratando das necessidades formativas dos profissionais da educação evidenciadas nas metas: 12,15,16,17 e 18, conforme seguem:

[...] **META 12** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. [...]

[...] **META 15** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...]

[...] **META 16** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...]

[...] **META 17** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [...]

[...] **META 18** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. [...] (Brasil, 2014, p. 19-22, *grifo nosso*)

Percebemos nas metas supracitadas um direcionamento para discussões de ações relacionadas às normas gerais, em se tratando da conformação curricular desejada e necessária e no delineamento da carreira docente, com ênfase para as peculiaridades formativas no âmbito inicial e continuada, bem como, aspectos ligados à valorização do magistério, fica explícito o interesse em discutir de forma democrática as necessidades formativas em face às diferentes realidades e fruto de tais discussões é aprovada em 2015, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formações em nível superior e continuada, essas especificidades fizeram com que a Resolução nº 2/2015 fosse considerada uma conquista para a educação em linhas gerais, posto que, na elaboração de seus 25 artigos encontravam-se contemplados discussões realizadas por entidades da área, dentre elas a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR

(Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras); Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Dourado, 2015).

A Resolução em questão atentou para a necessidade de ampliação da carga horária para os cursos de formação de base (formação inicial), objetivando que as especificidades docentes fossem consideradas, para que houvesse um currículo com uma base nacional comum que possibilitasse a construção de uma educação para a libertação e emancipação humana (Brasil, 2015b). A Resolução dedicava espaço em seu Capítulo IV para versar acerca do perfil da Formação Continuada dos professores e ações pertinentes para a sua implementação.

Embora a legislação em questão tenha tido uma boa aceitação entre os mais variados segmentos da educação em virtude de sua ampla discussão, o trâmite de sua implementação demonstrou-se moroso, posto que, fora prorrogado por 3 vezes, fato esse atrelado à troca de governo em virtude do Golpe de 2016³³ e da reestruturação dos membros do Conselho Nacional de Educação.

O novo cenário político pós-golpe retomou ações voltadas para políticas públicas educacionais, as competências, assim, voltaram a ser o carro chefe da composição curricular, também com a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no ano de 2017 (MEC, 2017) atrelada à nova ordem instituída, passam a exigir que se revisassem as diretrizes de formação docente, além disso, eram passíveis de adaptações em relação à BNCC e que estavam de acordo com as DCNs. Nem todas as justificativas utilizadas para tentar manter a redação das diretrizes discutidas democraticamente foram capazes de impedir que um novo texto fosse enviado para o Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018.

O novo documento foi elaborado a poucas mãos, mais precisamente por um grupo de consultores vinculados a empresas privadas, não foi discutido amplamente por setores educacionais a quem em vias de regra tal legislação interessava, tinha caráter explícito neoliberal, quando retoma o aporte das competências enquanto seu carro chefe e um mecanismo de controle sobre o trabalho docente. Resultado dessa articulação foi sua votação e aprovação ainda em novembro de 2019 com a revogação das Diretrizes de 2015. As novas diretrizes, CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019) foram instituídas em dezembro do mesmo ano.

³³ Golpe que destituiu a então Presidente da República Dilma Rousseff originou-se a partir de uma crise gerada artificialmente com o intuito de prejudicar sua governabilidade, gerando o caos político e deflagrando a criminalização do governo, bem como, do Partido dos Trabalhadores e de seu principal representante Luiz Inácio Lula da Silva. Dessa forma, o Golpe Parlamentar teve como data o dia 16 de maio de 2016, data em que formalmente a presidenta deixou o cargo e dia 31 de agosto de 2016 quando houve a votação do impeachment nome dado à sua deposição em virtude das perseguições e articulações políticas conservadoras (Fonseca, 2018, p. 62-63).

2.3.2 Resolução CNE/CP 02/2019: Retrocesso no âmbito formativo docente e a docência da competência

Um retrocesso no âmbito formativo docente se instaurou com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), já que sua estrutura levou à perda de conquistas sob os aspectos formativos e sobretudo em se tratando da valorização da carreira no magistério, isso devido ao fato de retomar a formação padronizada cujo foco primário seria o de desenvolver e maximizar as competências tidas como elementares para o exercício da profissão. Tais exigências formativas tinham em seu bojo o compromisso com interesses neoliberais, cujo acúmulo e manutenção das riquezas já adquiridas assumem uma necessidade vital o fortalecimento do modo de produção capitalista. Dessa forma, esse novo perfil profissional traçado pelas diretrizes implantadas e atendendo a demanda neoliberal, empobrecem a atuação docente, mecanizam, uniformizam, estagnam sua performance e distanciam o trabalhador do seu trabalho. Sobre as influências do capital no âmbito das relações humanas, Tonet (2016, p. 31) afirma:

mas, as consequências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais. Diante dessa lógica perversa e poderosa do capital, o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a “guerra de todos contra todos”, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana.

A partir do excerto, estabelecemos um paralelo no trecho em destaque “guerra de todos contra todos” em relação às exigências oriundas das competências para se ensinar e as políticas compensatórias em virtude do atendimento a essas demandas, tais como bonificações por resultados em provas externas realizadas pelos alunos ou aumentos salariais embasados em políticas públicas meritocráticas, cujas possibilidades de crescimento e valorização profissional estão intimamente ligados ao cumprimento pragmático das imposições feitas aos docentes de carreira pelos órgãos gestores da educação, que definem as características do “bom” professor, como se para o sê-lo fosse preciso apenas seguir um passo-a-passo no manual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente. É retomada então a desumanização da educação e a mecanização da atuação docente.

Segundo a ANFOPE (2020, p.1)³⁴ a instauração da DCN e a BNC da Formação atuaram enquanto um retrocesso sem precedentes, observamos no manifesto de repúdio veiculado em 01/03/2020 as seguintes manifestações:

Na formação de professores, destacamos a publicação em 10/02/2020 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial, vinculada aos conteúdos e competências da BNCC. O CNE e o MEC desconsideraram o fato de que, em todo o país, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP 2/2015, e a revogam, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional. O CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. As ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais.

Fica evidente o descontentamento da ANFOPE, mais precisamente em relação ao fato de que o CNE rejeitou discutir as alterações propostas pela diretriz de 2019, demonstrando que as mudanças tinham enquanto objetivos sumários atender a demanda mercantilista tão somente e acelerar o processo de “padronização aligeirada da BNCC” (ANFOPE, 2020), também fica evidente o retrocesso em se tratando de políticas públicas formativas que estivessem em consonância com as demandas sociais vigentes, percebemos a estagnação no que tange aos aspectos democráticos formativos.

A formação de professores, mecanizada, meritocrática e alinhada ao capital, deixa evidente que o processo de escolarização/educação não se faz na perspectiva da humanização e transformação dos sujeitos, mas na positivação de números de baixa qualidade que assolam o Brasil há séculos. Trata-se de um campo de disputa que não oferece formações, mas “enformações”, pois não centra no sujeito escolar, conforme passamos a discutir.

2.4 Educação em disputa, formação de professores e interesses laterais: “enformações” na carreira docente

³⁴Para consulta do documento na íntegra: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>

Em virtude de tudo o que foi exposto ao longo dessa Seção, fundamentalmente em se tratando dos aspectos formativos voltados aos docentes paulistas ao longo de quase duas décadas, observamos que as necessidades econômicas e políticas sobressaíram em relação aos aspectos e necessidades sociais, prioritariamente nessa ordem, visto que as condições existenciais tanto dos profissionais da educação, quanto da sociedade, em linhas gerais, foram subjugados e delineados em virtude dos interesses, essencialmente econômicos e políticos, como se as relações ocorressem somente em função dessas duas vertentes. Em se tratando das transformações ocorridas em razão das novas exigências econômicas, conforme ressalta Tonet (2016, p. 14),

é claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção.

Observamos que para ser absorvido pelo mercado de trabalho o trabalhador precisa estar apto para sanar as necessidades deste, considerando as particularidades do modelo produtivo vigente, assim um caminho utilizado pelos donos dos meios de produção para concretizar tais exigências mercadológicas é a mobilização das massas por meio da educação, as bases curriculares implementadas revestidas de cunho ideológico voltado para atender as exigências do capital, cabendo ao trabalhador se adequar e cumprir sua função de perpetuador da pirâmide social estabelecida, visto que “é claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva” (Tonet, 2016, p. 13).

Sob essa óptica percebemos o viés também ideológico em se tratando das formações ofertadas aos docentes que passam a funcionar como fios condutores das demandas do capital, por isso, entendemos que as formações muito mais “enformam” (no sentido estrito da palavra, elas visam dar forma, estabelecer um formato predefinido) do que formam³⁵, já que procuram dar uma forma ao perfil docente e na construção de sua identidade.

Nessa dinâmica a relação que o trabalhador estabelece com o trabalho e este com a realidade social vigente, tem um papel com múltiplas faces tudo a depender da compreensão

³⁵ O sentido da palavra formar presume a capacidade de compreender a dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas de modo a ter clareza sobre qual o papel desempenhado por cada integrante da sociedade e da capacidade que este tem em modificar suas condições existenciais de modo a melhorar suas condições de vida.

que se tem do eu, do outro e do todo em um contexto que não se dá de maneira isolada e nem tampouco isento de intencionalidade. Em Gramsci (2007a, p. 329) o Estado “é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos seus governados”, nesse sentido, é preciso que se tenha clareza acerca das circunstâncias em que se estabelecem as relações entre classes dominantes e dominadas, para que se possa posicionar frente ao que se impõe, seja em se tratando das formações oferecidas no decorrer de sua formação inicial, seja no percurso do exercício docente, bem como, em outras vertentes dentro da sociedade em que se vive.

As políticas formativas adotadas no Estado de São Paulo, portanto, estruturam-se a partir da ação do Estado, que, em acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada pela presente pesquisa, versam sobre a atuação e ação dos segmentos sociais hegemônicos que buscam a produção e reprodução dos preceitos de seu modelo de sociedade. Tal concepção de classe mediada pela ação e intervenção política do Estado é explicada por meio das concepções marxistas que criticam tal atuação, visto que, o Estado adota uma postura universalista visando salvaguardar a estrutura vigente conduzida pela sociedade cujo capital é fator predominante para a ações implementadas, este então, passa a funcionar como aparato da sociedade que possui as condições reais da hegemonia³⁶ corrente. Fundamentando tal pensamento, Marx e Engels (1998, p. 7) constatam que “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”.

Dessa forma, considerando ainda os estudos de Marx e Engels (1998), podemos acreditar que o Estado, cujos laços estão amarrados aos interesses das classes hegemônicas e que, por força de sua função, coordena as ações político-jurídico ligado aos interesses desse segmento, precisa ser compreendido e interpretado pelo viés revolucionário, que depreende a própria superação desta concepção de Estado pela afirmação autônoma da classe trabalhadora, no caso, os docentes, capaz de interpretar essa dinâmica de produção e reprodução oriunda da estrutura produzida pela sociedade capitalista, e que, por consequência dessa compreensão, consiga se desvencilhar das condições existenciais impostas e cujas ações os remetem ao senso comum e aceitação passiva das políticas estruturais implementadas.

Nessa espreita Engels (1984, p. 191) ressalta que

para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-

³⁶ De acordo com Gramsci em sua obra: Cadernos do Cárcere, hegemonia é o domínio ideológico social, em que há a prevalência dos interesses da classe que domina.

se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Assim, o Estado na mesma medida que regula os antagonismos entre as classes é fruto da própria formação das classes hegemônicas e, portanto, um representante de seus interesses. Gramsci (1999, p. 245) entende que a “natureza humana é o conjunto das relações sociais” um devir capaz de promover a autogestão e o autodirecionamento no percurso da emancipação humana e que precisa ser estimulada e apreendida em todos os setores, mas fundamentalmente no âmbito escolar. É preciso que tenha a percepção de si, de quais são as demandas se tratando das expectativas de evolução e emancipação da educação enquanto uma possibilidade efetiva de mudança.

Desse modo considerando a dinâmica em que as formações são disponibilizadas aos professores ao longo da vida profissional, considerando todas as distorções ideológicas, estas precisam ser pensadas e repensadas, tanto por quem as disponibiliza, quanto por quem as recebe, nesses meandros em que os interesses econômicos acabam por se sobrepor aos interesses sociais, as formações baseadas nas necessidades dos docentes e em um formato humanizado passível de trocas entre os pares é um consenso entre os segmentos envolvidos no contexto educacional, a escola assim, seria em vias de regra o espaço formativo mais significativo, posto que, é ali onde ocorre o exercício docente de fato.

Assim, observamos que a intensificação de modelos formativos padronizados, mediados tão somente por recursos tecnológicos no Estado de São Paulo (vídeo aulas, por exemplo, veiculadas à distância) e com uma pauta temática fechada e generalizante não atendem à demanda e, portanto, não são significativos para os principais interessados e perdem, pois, o seu potencial motivador. Nesse sentido, Barreto (1999, p. 212) ressalta que “as novas descobertas sobre a formação contínua de professores, ao contrário, postulam que a escola deve ser o seu *locus* privilegiado desta formação”; também nessa linha de pensamento Alves (1995, p. 61) diz que “há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam”. É preciso que se tenha espaço para o manejo das necessidades e para a geração de pautas formativas relevantes sob os aspectos advindos das realidades as quais os docentes estão inseridos, há uma reflexão de Marx bastante representativa nesse sentido, observando que “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece

um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (Marx, 2013, p. 188).

Assim, o trabalho se configura em uma atividade consciente e livre uma vez que, diferente dos animais, a pessoa não satisfaz as suas necessidades mediadas por questões genéticas, mas pela mediação de uma atividade que articula ações intencionais com vistas a transformar a natureza, sendo que tais ações se dão em contextos social e historicamente construídas, sendo ao mesmo resultante da apropriação do patrimônio inerente ao gênero humano.

Nesse sentido, Tonet (2016, p, 38) assevera que

[...] a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível ‘uma educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’.

O problema fundamental dos conceitos relativos à educação enquanto “transformação” é que eles se referem apenas à subjetividade, sem considerar efetivamente a articulação da realidade objetiva com a realidade concreta.

Dessa forma

[...] a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (Dias; Lopes, 2003, p.1157).

É preciso antes compreender a educação enquanto um mecanismo que contribua para tornar as pessoas cidadãs livres e críticas, sendo que os formados em um primeiro momento sejam os professores que devem estar engajados de forma consciente ao processo social, então concomitante às ações formativas ampliar o acesso de todos à educação; garantindo um nível cada vez mais elevado de acesso aos saberes construídos historicamente, o que implica melhorar as condições de trabalho de todos os envolvidos no processo educativo; buscando métodos democráticos e participativos para a implementação do processo ensino-aprendizagem.

Em resumo, há que se construir experiências de educação democrática, participativa, autônoma, engajadas com os interesses de todos os segmentos da sociedade e atenta com as necessidades reais de implementação dessa educação, desse modo, as ações formativas voltadas para os docentes possibilitarão reais condições de se desvincular das “enformações” percebidas pelos órgãos gestores da educação que se valem da educação enquanto mecanismo de controle e perpetuação das desigualdades e mecanização do ensino, posto que, lhes darão condições de selecionar os conhecimentos que efetivamente contribuirão para uma prática humanizada advinda de conhecimentos contextualizados e acumulados historicamente.

3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

A presente Seção traz elementos importantes para as análises realizadas ao longo da pesquisa. Com base nos dados coletados a partir das entrevistas tivemos a oportunidade de dar andamento nas reflexões iniciadas com a fundamentação teórica, é válido considerar que nada ou muito pouco seria possível sem que houvesse as contribuições das professoras com os relatos de trajetórias profissional e de vida.

3.1 Apresentação das professoras e procedimentos metodológicos

Como mencionamos na introdução desse trabalho, realizamos entrevistas com professoras dos anos iniciais em escolas da rede estadual de ensino, pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales-SP. No início dos trabalhos foram delimitadas 7 escolas pertencentes a essa Diretoria no segmento dos anos iniciais com previsão inicial de um total de 15 professores pertencentes a essa rede. No entanto no curso dos trabalhos, em virtude da dificuldade em conseguir professores que pudessem e quisessem contribuir com a pesquisa, o montante de entrevistadas que inicialmente era de 15 professoras passou para um total de 8, ficando distribuídas da seguinte forma: E.E. Francisco Molina Molina (Santa Salete/SP) 2 professoras; E.E. Oscar Antônio da Costa (São Francisco/SP) 1 professora; E.E. Élide Aparecida Carlos (Urânia/SP) 1 professora; E.E. José Teixeira do Amaral (Urânia/SP) 3 professoras; E.E. Domingos Donato Rivelli (Santana da Ponte Pensa/SP) 1 professora.

Dessa forma a pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras dos anos iniciais da rede estadual de ensino, por meio do *Google Meet*, *WhatsApp*, e outras plataformas (sempre procurando atender as necessidades das entrevistadas), em virtude do contexto pandêmico vivenciado naquele momento. Na sequência, realizamos a análise dos dados, confrontando-os com os documentos pesquisados, bem como com o referencial teórico adotado. O intuito, desse trabalho era o de investigar a formação dos professores tendo em vista a relação da formação inicial com a formação continuada proposta pela SEDUC-SP- Centro de Mídias, formações correlatas e seus impactos na identidade docente, permitindo assim, a compreensão de como se dá a formação do indivíduo que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo e as repercussões subjacentes a essas formações.

Após discussões com o orientador, Professor Doutor Reginaldo Peixoto, decidimos por manter os objetivos da pesquisa, visto que se trata de um assunto já bem problematizado no

meio acadêmico, porém com inovações, ao privilegiar o período de pandemia e as contribuições ou não, do Centro de Mídias implantado pela SEDUC-SP. Desta forma, nos mantivemos firmes no propósito, conforme passamos a apresentar.

3.2 Área de investigação

A rede estadual de ensino de São Paulo, *lócus* de investigação desta pesquisa, é considerada a maior rede de ensino do Brasil, contando com cerca de 5,4 mil escolas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM). São 190 mil professores distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais. A SEDUC-SP está organizada da seguinte forma: são três órgãos vinculados, o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o CEAE (Conselho Estadual de Alimentação Escolar), além de seis Coordenadorias entre elas as: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPED); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI), responsáveis por tratar de assuntos variados tais como: formação de professores, assistência pedagógica, informação, tecnologia, infraestrutura e serviços, gestão de recursos humanos, orçamento e finanças (São Paulo, 2022).

A Diretoria de Ensino de Jales é composta por 34 escolas estaduais, 17 escolas privadas, 1 Centro de Línguas e 75 escolas municipais somando um total de 25 municípios sob sua jurisdição. A maioria das escolas de anos iniciais foi transferida para as redes municipais, mediante convênios da municipalização, porém ainda restam 7 escolas sob a incumbência do Estado, distribuídas nos seguintes municípios: Urânia (2), Santana da Ponte Pensa (1), São Francisco (1), Santa Salete (1), Dirce Reis (1) e Aspásia (1) (São Paulo, 2022).

3.3 Sujeitos entrevistados

Entrevistamos, entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022 (período de férias escolares, escolhido visando conseguir uma maior adesão de professoras em virtude do maior tempo disponível) 8 professoras da rede estadual de ensino no segmento dos anos iniciais, sendo que a projeção inicial era de um total de 15 professoras, houve dificuldade em convencer as docentes a cederem as entrevistas e contribuir com a pesquisa, algumas recusaram sob a justificativa

de falta de tempo, medo de responder erroneamente as questões que lhes seriam feitas e/ou de sofrer perseguição de seus superiores imediatos, mesmo que lhes fosse esclarecido acerca do sigilo, ainda assim, prevaleceu o medo.

Quadro 4 - Apresentação das professoras entrevistadas

Entrevistada (Nome fictício)	Idade	Escolaridade	Escola vinculada	Área de atuação nos anos iniciais	Tempo de atuação no magistério
Alice	37	Ensino Superior	E.E. 1	3º ano	16 anos
Gisele	37	Ensino Superior	E.E. 1	3º ano	16 anos
Íngride	43	Ensino Superior	E.E. 1	4º ano	14 anos
Carla	52	Ensino Superior	E.E. 2	3º ano	26 anos
Rosana	51	Ensino Superior	E.E. 2	3º ano	26 anos
Elisa	42	Ensino Superior	E.E. 3	5º ano	24 anos
Franciele	51	Ensino Superior	E.E. 4	3º ano	16 anos
Meire	57	Ensino Superior	E.E. 5	2º ano	38 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com a coleta de dados observamos que todas as professoras entrevistadas possuem Ensino Superior; atuam há mais de 14 anos na Educação Básica da rede pública, sendo que uma entre elas atua também na Educação Infantil concomitantemente com o trabalho docente no Ensino Fundamental (Carla). Todas as entrevistadas têm mais de 35 anos demonstrando que não são inexperientes, cinco são efetivas, duas têm estabilidade assegurada por legislação específica da rede estadual (categoria F)³⁷ e outra é contratada anualmente (categoria O)³⁸.

A seguir trazemos informações das respostas dadas pelas professoras entrevistadas³⁹ em se tratando do perfil familiar, trajetória de formação, de modo a evidenciar aspectos biográficos subjetivos e relacionais envolvidos na construção da sua docência.

3.4 Análise do perfil familiar e formativo das entrevistadas

³⁷ Categoria de professor com estabilidade assegurada, não efetivo, mas com estabilidade adquirida.

³⁸ Categoria de professor contratado anualmente, sem estabilidade.

³⁹ Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas da forma como as professoras falaram, ou seja, optamos por preservar a originalidade de suas falas, visando imprimir maior legitimidade aos relatos.

Mediante à coleta de dados foi possível constatar que há algumas semelhanças e diferenças entre os **perfis familiares** das entrevistadas conforme observamos a seguir quando questionadas sobre o perfil familiar (lhes foi perguntado a idade, endereço, e-mail, grau de escolaridade, profissão dos pais, estado civil, quantidade de filhos e suas respectivas idades) dentre as respostas obtivemos:

Minha mãe é dona de casa, meu pai, falecido a última profissão dele foi frentista. Sou casada, marido radialista. (entrevistada Alice)

Minha mãe costureira e meu pai é falecido, mas era pedreiro. Sou casada, ele é professor assim como eu. (entrevistada Gisele)

Meu pai era corretor e minha mãe do lar. Sou casada, meu marido é autônomo. (entrevistada Ingrid)

Em sua maioria as entrevistadas são casadas –Alice, Gisele, Ingrid, Carla, Rosana e Franciele, exceto Elisa e Meire, divorciada e separada respectivamente; metade das entrevistadas são oriundas de famílias em que a mulher (mãe) exerceu as funções do lar, sendo o homem (pai) o único responsável pela manutenção das despesas domésticas (Alice, Ingrid, Rosana, Meire), nas demais situações uma desempenhava o ofício de lavradora (Carla); outra de costureira (Gisele); outra era doméstica (Franciele) e outra falou acerca da formação dos pais e não respondeu ao que foi perguntado (Elisa). Observamos que as funções desempenhadas pela figura paterna no âmbito familiar não exigiam formações em nível superior, sendo as profissões exercidas as de frentista, pedreiro, corretor, lavrador, guarda noturno, marceneiro, um dos homens não constavam nos documentos da entrevistada sendo, portanto, desconhecida a sua profissão e outra não respondeu ao que foi perguntado. Todas as entrevistadas acenaram sobre as dificuldades econômicas de suas famílias e a possibilidade de mudança em suas condições de vida em face ao exercício do magistério, conforme observamos abaixo

Eu comecei fazendo o magistério em Paranapuã e terminei no Euplhy [...] eu comecei a gostar do curso também né, quer dizer eles me passaram boas perspectivas[...]eu fiz a pedagogia para complementar o magistério que eu já tinha. Eu esperava que por ser online que fosse mais fácil, mas eu achei bem puxado. (entrevistada Rosana)

Eu nunca fiz magistério [...] Sim, realizei no ano de 2006, na UNI Santana, universidade UNI Santana, foi pedagogia em instituição privada. Sim, eu fiz outros cursos (pausa refletindo) em pós-graduação e fiz outra graduação, formada em artes, artes visuais, a pós foi em psicopedagogia e estou cursando educação especial [...]. (Entrevistada Franciele)

Eu participei da primeira turma do magistério no Akió Satoru e para os professores também era novo, então eles lecionavam no magistério e eles lecionavam no ensino médio e começaram a atuar no magistério, então para eles também foi novo, mas foi bom. É na época foi difícil porque era um curso noturno [...], mas como particular era tudo mais difícil né, aí o estado exigiu o curso superior para quem tinha pedagogia ficou aquela polêmica, não se falou que era pedagogia, mas também não se falou que não era, então muitos fizeram português, língua portuguesa, matemática e tal, eu optei por uma pedagogia [...] (Entrevistada Meire)

Mediante às respostas acerca de suas trajetórias formativas que todas as entrevistadas buscaram formações no âmbito da graduação e pós-graduação após sua formação inicial em nível médio. Tais formações promoveram mudanças em suas performances de trabalho, na condução e gestão de sua atuação enquanto professora, sobre isso Vigotski (2007, p. 26) ressalta que

os sistemas de signos (a linguagem, a escrita o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim para Vigotski, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

O fato de buscarem formação e qualificação para uma melhor atuação no exercício de seu trabalho, demonstra que os professores estão em constante formação, ou seja, há necessidade de continuidade dos estudos, mesmo após a sua inserção no campo profissional.

Isso corrobora com o que demonstra (Giovanni, 2019, p. 224)

a identidade profissional surge de uma complexa rede de relacionamentos onde o sujeito influencia e é influenciado. E não é possível dizer que só as relações no ambiente de trabalho contribuem para a construção da identidade profissional, esta é resultado de diferentes experiências vividas pelo sujeito nos processos de socialização a que esteve submetido ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Oriundas dessas relações entre sujeito e cultura ocorre um processo resultante das inquietações e das escolhas feitas em virtude, de um modo de ser que, embora explicitado na interação, é realizado individualmente. Acerca das transformações oriundas das relações mediadas e influenciadas pela relação pessoa e seu entorno, Vigotski (2007, p.14) apregoa que “a manipulação direta é substituída por um por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio

desenvolvimento e realização”. Assim o percurso realizado se deu em virtude das relações sociais as quais as entrevistadas tiveram contato, ou seja, estas foram influenciadas pelas suas realidades socioeconômicas e culturais.

3.5 Trajetória formativa e percepções sobre as formações ofertadas pelo Centro de Mídias

A respeito da **trajetória formativa** das entrevistadas perguntamos: se eram habilitadas para o magistério e quais suas percepções sobre o curso; se haviam cursado Ensino Superior e se a instituição era pública ou privada; quais os motivos para a escolha da graduação; perguntamos também se havia feito outros cursos que tenham considerado relevante; onde lecionam atualmente e há quanto tempo; como avaliavam o curso de magistério em relação à sua prática enquanto professora alfabetizadora; se lecionam em outros segmentos; qual sua situação atualmente; como foi o início das suas carreiras; quando e por que decidiram ser professoras alfabetizadoras.

Com base ao que foi respondido observamos que todas frequentaram a Educação Básica na rede pública de ensino, 7 dentre elas cursaram o magistério (Alice, Gisele, Íngride, Carla, Rosana, Elisa e Meire), destas 4 (Alice, Gisele, Íngride e Elisa) frequentaram o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)⁴⁰, acerca desse índice:

[...] No Estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 CEFAMs espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação [...], “[...] acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior (Gatti e Barreto, 2009, p. 39).

As 3 professoras mais experientes frequentaram outras redes de ensino voltadas para o magistério (Carla, Rosana e Meire) e 1 frequentou o antigo colegial, que corresponde ao ensino médio atualmente (Franciele). As 8 entrevistadas têm curso superior completo: sendo que 7 delas na área de Pedagogia (Gisele, Íngride, Carla, Rosana, Elisa, Franciele e Meire) cursos estes realizados em instituições privadas, 4 delas têm outras graduações: Alice é graduada em Letras, Íngride é graduada em Ciências Contábeis, Elisa é graduada em Biologia e Franciele é

⁴⁰ [...] os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes [...], para saber mais consultar em: GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, p. 39.

graduada em Arte, todas elas realizaram suas graduações por meio de instituições privadas, exceto Elisa que fez sua graduação em uma universidade estadual. Dentre as entrevistadas, 7 fizeram especializações na área da educação em instituições privadas (Alice, Gisele, Íngride, Carla, Elisa, Franciele e Meire), apenas Rosana não possui pós-graduação. As afirmativas das docentes se alinham ao que (Gatti e Barreto, 2009, p. 33) ressalta:

[...] observa-se que a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam, sobretudo quando se tem em conta que até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova LDB em um primeiro momento as exigências acerca das questões formativas se acentuaram em se tratando das formações iniciais, sendo que a princípio a partir desse documento a formação deveria se dar em nível superior com o intuito de melhorar a formação inicial desses docentes, porém em virtude de muitas redes não conseguirem garantir a formação inicial em nível superior, anos mais tarde essa exigência foi revista e atualmente para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental tanto a formação em nível médio (normal), como superior em Pedagogia são válidas (Brasil, 1996).

Dessa forma, observamos que

a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens [pessoas] influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer os fatos históricos (Vigotski, 2007, p. 50).

Nesse sentido, na mesma medida que os signos representam e perpetuam a memória humana, as condições existenciais funcionam como condicionantes simbólicos para mudanças na trajetória de vida de nossas entrevistadas, suas realidades socioeconômicas, as influências externas, condicionaram as escolhas a médio e longo prazo, por isso, fizeram dos estudos constantes (formações) uma necessidade para modificar as suas identidades enquanto docentes.

3.6 Percepções sobre as formações ofertadas pelo Centro de Mídias

Em se tratando das **percepções sobre as formações ofertadas pelo Centro de Mídias** o mais recente mecanismo formador instituído pela SEDUC-SP, lhes foi perguntado se as formações oferecidas por meio do Centro de Mídias atendiam suas expectativas e necessidades em se tratando de sua atuação enquanto docente e como estava sendo trabalhar a partir das formações realizadas por meio do Centro de Mídias, as respostas foram variadas: 5 (cinco) dentre as entrevistadas consideraram ruins (Alice, Gisele, Carla, Rosana e Franciele) não atendendo desse modo, suas expectativas formativas, conforme observamos abaixo:

Eu sou crítica com relação a isso, até mesmo nos ATPCs [...] (risos), eu fazia essas colocações, são formações enriquecedoras, só que eles estavam anos luz e a gente estava lá atrás, então assim, se essa formação que ele estava me oferecendo naquele dia fosse exatamente o que eu estivesse trabalhando ao mesmo tempo com a minha sala, nossa iria colaborar perfeitamente. Só que por exemplo, a última formação é coisa que talvez esse ano eu trabalhe com meus alunos, mas aí eu não tenho mais por que, a minha cabeça não estava exatamente naquilo que ele estava formando, a minha cabeça estava naquilo que eu estava vivendo a realidade com meus alunos naquele momento, então teve esse, esse desfalque, essa, esse desajuste [...] (Entrevistada Franciele)

A formação do Centro de Mídias foi em cima do material que a gente teve, então bastava você ler aquele material que estava ali, tudo o que elas falavam era o que estava escrito ali, então assim acrescentava se você não tivesse lido o material, mas se você tivesse estudado o material não era muita novidade o que você iria encontrar ali nas formações não. (Entrevistada Carla)

(risos) Eh ... oh... não sei se porque acharam que a gente estava trabalhando remotamente, foi uma enxurrada de reuniões e de cursos e de coisas, acharam que a gente tinha que ficar o dia inteiro ouvindo aquilo, mas o que eu achei assim, muito mais do mesmo o tempo todo, então muita coisa a gente já sabia, já tinha ouvido nos cursos mesmo, na nossa própria formação ali dentro das ATPCs dos cursos que eram oferecidos, então tudo aquilo né, como se a gente não tivesse visto aquilo nunca na vida então foi muito tempo vendo tudo isso novamente [...] Depois começou uma tentativa de se envolver dessas formações do Centro de Mídias mesmo, voltadas para o ensino remoto, mas que também na maioria das vezes não atendia a realidade [...] (Entrevistada Gisele).

Com base nas respostas, observamos que houve descontentamento resultante de diversos fatores, entre eles: o fato de as formações serem, na maioria das vezes, apenas leituras e explanações acerca do material, objetivos e desenvolvimento das atividades que as professoras já tinham em mãos de modo físico com todas as orientações necessárias para a compreensão durante o preparo das aulas, sendo portanto, desnecessária uma nova leitura acerca da mesma temática; também acenaram negativamente em se tratando ao fato de que os materiais disponibilizados destoavam da realidade dos alunos, havendo necessidade de

adaptações, prejudicando portanto, a logística de sua aplicação, visto que, o seu formato era fechado e dificultava a flexibilização; além disso, citaram que as formações ofertadas durante a pandemia e realizadas de maneira remota, nem sempre respeitavam as jornadas e horários que os professores dispunham para participar, tornando-se exaustivas, quando não, repetitivas; todavia, 1 dentre as entrevistadas (Elisa) considerou que as formações atendem às suas necessidades, mas acabou citando as formações oferecidas pelas Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico – PCNPs que têm o formato presencial, endossando que as formações mais significativas foram àquelas realizadas na escola com pautas flexíveis e de acordo com a realidade da unidade escolar como observamos abaixo:

Sim atendem, atendem e outra coisa também do Centro de Mídias que além do Centro de Mídias a gente teve formações também que são os ATPCs, ATPCA não me lembro a sigla agora, mas que a gente fez com os PCNPs da diretoria elas são muito atenciosas quanto a isso, todas às vezes que a gente tem uma dúvida em relação ao programa, ou até mesmo questões de alfabetização, sondagem, intervenções, a gente tem sempre esse contato direto que elas nos auxiliam e nos instruem [...] (Entrevistada Elisa).

Outra professora (Meire) considerou as formações do Centro de Mídias boas pelo fato de as formadoras terem um bom conhecimento teórico e pelo fato de que o ensino remoto não possibilitava qualquer outra maneira de oferecer formações de maneira presencial; a professora Íngride considerou as formações ofertadas ótimas, porém ressaltou que tais formações não condiziam com a realidade da sala de aula e que espera que os órgãos gestores da educação (SEDUC-SP) ouçam mais os professores sobre os seus anseios e necessidades, demonstrando mesmo que de maneira velada, certo descontentamento. Tais reflexões nos levam a considerar o que apregoa Leontiev (1978, p. 169):

a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação do desenvolvimento da espécie.

No excerto acima Leontiev caracteriza o processo de apropriação enquanto aquilo que diferencia a ontogênese humana da ontogênese animal, já que o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente.

Dessa forma, a pessoa se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano, no caso em que analisamos as contribuições das entrevistadas, isso fica evidente partindo da observância de suas falas, visto que, em sua maioria, predomina a necessidade da troca entre os docentes da unidade escolar enquanto uma aprendizagem mediada pelas relações interpessoais, já que, partilham da mesma realidade, têm em comum objetivos de aprendizagens e saberes que são constituídos no percurso do exercício profissional, angústias e, por isso, considerados enquanto construções historicamente realizadas, podemos ilustrar isso a partir das falas a seguir:

Outras formações dentro da perspectiva da sala de aula, do coordenador acompanhando que eu gostava, que eu achava assim que ilustrava bastante do como desenvolver e de ver diferentes didáticas, a maneira com que o colega também desenvolve, tem a questão do próprio professor, oh isso eu faço dessa maneira, quando o professor queria passar também, porque alguns não se abriam tanto (pausa) a gente assistia, apesar de eu não gostar que me gravassem, mas eu gostava de assistir vídeos de professores de outras diretorias que se dispunham né, eu acho que elucidava bem a maneira de como proceder, de como conseguir fazer essa interação com o aluno[...] **(Entrevistada Gisele).**

Na escola até que sim, no caso da época da pandemia (aulas remotas) era feito on line e todo mundo tinha ali a oportunidade de falar, depois que voltou também nas ATPCs aí a gente fazia numa mesa redonda né, dava pra todo mundo expor o ponto de vista, agora a formação que vem pronta do planejamento eu acho muito difícil você pensar numa maneira de fazer uma reformulação realmente com maior participação, porque já vem tudo pronto (frustração na fala) tudo preestabelecido, você não tem como (se referindo que não via como modificar a estrutura da pauta) [...] **(Entrevistada Carla).**

Fazendo levantamentos, ora o que nós vamos abordar? Não em cima da hora, para o próximo mês eu queria que vocês fizessem, eles não pedem relatórios, então para a próxima, vamos fazendo observações, vamos colocar em pauta isso para a gente discutir o que foi feito, o que você percebeu na sua sala, a dificuldade, fazer essa troca, o que você fez, nem sempre tem essa troca de, as vezes até troca de ATPCs de uma escola com a outra, que está semelhante com essa escola, mas fazer esse levantamento com antecedência né e pensar nesse sentido de suprir as necessidades, eu acredito que seria mais produtivo com relação a isso[...] **(Entrevistada Franciele).**

Assim, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente, permitir as trocas, possibilitar discussões e dividir experiências, aprender e reaprender. Sobre isto Vigotski (2007, p. 42) pontua que

[...] cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. [...] Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológicas, de outro as funções psicológicas superiores, e origem sociocultural.

Portanto em acordo com Vigotski (2007) observamos e reafirmamos o caráter histórico que fundamenta todas as relações humanas, bem como suas interveniências na conformação da pessoa, seja ela docente ou não. É preciso, pois, considerar que, em virtude de nossa evolução se dar mediada pelas relações que temos ao longo da vida, as trocas em se tratando de assuntos educacionais devem ser priorizadas no âmbito formativo, considerar o eu, o outro, as trocas, é uma necessidade irrefutável e deve ser contemplada nas diretrizes educacionais formativas de base e em serviço.

De acordo com Peixoto (2018) a escola, além de ser um espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade, é também um *locus* de formação. Aprende-se a ser professor na escola, na sala de aula, nas relações com o conhecimento escolar, com a gestão escolar e, dentre outras formas, nas interações que os professores fazem uns com os outros, na troca de experiência e de saberes.

3.7 Projeções de como deveriam ser as formações em serviço

No que diz respeito às **projeções de como deveriam ser as formações em serviço** perguntamos se havia esse diálogo, caso não houvesse, se gostaria que o formato da formação em serviço fosse de que forma, as professoras relataram que: poderiam ser *on-line* devido à praticidade e evitar o deslocamento, visto que, muitas vezes as formações eram *on-line* e era exigido dos professores a presença física na unidade escolar para assistir algo que poderia ser visto de qualquer lugar e não necessariamente na escola, como pontua a seguir:

Eu acho que on-line né... é a sensação do momento, têm coisas que a gente faz on-line, olha aqui a nossa entrevistada, que eu não preciso me deslocar até a unidade de trabalho para fazer, porque a internet me possibilita a gente conversar em tempo real então a escola está muito atrasada nesse quesito e ano passado teve um equívoco muito grande de que muitas vezes era online e que muitas vezes a gente precisava estar dentro da escola, sendo que eu

poderia estar na minha casa, então se eu vou assistir ao Centro de Mídias eu não preciso estar na escola [...] (**Entrevistada Alice**).

Também sugeriram que poderiam ser com o coordenador acompanhando a aplicação de uma aula, filmando e depois replicando para o grupo enquanto uma boa prática em sala de aula, disseram acerca da importância do professor ajudar na escolha dos temas para as formações (Íngride, Carla, Elisa, Franciele) pois, as pautas eram fechadas e não permitiam na maioria das vezes, que a demanda da unidade escolar fosse discutida como deveria, frustrando o grupo e prejudicando o engajamento de maneira geral; também citaram que o tempo disponibilizado para as formações presenciais coletivas foram muito reduzidos em virtude do novo formato *on-line* das formações e que sentiam falta de fazer trocas entre os pares como observamos abaixo:

Olha a parte prática ela nos colabora muito, mas o nosso problema é o tempo né? Ninguém vai fazer hora extra, aí o bicho pega (no sentido de que não temos oportunidade de trocar entre os pares). Até entre nós pares, dentro da tem ora que a gente fala assim: “mas não vai ter um momento para nós? A gente não vai conversar?” Porque a coisa já vem engessada lá de cima, ultimamente é tudo assim, você cumpre isso na semana A, semana B, semana C (conteúdo programático) e cadê o nosso tempo, cadê nossa troca? Nós não podemos fazer isso, fazer aquilo? Porque tudo tanto material, quanto formação está casadinho, hoje a nossa opinião ela é considerada, mas é muito pequena porque a coisa está vindo de cima para baixo, a gente responde aquela pergunta, aquilo que você acha, mas de repente já está dentro, então não tem... é complicado [...]. (**Entrevistada Meire**).

Podemos estabelecer relação das impressões das entrevistadas com o que ressalta Tonet (2016, p. 38):

Poder-se-ia alegar que não é possível saber como será uma sociedade futura e que ‘é preciso fazer o caminho caminhando’. Esta alegação tem uma parcela de verdade. Porém, tomada ao pé da letra, é um absurdo. É evidente que não se pode saber como será uma sociedade futura. Não existem modelos. Mas, o que se pode e deve saber são os parâmetros gerais e essenciais que nortearão essa sociedade. Porque estes parâmetros são abstraídos do próprio processo histórico-social. E, embora tenham um caráter altamente abstrato, nada têm de especulativo, ou seja, não são um mero construto da razão ou da imaginação. São apenas momentos, mas momentos reais, efetivos, que a razão faz emergir ao analisar o concreto processo histórico. A partir deles, e sempre norteados por eles, é possível, sim, “fazer o caminho caminhando”. Sem eles, é o mesmo que “buscar, num quarto escuro, um gato preto que lá não existe” (Tonet, 2016, p. 38).

Assim podemos depreender que a educação é uma mediação que pode configurar uma reprodução social, visto que, em uma sociedade demarcada por classes sociais, esta acabará por

contribuir para que a hierarquia social, econômica e política vigentes, sejam reproduzidas com o intuito de atender as classes dominantes, porém, em contrapartida, observamos com bases nas impressões das entrevistadas que é possível estabelecer “atividades educativas emancipadoras” (Tonet, 2016, p. 38), já que é possível promover políticas educacionais voltadas para atender a demanda real da educação desenhada pelos olhos de quem está inserido de fato no contexto educativo.

Dessa forma, as reivindicações nesse sentido, não podem ser menosprezadas, mas, devem ser discutidas ao ponto de realizar transformações tamanhas que promovam efetivamente mudanças no campo educacional, mudanças que revolucionem a educação enquanto uma possibilidade de melhoria nas condições existenciais dos seres humanos, sejam eles o professor, ou o aluno.

3.8 O que as influenciou a seguir a profissão docente

Quando questionadas sobre **o que as influenciou a seguir a profissão docente** as respostas foram variadas:

Então aí eu volto naquela questão anterior né? Que eu trabalhava no comércio né e aí eu tive essa oportunidade de trabalhar no setor do RH da empresa e eu fui fazer a pedagogia para isso e quando eu finalizei o curso que eu tive que fazer o estágio que era obrigatório é... foi onde eu descobri que o que eu queria ser realmente é isso: professor. Então foi no estágio da faculdade que eu descobri que a minha vocação era ser professora, fui fazer estágio de 6 meses em uma escola pública da prefeitura sem remuneração nenhuma e ali no primeiro dia de estágio eu já me deparei com uma situação que a diretora falou assim: - Olha prô (me chamando de prô estagiária né, o primeiro dia) a professora dessa turma de 3º ano né ela teve que se afastar, por problemas de saúde né, acho que era até psicológico e não tinha ninguém, ninguém mesmo, ela disse: Você pode ficar até ela conseguir alguém né pra aquele dia porque as crianças, uma turma com até um certo grau de indisciplina na sala, aí eu falei assim vou fazer o que, vou né? E eu fui, então aquilo dali foi onde que eu percebi que eu tinha que adequar o que eu aprendi da teoria na prática e... conclusão naquele dia eu acabei ficando praticamente o estágio todo com aquela sala e tinha que estagiar somente de observação e eu tive que cumprir então foi necessário eu ter essa experiência para eu descobrir o que realmente me satisfazia assim profissionalmente, o que eu gosto é isso é dá aula, é alfabetizar[...] (Entrevistada Franciele).

Não, influência não, é aquilo que estava mais próximo e mais acessível, mas se fosse para fazer uma escolha acho que seria isso mesmo (risos) (Entrevistada Meire).

Não sei dizer assim, porque senão eu acho que eu me lembraria de imediato... não, não tive, acho que foi mais questões das próprias condições de vida, da possibilidade de ter uma graduação, então é o que tinha para a época, o que mais... o que era mais acessível então era essa parte de licenciatura, então eu acabei e entrando nesse meio aí e fiquei, então eu devo ter gostado muito porque senão eu teria saído ou sei lá né, mas a gente acabou ficando (Entrevistada Gisele).

Como eu disse é a minha tia já era professora e ela foi assim a minha grande inspiradora que assim, muitas das coisas ela que me ensinou, que me mostrou e eu comecei inclusive trabalhar com ela, porque tinha magistério... PROFIC na época, então eu comecei trabalhando com ela no PROFIC (Entrevistada Rosana).

As respostas dadas pelas entrevistadas revelam que suas escolhas profissionais foram norteadas por fatores diversos, apontando para o que Berger e Luckmann (1985, p. 173) pontuam:

sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. Conforme tivemos ocasião de dizer, estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, internalização e interiorização. [...] Ao contrário, a sociedade e cada uma dessas suas três partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente. [...] Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade. [...] Contudo, o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.

As professoras sofreram muitas influências externas que direcionaram suas escolhas ao longo da vida, dentre elas, a docência. As influências de outros professores, familiares e as questões econômicas predominaram em suas falas, para que fizessem do magistério a sua profissão. Com relação à entrevistada Rosana, a tia era professora, tida como referência de profissional de sucesso na família. Nos casos das entrevistadas Gisele e Franciele, os fatores determinantes para trilhar por esse caminho foram as condições socioeconômicas, essas entrevistadas pontuaram que o magistério era a escolha mais acessível, sendo que no caso de Gisele e Elisa especificamente, a bolsa que receberiam do governo estadual, no CEFAM, para cursar o magistério em tempo integral foi um fator que fortaleceu e delineou tal escolha.

3.9 Acesso ao computador e à internet em sua trajetória formativa

Quando questionadas a respeito do **acesso ao computador e à internet em sua trajetória formativa** (Teve acesso durante a sua trajetória de formação ao computador e à internet? Com que frequência?) observamos que é quase unânime entre elas, o pouco ou quase nenhum acesso à tecnologia em sua formação inicial, ao passo que, atualmente não conseguem desvincular seu trabalho desse instrumento, tanto para a organização das aulas, quanto para as formações em serviço ou de interesses subjetivos. No caso de Franciele, esta teve a oportunidade já em sua formação inicial, de ter contato com computadores e internet. Porém, há que levar em consideração que nem todas as docentes começaram atuar recentemente, quando sentimos a presença cada vez maior, do uso de ferramentas digitais, como o computador e o uso da internet, como demonstra a narrativa de Meire, quando salienta que foi por volta de 2001, 2002, que ela foi inserida nessas práticas.

Sobre o uso frenético da tecnologia atualmente observamos no excerto a seguir que:

até chegar na (pausa) em 2001, 2002 por aí a gente não teve esse acesso. E agora a gente está pendurado no celular e no computador, a gente está conectado, só falta um fiozinho para pôr na tomada, mas é frequente, é todo dia, é formação, é trabalho, é rotina (se referindo ao planejamento semanal das aulas entregues para a coordenação, geralmente às quintas-feiras) é constantemente, principalmente nestes últimos 3 anos a coisa mudou bastante, a gente já vinha né, quando eu trabalhei lá no Teixeira (se referindo a outra escola) já via muito, a gente já foi se qualificando, trabalhando com o drive e por aí a fora, aí depois que veio a pandemia aumentou muito mais né, porque a gente faz tudo online, até as aulas remotas (risos) (Entrevistada Meire).

Diante da narrativa, é visível o processo pelo qual as professoras entrevistadas percorreram em se tratando do acesso às TICs, atentando-se para o fato de que houve a intensificação de seu uso nos últimos anos e na mesma medida a diminuição latente nas relações interpessoais no âmbito escolar, e isso foi apontado enquanto um fator de incômodo nas falas das entrevistadas, visto que, na medida que o uso da tecnologia proporciona uma vasta gama de oportunidades de aprendizagens, também tem sido um fator delimitador das relações no contexto escolar, pela forma como são delineadas e direcionadas às formações em serviço. A mesma tecnologia que, em vias de regra, tende a aproximar e facilitar as relações e, o foi durante a pandemia, agora tem sido utilizada de modo a estagnar as relações docentes inviabilizando as trocas no contexto escolar e, quando estas ocorrem, são mediadas por pautas estáticas que visam abordar temáticas que destoam das reais necessidades formativas. Sobre essa mecanização provocada pelas novas e avançadas tecnologias Tonet (2016, p. 34) observa que

[...] a introdução crescente de novas e avançadas tecnologias levou aquelas determinações normais do processo capitalista a um nível sem precedentes. Em consequência, todo o processo produtivo sofreu e continua a sofrer uma enorme e profunda reestruturação. Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos.

Tais fenômenos intensificados por essas novas formas de conceber o trabalho e o trabalhador tendem a incidir no contexto escolar de maneira acentuada precarizando as relações humanas, desvirtuando o conhecimento acumulado historicamente e exigindo dessa instituição, que exerça o papel de algoz do trabalhador em detrimento das exigências mercadológicas vigentes. A perspectiva é que se “forme” (no sentido de “enformar”, dar forma, moldar) um bom trabalhador, capaz de solucionar problemas, de se reinventar em face às demandas do capital e do mercado que o emprega. Isso na mesma medida que ocorre em relação ao professor que em vias de regras também exerce a docência enquanto uma profissão.

Se por um lado, nos parece que a sociedade vislumbra a necessidade de reinventar as relações sociais e de trabalho, por outro, há também que levarmos em consideração que isso não é, tão e, somente, benéfico e eficiente, já que

[...] as consequências não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais. Diante dessa lógica perversa e poderosa do capital, o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a “guerra de todos contra todos”, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana (Tonet, 2016, p. 34).

Ocorre nesse sentido, também no âmbito escolar, a intensificação da implantação de avaliações que responsabilizam os professores, eixos responsáveis pela replicação desse novo modelo de gerenciar a educação, pelos resultados insatisfatórios abrindo um campo para formações que busquem balizar o que é do desejo neoliberal ao que é implementado pela escola.

Nesse sentido Shiroma (1999 *apud* Bernardes, 2013, p. 107) afirma que

[...] uma profusão de discursos que, articulando-se a partir dos conceitos de competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, destacam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados.

Outrossim, as políticas públicas voltadas para os docentes visam então, inculcar a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares direcionando suas ações para formações que atendam a essa demanda. Nesse sentido, a implantação da gestão baseada em resultados, não tem intenções meramente educacionais, mas busca antes, implementar uma educação balizada pela ideologia gerencialista.

Na ordem do discurso de qualidade total, de melhorias educacionais, vão relacionando os resultados das avaliações a outras questões, que não educacionais, sem levar em conta o contexto em que estas foram geradas, isso promove equívocos na compreensão de como se dão as relações intraescolares, bem como em se tratando da complexidade que permeia a aprendizagem escolar.

3.10 Percepções sobre processo formativo inicial e continuada

Em se tratando das **percepções sobre processo formativo inicial e continuado**, perguntamos: como avalia o curso de magistério em relação à sua prática como professora alfabetizadora e se você considera que sua formação inicial lhe ofereceu bases sólidas para o exercício profissional, as entrevistadas fizeram os seguintes apontamentos:

A faculdade... teoria é às mil maravilhas, mas quando você vai para a prática aí é quando você que tudo aquilo que você (perda de conexão temporária) ...quando você estuda os filósofos, os pensadores, não é isso? E no dia a dia é a prática, é a realidade e muitas vezes não condiz com aquilo que você estudou, é lógico, faz parte, faz sentido sim se você fizer as adaptações né, da teoria com a prática, mas se a gente colocar ah eu fiz a faculdade, eu estou pronta para ir para a sala de aula, não! Você tem que fazer essa adaptação, não é bem adaptação a palavra, agora não sei usar a palavra correta né, isso é essa a palavra adequar. Então teoria é uma coisa e prática é outra (Entrevistada Franciele).

Ah ofereceu uma base sim né, porque a partir dali você vai construindo outros conhecimentos, mas não que a gente sai do magistério ou sai da faculdade, sai de um curso né atrelar a teoria com a prática a gente sempre sofre um pouquinho, porque a educação não é estática ela está sempre mudando, então o que eu aprendi lá magistério muitas coisas hoje já caíram em desuso, não é verdade? (Entrevistada Carla).

Não, tem que buscar muito, tem que estudar muito, formação é a palavra certa e desde lá de trás de quando eu comecei a gente trabalhou com formação eu me lembro que enquanto professor do Akió Satoru (nome de uma escola) a gente fazia formação de sábado de manhã que é o antigo Projeto Ipê que era voltado para o trabalho da Emília Ferreiro que a gente aprendia a alfabetizar de forma diferente, porque até então era o tradicional, era a cartilha aí chega

a Emília Ferreiro e desmonta tudo e a resistência de muitos professores na época foi clara, mas a gente tinha aquela formação, a gente tinha aquelas apostilas para estudar, para aprender e de lá para cá, não parou mais [...] (Entrevistada Meire).

O magistério sim e a faculdade eu achei meio falha (Entrevistada Giseli).

As entrevistadas, em sua maioria, considerou o curso do magistério como a base de sua formação tendo em vista a oportunidade de estagiar de fato, a experiência de docência acontecia com regularidade, sendo este complementado pelo curso de Pedagogia posteriormente, que atentava muito mais para a teoria do que para a prática propriamente dita, havendo inclusive uma discrepância entre o que se aprende e o que se aplica: “[...] A faculdade (pausa) teoria é às mil maravilhas, mas quando você vai para a prática aí é quando você vê (pausa) tudo aquilo que você estuda (pausa) os filósofos (pausa) os pensadores, não é isso? E no dia a dia, é a prática, é a realidade e muitas vezes não condiz com aquilo que você estudou [...]” (Entrevistada Franciele).

Apesar de que a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) admite a formação em nível médio, investiu-se muito, nas últimas décadas, na formação de professores em nível superior, o que levou à popularização de instituições de ensino, principalmente, na oferta da educação a distância. Para Gatti (2013), o resultado disso pode ser desastroso. Talvez, pela formatação dos cursos a maioria das entrevistadas realizou no antigo CEFAM, de forma presencial, com práticas curriculares reais, muitas consideram a aprendizagem em nível médio, como sustento da sua formação inicial.

3.11 Formações realizadas nos últimos 24 meses: qual o custo?

Quando questionadas acerca **das formações realizadas nos últimos 24 meses e se estas tiveram algum custo** (Nos últimos 24 meses você participou de alguma atividade voltada para seu desenvolvimento profissional – cursos, formações em serviço, seminários, programas de qualificação? Se a resposta for afirmativa em se tratando da questão anterior você teve que pagar a formação a que se dispôs a realizar?), as respostas foram:

As duas especializações que foram nos últimos 24 meses sim, porque foram em instituições privadas, mas vários cursos, vários seminários que foram oferecidos pelo estado não, fiz gratuito (Entrevistada Ingrid).

Sim, sim estou fazendo essa faculdade de educação especial e as formações

do governo. (queda de conexão) Essa formação que estou fazendo de educação especial as próprias formações de secretaria da educação. [...] A graduação estou pagando e as da secretaria da educação são gratuitas, da EFAPE, da SEDUC[...] (Entrevistada Franciele).

Sim a própria pós e vários outros cursos que têm sido disponibilizado agora sim tem uma enxurrada até por conta da BNCC e de toda nova estrutura das PEIs tem muitos cursos sendo oferecidos, eu tenho feito, o que me cabe, eu tenho feito todos. [...] Somente a pós eu pago, os demais não (Entrevistada Gisele).

Sim é... na rede estadual nós temos na plataforma que a gente fala AVA-EFAPE né que é o ambiente virtual de formação então nós temos cursos ali oferecidos mensalmente, então o ano passado eu participei de todos os cursos que a plataforma ofereceu que é curso da parte emocional, que é saúde mental, escola de tempo integral, computador do professor, todos os cursos que eles ofereceram, tutoria não é como fazer tutoria com os alunos que é a pedagogia da presença, educação emocional, práticas experimentais e orientação de estudos, então todos os cursos que a Secretaria propiciou que são cursos assim de 30 a 60 horas nós fizemos e também o estado nos proporcionou algumas trilhas e cursos formativos, que são cursos que não tem assim uma que são cursos que não tem assim uma validade em termos de pontuação ou evolução porém eles trabalham algumas questões que estão relacionadas ao cotidiano pedagógico, então todas essas trilhas e todos esses percursos formativos nós fizemos. Ah fora esse, fora esse eu fiz um na UFSCar em educação matemática para os anos iniciais. Nenhum deles, todos são cursos que são oferecidos gratuitamente para os professores da rede estadual (Entrevistada Elisa).

Com base nos depoimentos acima relacionados observamos que os cursos oferecidos pela SEDUC-SP não têm custos para os professores, porém têm pautas formativas com direcionamentos de interesse dos órgãos que conduzem a educação, nem sempre atendendo às necessidades formativas que os professores têm, sobre isso observamos a seguinte fala:

[...] a outra formação que é por conta da gente, de escola nova que vem surgindo de PEI (Programa escola de tempo integral, novo projeto da pasta), de curso essa a gente continua fazendo vamos dizer assim “meio forçado né” porque você tem que ter “senão você não está dentro [...] (Entrevistada Gisele).

Nesse sentido as entrevistadas realizaram cursos segundo as suas necessidades subjetivas e de carreira, sendo estes custeados por elas, com exceção de Elisa que realizou curso pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que é gratuito. Sobre as iniciativas na busca pelo conhecimento observamos o que apregoa, que “O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade” (Saviani, 1997, p. 1).

Saviani (1997) compreende que a forma como a pessoa compreende e apropria-se da sua história está intimamente ligado aos contextos de sua conformação, sendo estes influenciados por tudo o que lhes são oferecidos ao longo de seu exercício profissional, mas não somente no âmbito profissional, isso cabe para outras instâncias de sua vida.

Mizukami (1986) afirma que cada profissional absorve o que lhes é oferecido de maneira bastante particular a partir de suas vivências, assim embora o conhecimento produzido e as formações ofertadas sejam em vias de regras estruturadas de uma maneira padronizada, estas são incorporadas de maneira única pelo professor. Por isso é válido que as formações tenham um direcionamento no sentido de acolher os saberes na sua diversidade, que haja um diálogo acerca do que é relevante para a atuação docente e, assim, propor pautas que sejam significativas e em consequência disso, aplicáveis à realidade escolar.

3.12 Motivações que levaram as entrevistadas a buscar por formações continuadas

Quando questionadas sobre as **motivações que levaram as entrevistadas a buscar por formações continuadas** (Quais foram as principais motivações a levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?) as respostas foram:

*É porque a gente sempre tem que estar se aperfeiçoando, eu acho que o professor, o profissional não tem que falar pronto já sei tudo, o que eu tenho aqui é o que eu vou oferecer para os meus alunos todo ano, não! Porque até mesmo as crianças que é desse ano, tem conhecimentos diferentes, então o professor também tem que estar preparado para novas intervenções, para novos questionamentos, para aquilo que a criança vai estar te questionando, muitos questionamentos de alunos de hoje, não é o mesmo questionamento de uma criança de primeiro de cinco anos atrás, não é mesmo né? Então o professor tem que também ir se aperfeiçoando, buscando conhecimento, se preparando para isso, em termos de tecnologia principalmente (**Entrevistada Franciele**).*

*É aquilo que eu te falei professor eu acho que nunca está pronto ele tem que aprender todo dia e por mais que o curso seja básico você sempre aproveita alguma coisa né e outra coisa também eu acho que quando você lê, você estuda você reflete até mesmo sobre a sua prática né? “Olha eu estou fazendo isso é legal” vai comentando “ah eu estou fazendo isso, não é legal” você tem a noção do que você está fazendo e o que você pode melhorar e até mesmo mudar a sua forma de pensar, eu acho que tudo é válido por mais simples tudo dá para aproveitar (**Entrevistada Carla**).*

Eu acho, agora eu vou ter que falar, eu acho que a instabilidade do governo, dos planos, da própria estrutura educacional ela gera muita insegurança na gente, então eu até agora com essas mudanças os cursos que já vinham sendo

oferecidos já eram voltados para a PEI, quem não estava na PEI que era na escola regular, ficava um peixe fora da água porque a gente tinha que ficar adaptando, toda essa reestrutura do ensino depois da BNCC com relação aos programas do governo em si, então isso gera muita instabilidade na educação, na gente, porque a gente tem que se refazer né, entender o que realmente querem agora, se é para ficar nisso a gente acaba até fazendo para que você tenha mais confiança no seu trabalho e consiga desenvolver ver o que realmente é necessário agora ver o que tem de bom no estudo e tentar se identificar no meio e conseguir trabalhar com mais segurança porque se você não faz também, depois você não consegue saber se você realmente está andando no caminho certo, eles são necessários principalmente nesse aspecto, até porque essa instabilidade sempre existiu a gente sabe disso né, quando muda governo, muda tudo e a gente tem que estar correndo atrás para tentar fazer funcionar a educação, porque a gente sabe que mesmo tendo tudo isso lá de cima a coisa funciona lá dentro da sala de aula, então se a gente não souber o que está acontecendo, o que está mudando, a gente não vai conseguir fazer a mudança dentro da sala de aula (Entrevistada Gisele).

Olha na prefeitura nós temos que seguir uma carga horária de formação de 40 horas anual que seria uma hora semanal, então faz parte da minha carga horária na prefeitura fazer essas 40 horas então eu sigo. No estado a gente faz essa formações, houve uma pressão muito grande para a gente realizar cursos por conta da pressão de virar PEI né então a rede estadual está passando por uma reestruturação e mesmo a gente sendo contra trabalhar na PEI, mesmo a minha escola em particular sendo contra, os pais não quiseram, se opuseram, houve uma segunda, terceira votação então uma pressão muito grande para que virasse PEI e com isso veio formações para que os professores fizessem então nós fomos praticamente obrigados a fazer (Entrevistada Alice).

Com base nas narrativas elencadas, fica evidente que as formações oferecidas pela SEDUC-SP tinham enquanto propósito “preparar” os professores para a atuação nas escolas de ensino integral (PEI)⁴¹, dessa forma todos os cursos oferecidos tinham enquanto temática a introdução de conhecimento acerca da estrutura do Programa e das disciplinas que seriam trabalhadas.

A partir das respostas, também é possível considerar com base nos depoimentos que em sua maioria, as professoras aderiram aos cursos oferecidos pela SEDUC-SP em virtude de sentirem-se em certa medida “ameaçadas” caso não o fizessem, visto que, ficariam em

⁴¹ Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio [...]O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão. Para Saber mais consultar em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

desvantagens formativas em relação aos demais colegas de profissão e não poderiam, caso quisessem, fazer parte do PEI, já que as formações eram exigências primárias para ter a oportunidade de ingressar no programa. Nesses moldes consideramos que tais formações caminharam na contramão da gestão democrática e no atendimento às necessidades formativas docentes, causando inclusive um desconforto deles no sentido de serem praticamente “obrigados” a aderirem, já que isso era um critério de exclusão para o programa.

Candau (1996, p. 150) salienta acerca das formações continuadas que

[...] a formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Quando Candau (1996) enfatiza a necessidade de uma formação que promova a reflexão crítica sobre a prática docente e a partir disso promova a reconstrução da identidade profissional, fica latente que as formações ofertadas nos moldes para atender apenas as políticas de governo, sem diálogo com as partes envolvidas, em que os professores se veem praticamente obrigados a aderir, perdem todo o seu sentido pedagógico e o sentimento de pertencimento, inviabilizando assim sua aplicação de modo efetivo e satisfatório.

Dessa forma, investir somente na competência profissional dos professores mediante a oferta de formações contínuas, que visem tão somente a instrumentalização teórico-práticos de conhecimentos pedagógicos, desconsideram questões mais profundas, que fundamentam a mudança não somente conceitual, mas sobretudo da prática pedagógica do professor, e que dizem respeito a aquisição, ao aprofundamento e aplicabilidade do ato reflexivo diário, do questionamento, da proposição de alternativas e da realização de um trabalho baseado na concepção de “inacabamento” profissional e fundamentalmente dos fenômenos multiculturais que permeiam as relações dentro e fora da escola.

Na opinião de Peixoto (2018), a formação continuada deve se dar a partir das relações humanas, das necessidades docentes, em resposta aos problemas que se somam no dia a dia dos professores. Portanto, a imposição, a ameaça, os prejuízos na carreira, além de antidemocráticos, não contribuem em nada para uma educação justa e igualitária. Porém, podem gerar conflitos, adoecimento e disputas.

3.13 Sobre o conhecimento em relação a Resolução CNE/CP - 02/2019 e se houve alguma discussão sobre o seu conteúdo em sua escola

Quando questionadas acerca da **Resolução CNE/CP - 02/2019** e se houve alguma **discussão sobre o seu conteúdo em sua escola** (Você tem conhecimento do conteúdo da Resolução CNE/CP - 02/2019? Houve alguma discussão sobre o seu conteúdo em sua escola de que você se recorde?) a maioria das entrevistadas demonstrou dúvida sobre o teor da Resolução e sobre discussões que tenham sido realizadas na escola, algumas pediram para que eu as ajudasse a lembrar falando em linhas gerais do que se tratava o documento, isso demonstra que a mudança ocorrida nas bases formativas se deu por inércia, sem uma ampla discussão e em consequência sem o envolvimento dos maiores interessados no assunto. As respostas foram:

Olha eu não me lembro se houve, mas eu conheço, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, eu conheço a legislação, mas eu não me lembro se houve (Entrevistada Ingrid).

Resume ela pra mim que eu não lembro não (fiz um apanhado geral da resolução). Houve é... muito pouco na época eu me lembro, mas foi falado sim, que iria mudar, que teria uma nova adequação, que viria... que nós teríamos que adequar a esse novo documento para implementá-lo (Entrevistada Meire).

Não (Entrevistada Alice).

É eu tenho conhecimento sobre... ela, mas assim... Não... não tenho assim... Total conhecimento, sei o que é, mas não assim, não domino totalmente não, é às vezes a gente comentou assim, mas discussão eu não me lembro não, não me recordo (Entrevistada Rosana).

Observamos que não houve uma preocupação por parte dos responsáveis pela implementação da Resolução CNE/CP – 02/2019⁴² de que tivesse ocorrido ampla divulgação e discussões acerca de seu teor com os maiores interessados no assunto. Observamos que a não discussão inviabilizou qualquer posicionamento por parte das entrevistadas em se tratando de seu teor e, portanto, não por culpa delas, demonstraram quase que total desconhecimento sobre esse assunto de relevância e que, portanto, deveria ter sido aprovado e implementado somente após um amplo debate.

⁴²Para aprofundamento sobre o teor da Resolução acessar: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Convém retomar, nesse momento que tratamos do conhecimento acerca da Resolução CNE/CP – 02/2019 (Brasil, 2019) e de outras condutas formativas impostas aos docentes já citadas anteriormente no corpo do texto que estas em sua maioria vêm desenhadas enquanto estruturas rígidas e por inércia, endossando a terminologia adotada por essa pesquisa no que diz respeito à “enformação” docente em detrimento de formações humanizadas (quando pensam o professor de fato, em seu contexto, em suas dificuldades e em suas necessidades...) e humanizadoras (quando permitem ecoar por posturas dialógicas e democráticas os anseios, os medos, contribuindo para reflexão conjunta e posteriormente a um redirecionamento de sua atuação pensadas de maneira coletiva, partindo dos aspectos subjetivos).

Levando em conta o panorama descrito anteriormente, esta pesquisa fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2010) prevê enquanto preceitos que o sujeito modifica o contexto ao qual está inserido a partir de sua interação ativa com outros sujeitos e mediada pela linguagem, dessa forma, formações estáticas, inflexíveis e impessoais não atingiriam de modo satisfatório aos docentes. Assim, ao propor um trabalho voltado para análise das formações ofertadas é preciso ter em vista que o conhecimento é acumulado historicamente e que este é apropriado por momentos em que os agentes envolvidos têm voz, exprimindo suas experiências, postulando suas impressões, concordando ou discordando em relação ao outro e em relação a si próprio.

Sobre essa questão Liberali e Magalhães (2009, p. 45) ressaltam que

[...] o contexto que apoia a compreensão de sentidos e compartilhamento de significados é complexo, cognitiva e afetivamente, pois ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionados, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agirem de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação de recusa, de aceitação, de confrontação e combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo.

Convergindo com a citação de Liberali e Magalhães (2009), a presente pesquisa foi delineada para que houvesse a provocação sobre a necessidade que os docentes têm em dialogar acerca de significados comuns com o intuito de promover a ressignificação destes após discussões e trocas, tais diálogos não podem e não devem, somente, ficar reduzidos aos minutos destinados aos intervalos, ou àqueles que antecedem ou sucedem os períodos de aulas, devem ocupar um horário nobre, destinado a formações que sejam pautadas pelas necessidades locais,

bem como, as de âmbito estadual e nacional, desde que estas sejam implementadas como resultantes de uma ampla discussão.

3.14 Saberes e percepções em relação às formações oferecidas pelo Centro de Mídias

Os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados **se sentiam preparadas para ministrar aulas a partir das formações oferecidas pelos órgãos gestores da educação, em especial o Centro de Mídias** (Você se sente preparada para ministrar aulas a partir das formações oferecidas pelos órgãos gestores da educação-SEDUC-SP? Comente como tem sido trabalhar a partir das formações realizadas por meio do Centro de Mídias) as professoras argumentaram:

Não (risos), a formação é excelente, mas a formação como eu falei anteriormente não condiz muitas vezes com a nossa realidade, cada sala é uma sala, cada turma é uma turma e quando eles fazem essas formações eu acho que eles pensam num todo, numa forma, numa sala excelente, por exemplo numa sala de primeiro ano todos os alunos estejam exatamente naquela hipótese, se é uma sala de segundo e assim por diante[...] (Entrevistada Franciele).

Olha com a experiência que eu tenho em sala de aula, mas pensando assim lá no início, no meu início eu acho que não assim totalmente, uma noçãozinha muito básica, porque assim é muito a questão da teoria, então não tem muita prática ali, você saber como você ensinar ele é tão importante, quer dizer a sua metodologia é tão importante quanto o seu domínio de conteúdo (Entrevistada Carla).

Não, o que eu vejo é a tentativa “da” gente envolver nossos alunos, entender de maneira geral o que deve ser trabalhado ali, até por conta agora da mudança da grade, tudo alterado, então eu sei o nome da disciplina, tanto que eu não sei ainda o que eu vou trabalhar esse ano [...] (Entrevistada Gisele).

Não, a minha grande formação como eu disse foi o CEFAM, aí depois o curso de letras veio aprimorar a questão da língua portuguesa, aí um curso muito bom que eu fiz que aí foi formação oferecida pelo estado, mas há um bom tempo atrás foi o Letra e Vida então esse curso foi de grande valia, o PACTO que veio posteriormente oferecido pela federal né? Foi também um curso muito bom que eu me lembre cursos de grande valia foram esses [...] (Entrevistada Alice).

Os depoimentos foram unânimes em constatar que as formações ofertadas contribuem de maneira muito mais teórica do que prática, que falta consonância entre a realidade e àquilo que lhes é ofertado.

Nesse sentido observamos que as entrevistadas esperam enquanto formações, situações reais de aplicabilidade das atividades a serem desenvolvidas, ou que ao menos possam entre elas, promover discussões orientadas pela gestão da escola afim de replicar boas práticas e promover aprendizagens para além de bases essencialmente teóricas.

Assim Tancredi (2009, p. 26-27) ressalta que

[...] tem se mostrado um desafio aos professores, visto que as políticas públicas dificilmente disponibilizam espaços institucionais para aprendizagem na escola, quando alguns desses espaços são “cedidos”, não poucas vezes se destinam à divulgação de informações e discussão de propostas provenientes dos órgãos definidores das próprias políticas.

Portanto, assim como pontua Tancredi (2009), observamos que os espaços cedidos aos professores para os momentos de formação tomados por discussões que não têm, enquanto foco prioritário, a formação continuada pautada pelas angústias e necessidades docentes, mas sim como momentos disponibilizados para atender a demanda do sistema instituído e necessidades fundamentalmente burocráticas.

Outrossim, percebemos que as formações oferecidas, sejam elas iniciais ou continuadas, há muito deixaram de ser revestidas apenas pelas intencionalidades pedagógicas e concernentes aos aspectos da educação em si, o *locus* agora tem uma dinâmica ampliada por questões que vão além do exercício profissional, que transcendem para aspectos permeados por interesses econômicos, visto que, a educação é um caminho eficaz para a implementação de políticas voltadas para a ampliação do capital, ao fortalecimento dos órgãos gestores da economia mundial e a perpetuação da hegemonia das classes privilegiadas economicamente. Então, os direcionamentos relativos à formação docente enquanto um instrumento capaz de enformar (moldar) a identidade do professor e, por conseguinte projetar que tipo de sociedade se quer produzir a partir da educação que lhe é oferecida, é um instrumento poderoso de controle social, que somente será alterado quando os envolvidos compreenderem que tudo está repleto de intencionalidade e que o conhecimento é uma arma capaz de mudar suas condições existenciais, que liberta e emancipa. Essa compreensão ocorrerá somente quando as formações fomentarem reflexões constantes, pautadas por discussões de temáticas de cunho pedagógico, teórico, prático, mas também de cunho social, político e econômico.

3.15 Percepções sobre como as formações são ofertadas na escola

Com relação às formações ofertadas no âmbito escolar, perguntamos às entrevistadas se as pautas formativas refletiam as necessidades do grupo de professores que seria atendido pela formação, se todas tinham direito de participar na elaboração dos temas a serem trabalhados pelo grupo, enfim se havia um diálogo prévio na elaboração dos temas, (Você se sente uma colaboradora da formação? Todos têm direito de fala, inclusive para discutir a discordância das temáticas abordadas, sem que haja desconforto?) as entrevistadas pontuaram que:

não, não é não e normalmente já têm aquelas perguntas que já têm praticamente a resposta pronta para o professor falar (risos), tipo copia e cola. Não, sem comentários...[...] Não. Eu me sinto, mas tem o desconforto sim, porque a crítica nem sempre é bem aceita né? Infelizmente, mesmo que sejam críticas construtivas, nem sempre elas são aceitas, mesmo você colocando seus pontos de vistas, os prós, os contras, porque não está de acordo com o posicionamento de quem está lá em cima não condiz com os pensamentos de quem está aqui embaixo nas salas de aula. Infelizmente não, já vem já pronta é aquilo que vão questionar, a pauta é aquilo. Infelizmente não vem, eu acho que deveria eu já até comentei algumas vezes, antes de levar uma formação fazer uma pesquisa, um questionamento com os professores, um levantamento [...] (Entrevistada Franciele)

Não né, nessa perspectiva não, existe aquela coisa da gente ter ficar tentando adaptar aquilo que foi passado para o que a gente precisa, mas não que venha específico com a nossa dificuldade ou o que a gente solicitou[...] Agora como a maior parte é de maneira remota, não existe muita abertura para discussões né tem a parte no site que é interativo e tudo, mas não existe uma discussão assim, anteriormente quando era no presencial pelo menos dentro ali da escola a coordenadora sempre deu muita abertura inclusive até a gente tinha as boas práticas, a questão de divulgar as boas práticas, então ela sempre deu voz para a gente, mas isso era um processo que era feito dentro da escola ali, então eu sinto sim que eu fui ouvida [...] Não, na verdade não, é sempre o que vem e aí a escola repassa e a gente tem que se adaptar né, não é o que a gente está precisando, mas a gente precisa se adaptar. (Entrevistada Gisele)

Não. Olha no Centro de Mídias quando a gente ia falar algumas questões importantes eles fechavam o chat. Não deixavam... (risos). Eu acho que é porque a gente não ia falar o que eles queriam ouvir. Estado? Não. Não, geralmente no final do curso, na autoavaliação, lá deixe sua sugestão...ou sua crítica... a gente deixa, mas nunca foi atendida não. (Entrevistada Alice)

Analisando as respostas das participantes, verificamos que elas foram pontuais em colocar que não há um diálogo prévio para a escolha de temas que sejam relevantes para todos os segmentos envolvidos, no caso, gestores, professores e comunidade escolar. Algumas entrevistadas acreditam ter alguma abertura para o diálogo e a escolha das temáticas formativas,

embora isso ocorra de maneira mais pontual, momento em que as formações são ofertadas na unidade escolar e conduzidas pela coordenadora. Outrossim, as percepções individuais das entrevistadas divergem quanto ao fato de se sentirem acolhidas no que diz respeito ao diálogo prévio. Isso é explicado por Silva (2009, p. 170):

[...] que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo interno, numa relação dialética com a objetividade, referindo-se ao que é externo. É como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa.

Silva (2009) observa que a subjetividade está atrelada ao que é próprio do indivíduo, ao que está internalizado enfim, sua essência. González Rey (2003, p. 19) ressalta que “é um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. Assim amparados pelas reflexões anteriores, reafirma-se que as divergências encontradas nas impressões das entrevistadas, ao longo de nossa análise, se dão pelo fato de que suas vivências e internalizações são dotadas de aspectos particulares constituídos ao longo de suas vidas, oriundos das experiências vividas individual e coletivamente.

Quando perguntadas se as pautas organizadas tinham como objetivo atender as necessidades formativas dos docentes: Ingrid, Meire, Elisa, Rosana acenaram positivamente embora com alguma duplicidade de sentido em suas falas:

Na verdade, elas são, mas nem sempre é aquilo que a gente quer que seja discutido, mas são (Entrevistada Ingrid).

Ela atende o protocolo dela, mas ela também faz ela atende o nosso pedido quando a gente solicita (Entrevistada Meire).

Fica claro que embora os temas sejam de interesse e relacionados aos aspectos pedagógicos, não atendem totalmente às expectativas das professoras. Já Franciele, Carla, Gisele, Alice, foram incisivas em acenar negativamente para o fato de que as pautas estabelecidas atendessem suas necessidades formativas. Verificamos, assim, um caráter mecanizado adotado na dinâmica formativa em que até para as respostas dos professores aos questionamentos realizados há uma resposta tida como a ideal, a resposta que a formadora espera.

Sobre essa questão, destaca

[...] no que respeita à formação organizada pelas escolas, o que tem existido são acções meramente pontuais, desligadas de um plano global de formação (peça essencial), respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores. São acções desgarradas em que, pese embora a boa vontade, a intenção e o esforço com que se organizam, tudo ocorrem ao sabor da inspiração momentânea dos seus animadores e do seu entendimento próprio das questões, uma vez que, eles também carecem normalmente de preparação específica para a função, debatendo-se ainda com a escassez de tempo e de meios para apresentar trabalho com validade e sequência (Ferreira, 1991, p. 62).

Em face ao que foi externalizado pelas professoras entrevistadas, notamos que mesmo as que acenaram positivamente aos aspectos abordados pelas formações, estas o fizeram de maneira ponderada, direcionando nossas impressões para o fato de que, as entrevistadas, enquanto pessoas inseridas em contextos variados, apresentam visões de mundo diferentes, que sofrem influências e flutuam de modo a se modificarem sempre que entram em contato com questões que lhes causem alguma inquietação, pois é “[...] estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 105).

Dubar (2005) ressalta que a complexidade impulsionada pelas relações interpessoais, nos mais variados ambientes, denota percepções também muito diferentes entre os sujeitos que faz do meio ao qual estão inseridos, lugares de constante mudanças e propensos ao crescimento ou à sua estagnação.

Com relação a se sentirem colaboradoras das formações, com direito de fala, inclusive para discordarem dos temas abordados sem que houvesse desconforto, após a análise dos excertos atentamos para o fato de que 5 entrevistadas se sentem parte ativa no processo formativo (Íngride, Carla, Gisele, Elisa e Rosana) podendo externar suas impressões e posicionamentos, porém percebemos que isso se dá em nível de formação presencial na escola, já com relação as formações ofertadas pelo Centro de Mídias ficou nítido que não há essa abertura:

As formações dentro da escola sim. Os planejamentos do início do ano não [...] (Entrevistada Carla)

Embora tenham acenado para o fato de terem total liberdade em participar e opinar é visível no excerto a seguir que é uma liberdade cerceada:

Olha eu sempre falo, eu sou a do contra na escola, porque eu questiono muito principalmente o material sabe [...] então assim já teve momentos de eu

questionar algumas coisas e eu ficar desconfortável porque a parte da gestão não concordava... (Entrevistada Elisa).

Isso vai na contramão da gestão democrática, em que todos deveriam ter voz e vez, independente de seus posicionamentos, porém, lembrando sempre, que nesse processo, a decisão é tomada pela maioria dos participantes do processo educativo.

As demais entrevistadas: Franciele, Meire e Alice postularam que não se sentem colaboradoras das formações ficando evidente esse sentimento no excerto a seguir:

Não. Olha no Centro de Mídias quando a gente ia falar algumas questões importantes eles fechavam o chat. Não deixavam [...](risos). Eu acho que é porque a gente não ia falar o que eles queriam ouvir (Entrevistada Alice).

Também ao analisar a resposta de Meire que, embora participem, respondendo aos questionamentos (quando solicitadas) o fazem de maneira mecânica, quase que forçada:

(risos) É... a gente colabora (fala relutante) naquilo que...a gente sempre tenta colaborar, muitas vezes quando surge a pergunta todo mundo fica quietinho (risos), mas quando é necessário a gente fala sim [...] (Entrevistada Meire) grifo nosso.

Na narrativa de Meire é possível observar que a organização e desenvolvimento das formações caminham para aplicação de conceitos e expectativas de respostas baseadas nos temas abordados, nesse sentido, a relutância em responder aos questionamentos está muito mais ligada ao fato de que as professoras talvez esperassem por respostas e não por perguntas, respostas essas, que trouxessem algum respaldo para seus medos, anseios e dificuldades, do que propriamente o fato de desconhecerem a temática da pauta discutida naquele dia, aliás na maioria das vezes os assuntos são tão recorrentes que os professores se veem fadigados pela repetição. Gatti e Barretto (2009, p. 167) ressaltam que

na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada.

Dessa forma, em virtude da insatisfação gerada por discussões que não atendem as demandas do exercício docente, muitos sentem a necessidade de buscar uma qualificação fora do âmbito escolar, qualificação esta, nem sempre promovida por instituições idôneas,

formações que serão custeados pelos próprios docentes e que a médio e longo prazo, em muitos casos, em detrimento dos planos de carreira, serão revertidas em ganhos salariais e evoluções funcionais.

3.16 A ascensão profissional do professor depende das formações de que ele participa

Quando questionadas sobre **a ascensão profissional do professor depende das formações de que ele participa** (Na sua opinião a ascensão profissional do professor depende das formações de que ele participa?) as respostas foram as seguintes:

Sim, sim, essa formação eu acredito que ela não precisa acontecer diretamente por um curso, mas por leituras eu acho que professor não tem muito esse hábito de ler, a competência leitora eu acho muito deficiente eu sinto observando alguns professores, que as vezes nem consegue ler e interpretar o que o material está falando ali, falta essa competência leitora entre os próprios professores e se o professor não tem essa competência como ele vai desenvolver nos alunos? (Entrevistada Carla).

Depende. (Entrevistada Meire).

Eu acho que sim, eu acho que tem tudo a ver, está tudo ligado, tudo (pausa) até por conta a gente não tem uma limitação, uma maneira de ensinar que é estática, então tudo muda, tudo se transforma e aí nós temos pensadores novos, gente com novas ideias, com novas propostas né, não dá para fazer tudo como era, então tudo vai mudando, a geração muda, tudo muda, então a gente precisa de novas formações o tempo todo, não dá para achar que você se formou lá na faculdade e vai ficar o resto da vida só com aquilo, porque realmente não vai funcionar, vai chegar o momento que você não vai ter nem o controle dentro da sala de aula para você transferir aquilo o que você tinha para passar, eu acho que ele é essencial [...] (Entrevistada Gisele).

Em certa parte sim, mas vai também muito da vontade do professor de querer aprender, de buscar, porque muitas vezes o que a gente precisa não está na formação e aí a gente precisa buscar além ou através de pesquisa, ou indo buscar um curso específico para aquilo muitas vezes privado ou então em conversas com os nossos pares me ajuda muito as vezes conversas com alguém, com professores ali que tenham mais experiência, ou a gente trocar as experiências, então eu acho que esse contato com os pares é muito valioso, aprendo muito com os meus amigos (Entrevistada Alice).

Sim porque na educação a gente está sempre (pausa) se a gente não se apropriar eu acho que não dá certo né? Então sim (Entrevistada Elisa).

Com base nos trechos citados, é notável que cerca de metade das entrevistadas concordam que o sucesso profissional está atrelado às formações que os docentes fazem em seu percurso profissional, concordaram parcialmente as entrevistadas Meire e Alice, a primeira não justificou o porquê de concordar em parte, talvez pela falta de argumentos não complementou sua fala, já Alice alegou que muito do que o professor aprende depende de sua busca subjetiva, de suas necessidades, de seu interesse em aprender, disse também que acredita aprender mais com os outros professores nas trocas que ocorrem na escola do que propriamente nas formações de que participa. Sobre as formações ofertadas aos professores em início de carreira, Gatti (2016, p. 166) ressalta que

[...] a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos [...]

Fica evidente no excerto acima e nas observações realizadas pelas entrevistadas que as formações de base não suprem as necessidades e os desafios vivenciados pelos docentes em seu cotidiano, e que, portanto, formações de qualidade realizadas em consonância com sua prática diária são condições ímpares para a melhoria da educação.

3.17 O que acreditam ser um profissional de sucesso(bem-sucedido)

Quando questionadas sobre **o que acreditam ser um profissional de sucesso/bem-sucedido** (Como você definiria um professor bem-sucedido profissionalmente?) as entrevistadas responderam:

Hoje em dia é até difícil de falar o que um professor bem-sucedido, mas assim eu acho que seria um professor realizado, com suas aulas na verdade. Formando “cidadões” críticos e conscientes (Entrevistada Ingrid).

É aquele professor que estuda, aquele professor que está aberto para o diálogo fala: “oh isso eu não sei”, trocar ideia com seus pares, professor que tenha bom relacionamento com seus alunos, com a família dos alunos, o professor que tenha um posicionamento ali na sala de aula, que saiba utilizar a metodologia para que o aluno aprenda, metodologias essas diferentes para cada criança [...] (Entrevistada Carla).

Um professor bem-sucedido, acho que é um professor que sente segurança, sente vontade de levantar cedo e vir para a escola porque ele se sente bem

trabalhando ali, ele percebe que ele consegue desenvolver o trabalho dele, porque ele sabe como desenvolver aquilo, ele tem uma turma que corresponde assim que ele consegue, que ele percebe que ele está conseguindo ensinar, mas também vai além disso, além dessa formação toda tem a questão financeira que envolve, o bem -sucedido financeiramente também, ele ter condições de com o salário dele, que ele ganha lá no trabalho, de ter uma vida confortável, de poder fornecer condições de melhor qualidade de vida para a família dele então tudo isso envolve, é você conseguir se manter com o seu trabalho dignamente e fazer o teu melhor lá dentro , se sentir bem porque ninguém é obrigado a estar em um lugar que não suporta né ou que não consegue ali, se acha que não dá vai ter que procurar outro rumo mesmo porque não é fácil, a gente sabe que não é fácil (pausa) mas que ele sai dali realizado, não todos os dias porque a gente sabe que é impossível, tem dia que a gente sai frustrado mesmo, fala realmente eu consigo fazer isso e eu consigo sustentar a minha família com isso, isso é um trabalho digno, que eu consigo levar o pão para casa e não só isso também, eu falo ter condições de ter um certo conforto tecnológico, de ter um transporte, uma casa para morar e toda aquela estrutura que a gente precisa conseguir com o seu trabalho (Entrevistada Gisele).

O meu sucesso eu acho assim que é quando os meus alunos saem todos os alfabéticos, eu fico muito feliz, então assim quando eu vejo que meus alunos (pausa) eu me sinto satisfeita, nem questão financeira, não é nem pelos louros, mas quando eu vejo meu aluno lendo com proficiência participando ali da vida em comunidade, quando os meus alunos estão alfabéticos eu vejo se dando bem sabe querendo continuar a ir para a escola, quando eles estão felizes eles não faltam, então tudo isso me satisfaz como um profissional (Entrevistada Elisa).

Com base nas respostas das entrevistadas, o professor bem-sucedido é aquele que consegue realizar o seu trabalho de modo a fazer com que seu aluno aprenda os conteúdos ministrados por elas, conteúdos esses previstos pelo currículo adotado. Houve menção somente por parte da entrevistada Ingrid sobre a aplicação dos saberes escolares na vida cotidiana dos alunos, sobre o fato de os conteúdos escolares serem saberes prioritários para que os alunos possam mudar suas condições socioeconômicas ou que possam promover mudanças no âmbito das políticas públicas para a população de um modo geral.

Também de acordo com os relatos, o professor bem-sucedido está atrelado ao reconhecimento do que faz na escola, do seu trabalho, do aluno aprender os conteúdos escolares e em alguns aspectos do “amor” dedicado em meio à realização de sua função, como se esse amor fosse parte e condicionante do exercício docente. Somente a entrevistada Gisele atrelou o sucesso profissional ao sucesso econômico do docente demonstrando que há um certo pudor em associar a docência às necessidades existenciais de subsistência, como se isso fosse algo

que minorasse a potencialidade do professor, ou como se para ser um bom professor fosse preciso desapego material em detrimento ao “amor pela profissão”.

Sobre isso Novaes (1992, p. 103) afirma que “a incorporação da mulher na função docente foi justificada como uma extensão das atividades femininas além dos limites domésticos. Cuidar de crianças, educá-las continuava a ser tarefa de mãe, portanto, nada melhor do que a mulher, mesmo solteira, para executá-la.”

Assim para que esse pensamento não se perpetue, inclusive nas falas docentes, há que se ter em mente que a professora exerce um trabalho, que realiza investimentos em sua formação, que estabelece um elo com seus alunos, porém, tal conduta, não pode ser uma porta de entrada e permanência para a banalização de sua profissão, nem tampouco a desvalorização sob os aspectos econômicos.

3.18 Tempo destinado às formações continuadas

A respeito do **tempo dedicado às formações realizadas pelas entrevistadas** (Você segue uma rotina de estudo? Quantas horas em média durante a semana você se dedica a sua formação?), observamos que:

Como eu estou fazendo curso, eu pego duas no máximo três vezes na semana e três horas por dia. Nessa semana vou fazer 3 horas por dia... então 2 dias na semana vou me dedicar 3 horas por dia, até mesmo para não ser desgastante porque você já trabalha com uma sala e pensa bem senão você pira, então você precisa manter uma rotina também, então 3 dias por semana, 3 horas por dia pra mim é o bastante (Entrevistada Franciele).

Olha além dos ATPCs que a gente tem umas 7 ATPCs na semana, em casa também pelo menos umas 2 horas por dia, então assim eu acho que mais de 15 horas semanais. (Entrevistada Elisa)

No mínimo 10 horas, mais... bem mais de 10 horas. (Entrevistada Carla)

Foram pontuais as respostas das entrevistadas com relação à imensa demanda formativa, foram unânimes em apontar que as dinâmicas formativas vão além da jornada de trabalho docente, ficando entre 10 e 15 horas, podendo variar para mais ou para menos a depender das atividades realizadas ao longo da semana. Esse tempo é distribuído entre estudar o material utilizado nas aulas, preparar atividades extras de recuperação ou adaptação curricular e realizar formações continuadas, sejam elas as oferecidas pela SEDUC-SP, sejam as realizadas pelo professor de acordo com seu interesse e necessidade subjetiva.

No que se refere à sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores, dois elementos determinantes para a deflagração de processos de adoecimento podem ser citados. Um deles é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer. O outro é a realização do trabalho em condições de estresse, que pode levar a implicações previsíveis para a saúde, porquanto expõe os trabalhadores a situações extremas, especialmente os trabalhadores sob contínuo estresse (turmas superlotadas, excesso de aulas) e cujo trabalho exige condicionamento físico (carga horária puxada com uso intenso da voz, das mãos e excesso de horas em pé) (CNTE, 2003, p. 12).

Outrossim a demanda do trabalho docente extrapola sua jornada de trabalho, seja enquanto atua de forma presencial, seja mediante as horas atividades voltadas para preparar conteúdo inerentes à sua função, as horas dispensadas ao exercício docente invadem o tempo destinado a outros campos da vida, ocasionando sobrecarga e quadros de cansaço excessivo minorando a produtividade e na mesma medida a qualidade do trabalho desempenhado.

3.19 Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização de seu trabalho

Por meio das entrevistas, verificamos **quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização de seu trabalho** (Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização de seu trabalho?) ficou nítido que as dificuldades encontradas não estão atreladas somente aos aspectos formativos, elas reverberam em vários aspectos ligados ao exercício docente como podemos ver nas declarações a seguir:

Quando eu não tenho a colaboração, a parceira dos pais, principalmente nessa época de pandemia que a gente trabalhou muito no remoto e eu não tive a compreensão, a colaboração, a parceria dos pais, isso foi muito constrangedor, isso atrapalhou bastante porque eu poderia ter oferecido mais se tivesse tido a parceria de alguns pais, entendeu? [...] (Entrevistada Franciele).

Eu acho que além dessa questão de ter que ficar se adaptando porque a gente recebe um currículo pronto, material pronto e a gente precisa fazer aquilo porque eles cobram aquilo da gente e depois vem uma avaliação externa que exige aquilo (risos) então isso é uma dificuldade [...] e fora a questão social em si, eu acho que ela dificulta bastante o trabalho, eu não vou nem colocar como uma dificuldade, mas como uma necessidade, afinal como eu falei a escola na maioria das vezes é a única coisa que eles têm, mas você entender todos os aspectos familiares que eles trazem e tentar envolver isso na tua prática docente ali, sem constranger, mas tentando resgatar, tentando buscar, tentando conquistar ele pra você, para que ele tenha motivação de estar ali, porque na maioria das vezes é isso que eles menos têm em casa, para a

maioria das famílias eles só estão lá atrapalhando e eles ouvem isso, então tem vários outros aspectos e isso tudo é necessário, mas é muito difícil, não é fácil, fazer todo esse né? Eu acredito aí que não tenha conseguido na maioria das vezes, algumas vezes né tenha ficado falho, até porque a gente... são muitos aspectos para serem trabalhados para a gente conseguir atingir aquele aluno no quesito de alfabetização mesmo de aprendizagem né, até por conta de questões culturais que as famílias têm e de que a escola vira o centro de ter que resolver todos os problemas da sociedade[...] (Entrevistada Gisele).

Maior desafio é atender a diversidade, aí gente isso é difícil, principalmente quando tem inclusão na sala, porque a nossa formação para inclusão também é péssima, o estado preconiza tanto a inclusão, trazer os alunos, mas a formação e o suporte para que a gente atenda o aluno na sala é precário e acho que é a questão também de material né que é bem complicado porque preparar aula eu preparo no meu computador, muitas vezes com a minha internet, uso o meu celular, eu levo a minha caixinha de som para a escola se eu preciso passar alguma coisa, então muitas vezes eu uso o meu sulfite, a minha tinta da impressora, então é a falta de material. É o mínimo, o básico...Aí você chega na escola não tem muitas vezes a questão ali do nosso conforto também (Entrevistada Alice).

Hoje? Ai nem sei te falar... Eu tive muitos problemas em conversar com a gestão, eu já tive muitos problemas assim, ainda não consigo ter um diálogo com a direção assim na escola acho muito inacessível, talvez esse seja o mais difícil. Não estou falando toda equipe gestora, estou falando específico sabe, porque é assim a gente tem mudança constante de direção, agora parece que vai dar uma acalmada, mas entra um diretor, sai um diretor isso para mim é muito difícil, cada um que chega de uma forma, uns a gente consegue conversar, outros não, essa no momento a gente não tem conversa é muito difícil ela é inacessível, então para mim isso é o que mais dificulta (Entrevistada Elisa).

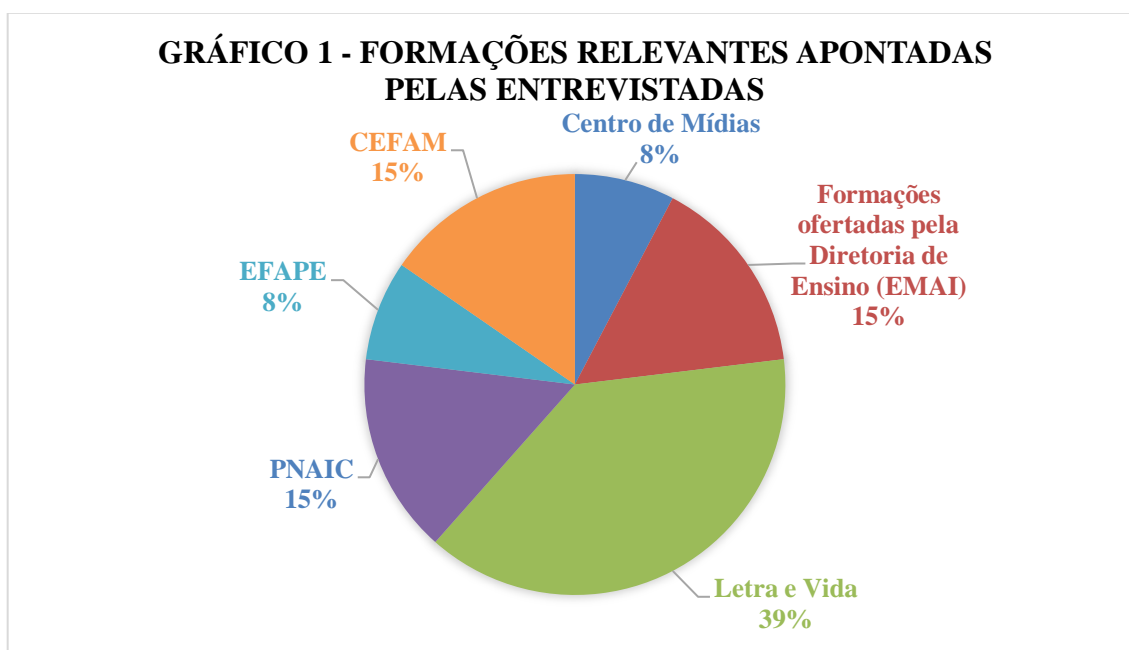
Com base nos relatos percebemos que as dificuldades encontradas pelos professores assumem vários aspectos dentre eles: dificuldade em lidar com a gestão da escola, a falta de equipamentos para se realizar o trabalho planejados de antemão, dificuldade em fazer com que as famílias estejam mais próximas da escola, em ministrar aulas que consigam ser um atrativo para os alunos e que possa competir com as tecnologias utilizadas por eles fora do contexto escolar, em atender a diversidade em sala de aula e a inclusão e por fim, em adaptar o material utilizado à sua realidade.

Por isso, voltamos a Peixoto (2018) e Gatti (2013), para afirmar que as necessidades docentes não se dão somente ao entorno das práticas pedagógicas e daquilo que o professor deve ensinar e o aluno aprender. Vão muito além disso, relacionam-se à gestão, às relações com os alunos e seus familiares, com a legislação educacional, com o currículo, ou seja, com tudo que está no interno e externo da escola.

3.20 Formações relevantes para as entrevistadas

Quando questionadas sobre **as formações que tiveram a oportunidade de participar e que consideram mais significativa no seu trabalho** (Das formações que teve oportunidade de participar, há alguma que considera mais significativa no seu trabalho?) obtivemos as seguintes informações:

Gráfico 1 – Formações consideradas relevantes pelas entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados relacionados acima fazem jus às formações consideradas importantes pelas entrevistadas, dessa forma, algumas delas apontaram mais de uma que julgou relevante, portanto, algumas foram citadas mais de uma vez no conjunto dos dados analisados.

Com base nas informações obtidas e disponibilizadas no Gráfico 1, percebemos que a formação inicial em nível de magistério ofertada pelo CEFAM teve um percentual de 15% das escolhas, o curso que era presencial, integral e disponibilizava uma bolsa de estudo para que os alunos pudessem ter dedicação exclusiva foi citado por várias entrevistadas.

Já o Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) escolhido também por 15% das entrevistadas, também tinha o formato presencial, com opções de formações aos sábados e durante a noite ao longo da semana, também disponibilizava uma bolsa de estudo simbólica que custeava o trânsito dos professores para as formações, enquanto

o Letra e Vida citado acima obteve 39% das escolhas, este curso tinha também o formato presencial, com muitas horas de atividades e realizado a noite durante a semana.

Interessa ainda observar que as formações ofertadas em nível de Diretoria de Ensino obtiveram 15% das citações, tinham também o formato presencial, exceto no período em que fomos acometidos pela Pandemia da COVID-19, momento em que as ações formativas foram realizadas por meio do uso das tecnologias (*Meet, Zoom* entre outros recursos). Cerca de 89% das escolhas feitas pelas entrevistadas têm em comum o fato de serem cursos oferecidos de modo presencial e delineados por uma dinâmica de participação ativa dos envolvidos na formação, são cursos que possibilitavam a troca de experiências entre os professores, com bases nos aspectos teórico-metodológicos adotados, bem como, no uso da teoria e prática, pois ofereciam aos participantes momentos em que poderiam aplicar as atividades trabalhadas durante a formação em sua sala de aula, para que, posteriormente, pudessem realizar a socialização dessas atividades, elencando as dificuldades apresentadas, os pontos positivos e negativos.

Continuando a análise do gráfico, é visível que em se tratando dos cursos oferecidos pela EFAPÉ e Centro de Mídias o percentual foi de 8% para cada segmento, somando um total de 16% das escolhas, o formato de ambos está pautado pelo uso da tecnologia, são aulas disponibilizadas em ambientes virtuais, no caso da EFAPÉ são cursos inteiros disponibilizados aos docentes para que estes possam realizar de acordo com sua disponibilidade de tempo, já as formações do Centro de Mídias ainda hoje são realizadas ao vivo e depois ficam disponibilizadas no repositório para que possam ser acessadas a qualquer tempo de acordo com o interesse e necessidade do docente. É válido enfatizar que esses dois veículos formativos apresentam modelos de participação por meio de chats, no caso do Centro de Mídias e, fóruns, no caso da EFAPÉ, tanto um quanto o outro tem já um direcionamento para a participação dos professores, com questões selecionadas previamente e pautas fechadas com temáticas selecionadas pela SEDUC-SP com base na coleta de dados das avaliações realizadas em larga escala.

Em suma, observamos que as preferências formativas com maior índice de aceitação foram àquelas cujo formato eram presenciais, mediados por formadores que possibilitavam a troca de experiências e que propunham atividades práticas com devolutivas em encontros subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação tem o poder de transformar sociedades, dessa forma, foi necessário realizar um questionamento sobre como um dos maiores colaboradores desse sistema, os docentes, têm atuado frente às transformações ocorridas nos últimos anos. Dentre os questionamentos norteadores desse estudo e considerando a relevância da atuação docente, coube discutir a formação inicial e continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista seu caráter articulador entre a sociedade e os saberes universais.

Dessa forma, foi indispensável refletir se as formações estariam voltadas para atender às necessidades das professoras ou se apenas estariam “enformando” (dando forma) à atuação profissional, minorando o potencial emancipador dessa profissional e fadando-a a uma atuação enquanto mera reprodução do modelo social, político e econômico vigentes. Entre as perguntas geradoras estavam: “como a formação inicial em nível de magistério contribuiu para sua formação docente, foi suficiente?”; “Como se deu a formação continuada, essas conseguiram sanar suas necessidades formativas, houve um diálogo sobre temáticas a serem desenvolvidas, como se deu a apropriação dos conhecimentos por parte dos docentes?”

A partir desses questionamentos o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a formação das professoras tendo em vista a relação da formação inicial com a formação continuada proposta pela SEDUC-SP- Centro de Mídias, formações correlatas e seus impactos na identidade docente, permitindo assim, a compreensão de como se dá a formação do indivíduo que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo e as repercussões subjacentes a essas formações. Os objetivos específicos foram atingidos já que houve a possibilidade de discutir as políticas de formação continuada no estado de São Paulo, nos municípios pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales, nas escolas estaduais de Tempo Integral (PEIs) nos segmentos dos Anos Iniciais do ensino fundamental. Portanto, ocorreu a reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada, suas limitações e potencialidades, sobre as percepções das professoras entrevistadas acerca das formações percebidas aos longo de sua formação, bem como, em se tratando das oferecidas pela SEDUC-SP, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, enfatizou-se a formação inicial e continuada enquanto um componente fundamental à construção da identidade docente e que, portanto, deve ir de encontro às reais necessidades dos professores em sala de aula. Como pautas das discussões entre as respostas dadas pelas entrevistadas ficou claro que há formas de resistência por parte das professoras dos Anos Iniciais, frente à tentativa de “enformar” (dar forma) ao trabalho docente em detrimento do reducionismo, da racionalização sumária do ensino e frente à política

de responsabilização dos docentes, quando estas se posicionam, quando propõem a necessidade de um diálogo pautado pela sua realidade profissional e quando buscam outros recursos formativos que possam contribuir com sua prática e necessidades divergentes aos conteúdos formativos da SEDUC-SP, embora nem sempre consigam se desvencilhar por completo.

Por meio dos estudos realizados, verificamos que as políticas formativas em educação se alinham às políticas externas mundiais voltadas para a sua reestruturação, apresentam uma tendência neoliberalista e mercadológica, amparadas pelo Banco Mundial e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). É fundamental considerar que as políticas formativas passaram por várias reformulações e readequações ao longo dos anos, mas sempre com a premissa de atender a demanda econômica em detrimento das necessidades sociais. Ainda que não seja intenção prioritária das formações sejam elas, inicial e continuada, notamos que em sua estruturação, reestruturações e direcionamentos há problemas que resultam em formações pouco sólidas, atrativas e sem um direcionamento consistente, fundamentalmente focadas no desenvolvimento de habilidades e competências, incitando a individualidade, competitividade, capacidade de autorregulação, autogestão com o objetivo de formar trabalhadores docentes moldados (enformados) capazes de disseminar uma educação que capacite sua clientela para o fortalecimento e perpetuação de uma realidade hierarquicamente imutável em detrimento da projeção de transformações que promovam efetivas mudanças nas condições existenciais de cada trabalhador.

Percebemos, ainda, que a partir da implementação da CNE/CP 02/2019, a BNC da Formação, em substituição CNE/CP 02/2015 houve um retrocesso com relação aos aspectos formativos no âmbito da formação inicial, além disso, sua formulação e implementação, ambas realizadas sem uma ampla discussão dos diversos segmentos interessados no assunto, descaracterizam e enfraqueceram os aspectos democráticos até então assegurados pela CNE/CP 02/2015. A respeito disso, também notamos que, tal mudança visava atender a demanda do mercado e na mesma medida acelerar o processo de padronização da BNCC, ficando evidenciado a negação e o desrespeito aos anseios e demandas da sociedade e aos preceitos democráticos, ficava então instituído o retrocesso em se tratando de políticas públicas formativas que estivessem em consonância com as demandas sociais vigentes, ocorrem a estagnação e a impossibilidade de mudança. Compreendemos, por meio das análises das entrevistas e por meio do referencial teórico utilizado que as formações ofertadas aos docentes ao longo do seu exercício profissional interferem em sua construção identitária, visto que, estas trazem em seu bojo cunho ideológico sistemático, intencional e delimitador das escolhas formativas. Isso atrelado ao fato de serem estruturas rígidas e hierarquicamente impostas,

impossibilitando na maioria das vezes um diálogo frente às demandas docentes e sendo condicionantes para aquisições de benefícios ligados à carreira e para trabalhar em determinados projetos da pasta.

Acreditamos que, em virtude dos apontamentos feitos, as formações ofertadas buscam “enformar” a atuação docente, moldando e direcionando o trabalho a ser desenvolvido desconsiderando as inquietações oriundas das dificuldades encontradas no âmbito da sala de aula, desmotivando por vezes, as participações dos docentes em sua formação e dificultando a implementação das políticas públicas idealizadas.

Também revelaram (as entrevistadas) não se sentirem estimuladas a aderir de maneira espontânea a tais formações por não verem algo que poderia efetivamente ser aplicado sem muitas adaptações. Entretanto, também observamos que as professoras realizam práticas de resistência às políticas formativas vigentes quando buscam formações fora do contexto da ordem instituída, quando investem em formações que julgam necessárias para sua atuação ou quando não aderem a formações que não acreditam ser algo que vá efetivamente promover mudanças significativas em sua atuação profissional.

Em meio a todas essas turbulências pedagógicas fica evidenciada a necessidade de uma nova forma de pensar “o ser professor”, já que as “enformações” oferecidas fossem elas, inicial ou continuadas, não atentam para as reais necessidades do profissional da educação e nem tampouco dos indivíduos, fruto do ensino ofertado. Dessa forma, para avançar em relação à formação inicial e resistir às “enformações” percebidas pelo Estado, é fundamental abrir campo para as pedagogias que compreendem a educação como algo capaz de exterminar a alienação resultante da perda da identidade e dos significados do trabalho realizado, bem como, provocar uma revolução sob os aspectos da emancipação humana.

Outrossim observamos a necessidade latente de se implementar no meio acadêmico e nas formações continuadas um redirecionamento pautado pela Teoria Histórico-Cultural já que, esta compreende a educação enquanto um processo de formação humana, ou seja, que o ato educativo somente terá atingido seu objetivo quando garantir a emancipação da pessoa, reconhecendo-o enquanto um ser histórico-social. Assim, a concepção Histórico-Cultural, uma síntese complexa de conhecimentos, pode contribuir para que haja uma mudança voltada para formações que considerem o trabalhador enquanto um ser social inserido em uma realidade que precisa ser considerada. A teoria histórico-cultural é generalizante, flexível e aberta (Beatón, 2003), dessa forma, entendemos ser a mais adequada para nortear o ensino que seja capaz de promover o “humanizar”, desvencilhando o indivíduo da alienação provocada pelas relações de trabalho que despersonificam o processo e o produto de sua atividade vital. Vale ressaltar que

o uso da tecnologia é um fator positivo, um ganho em vários aspectos, é dinâmico e abrangente e, portanto, não deve ser descartado enquanto recurso formativo, o que se pretende é aliar as formações que atentem para as necessidades inerentes ao ser humano, da troca, do aprendizado mediado presencialmente ao uso da tecnologia em favor da construção do conhecimento no âmbito escolar e não por inércia apenas.

Reiteramos a condição peculiar e relevante da docência, resultante e responsável pelas relações constituídas historicamente. O trabalho do professor pode e deve alterar as condições existenciais do indivíduo e a sua própria, para que possa satisfazer suas necessidades de maneira consciente, assim, o trabalho configurará atividade consciente e norteadora, capaz de materializar os desejos subjetivos, será capaz portanto, de promover a autonomia na criação de conhecimentos adquiridos a partir da cultura historicamente construída, fato que os tornará seres pensantes e capazes de mudar sua realidade imediata.

Finalmente, acredito ser necessário contribuir com as minhas próprias impressões acerca das formações iniciais, continuadas e/ou as “enformações” continuadas, afinal, sou parte desse todo que se chama Educação e acredito ser esse segmento o mais decisivo dentro de uma sociedade, sendo ele, capaz de provocar mudanças significativas na vida das pessoas, sejam essas mudanças boas ou ruins. Acerca das formações iniciais mediante a pesquisa realizada, e pela própria experiência vivida por essa pesquisadora (mulher, mãe, professora, prioritariamente nessa ordem) ainda temos muito a melhorar, inúmeras políticas públicas foram sendo delineadas ao longo dos anos, sem que houvesse algo que fosse consistente e que tivesse sequência para o fortalecimento de seu modo de organização e implementação, legislações surgiram, algumas para o bem (**Resolução CNE/CP 02/2015**), para a evolução, outras nem tanto, causando retrocessos, como quando da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a CNE/CP nº 02/2019. Acredito que muitos cursos de formação de base estão longe de atender a demanda e necessidades formativas docentes, que o aumento das formações à distância nem sempre têm contribuído para formações sólidas, que falta na formação inicial a oportunidade de vivenciar a docência pelos estágios supervisionados tal qual como são idealizados e reduzidos a termo na organização das diretrizes do curso. Já sobre as “enformações” continuadas são muitas as considerações, a primeira delas é a de que são indispensáveis para o exercício profissional, já que a Educação não é estática, muito menos a comunidade que a compõe, somos seres constituídos na trama de nossas relações e dessa forma, nos forjamos a partir delas. Partindo desse pressuposto acredito ser pontual que as discussões sejam constantes, tanto com relação aos segmentos responsáveis pela proposição das formações, mas principalmente entre os

maiores interessados, os docentes. Acredito que as formações podem e devem dialogar com àqueles que atuam de fato na escola, que é preciso redimensionar as estratégias formativas de modo a construir ações que possam contribuir para a aprendizagem contínua dos professores e que estas possam ser revertidas em ações pedagógicas consistentes de modo a favorecer os alunos e a sociedade.

Desse modo, pautada pela certeza de que formações significativas são àquelas surgidas a partir das falas dos sujeitos diretamente envolvidos no processo é que sugiro que pesquisas sobre o tema sejam e estejam nas pautas a serem discutidas nas escolas, há uma infinidade de trabalhos acadêmicos que podem provocar a reflexão dos docentes e a mobilização de atitudes voltadas para a ressignificação de sua ação enquanto profissional e enquanto pessoa inserida em um contexto que vai além dos muros escolares, cientes, portanto, acerca de seu inacabamento. É preciso que na escola haja abertura para pautas flexíveis, com temáticas reais e urgentes, assim é necessário que as políticas públicas implementadas sejam políticas de Estado e que não se findem com a alternância de governo ou interesses de segmentos neoliberais. É urgente, portanto, que políticas de governo, tão comuns, sejam substituídas por políticas de Estado.

Ainda considero de relevante a instauração de políticas formativas que oportunizem às professoras dos Anos Iniciais formações continuadas em nível de pós-graduação *Stricto sensu*, posto que, as jornadas de trabalho estabelecidas para esse campo de atuação e as aberturas presentes nos planos de carreira inviabilizam a participação e conclusão de tais formações, sem que haja prejuízos salariais e na carreira. Ressalto que tais formações sejam oportunizadas, haja vista, minha realidade formativa, não consegui me valer de aberturas previstas nas legislações vigentes, já que a jornada de trabalho não se enquadra no que está previsto em lei, por isso, a pós-graduação em nível de Mestrado somente foi possível, em virtude do contexto pandêmico, com conseqüente isolamento social que em certa medida, facilitou a frequência e conclusão das disciplinas e tempo para dedicação à escrita. É preciso, portanto, que as oportunidades formativas sejam modificadas em sua estrutura, inclusive, no que se refere às legislações vigentes, para que os professores possam se valer de formações consistentes e tenham a oportunidade de fato contribuir para a transformação no âmbito educacional e, na mesma medida, em outras instâncias da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian Aparecida Beltrão; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **CEFAM Paulista: Um estudo a partir de fontes Históricas**. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Eixo: 07. Instituições Escolares. UNICAMP, 2016.

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986

ANFOPE. Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Uepg, 2014.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEATON, Guilherme Arias. **Inteligência e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BERNARDES, Cyntia Aperecida de Araújo. **Concepções de Formação de Professores: Perspectiva Emancipatória na Produção Acadêmica do Centro-Oeste**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em 16 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em 21 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 2015b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores. Tendências atuais. *In: Reali e Mizukami (org.) Formação de professores – Tendências atuais.* São Carlos: Edufscar, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Retrato da Escola 3.** Brasília, DF: CNTE, 2003.

DELORS, Jacques. et. al. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrazio. Rio Tinto: Edição ASA, 1996.

DIAS, Luiz Antônio.; SEGURADO, Rosemary. O golpe de 2016: razões, atores e consequências. *In: FONSECA, F. A desestabilização política e o golpe: atores e estratégias do consórcio que golpeou a democracia em 2016,* p. 61-81. São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=pdf>. Acesso em 16 ago. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/472ab8dc-692a-4a4e-9ccf-bb49e307508e/content>. Acesso em: 16 jul. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba. n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 fev. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, Brasil, 2001.

DUARTE, Newton. A dialética entre objetivação e apropriação. *In: A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo;* 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes. 2005

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9 ed. 1984.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Joaquim de Souza Morais. O passado/presente: expectativas de futuro. *In*: Universidade de Aveiro (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina [et.al.]. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013-2014.

GIOVANNI, Luciana Maria. **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad: su significación para la Ciência Psicológica. *In*: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.) **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.19-41.

GODOY, Anterita Cristina de Souza. Resgatando a Formação Docente: A História do CEFAM no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 2, julho./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/25801>. Acesso em 15 nov. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos de Cárcere. volume 3 / Maquiavel. Notas sobre Estado e a política. tradução, Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em 18 jan. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos, 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento da escrita. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Carvalho. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados; *In*: TELES, J.A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 43-66.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. México: Ediciones de Cultura Popular, México, s/d.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Prefácio de José Paulo Netto. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Cortez, 1998

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2003

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Projeto Ipê**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>. Acesso em 06 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. 2017. Disponível em:

https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/PDF/resolucao_cd_04_2013.pdf. Acesso em 16 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf> Acesso em: dez. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo. SP. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1986

MORAES, Maria Célia M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez., 2009.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da Rede Estadual de Educação do Paraná. 2018. 226f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012: p.147.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Centro de Mídias da Educação de São Paulo. **O que é o Centro de Mídias**. [2019]. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em 16 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE-86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=5/14/2010%20:21:14%20AM . Acesso em: 16 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Projeto CEFAM: avaliação do percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374 de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, [...] e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Letra e Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. São Paulo: SEE/SP, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Questões sobre uma nova proposta curricular**. São Paulo, SE/CENP, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Educação não é filantropia. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 13, p. 1-15, jan./fev. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **SEJA BEM-VINDO E BEM-VINDA À EFAPE!** [2009]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, p. 61-79, 2003.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, p. 169-195.

SILVA, Marinéia dos Santos Silva. **Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto-SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. 2015. 352f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2015

TALIZINA, Nina F. **Manual de Psicologia Pedagógica**. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosi. San Luis Potosi, S.L.P., México, 2000.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **A Aprendizagem da Docência e Profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukás, 2ª edição revista, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukás, 3ª edição ampliada, 2016

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Reunión do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: OREALC/UNESCO, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos, 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A transformação socialista do homem. **VARNITSO**, 3, p. 36-44, 1930. Trad. Roberto Della Santa Barros; Rev. Marcelo Dalla Vecchia. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformaacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso em: 15 fev. de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria de Pena Villalobos, 11ª edição – São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Convidamos a Senhora para participar da Pesquisa **Da formação inicial à “Enformação” continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – sob a Perspectiva Histórico-Cultural**, sob supervisão/orientação do Prof. Dr. Reginaldo Peixoto. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos professores tendo em vista a relação da formação inicial com a formação continuada proposta pela SEDUC-SP e seus impactos na identidade docente, permitindo assim, a compreensão de como se dá a formação do indivíduo que atua nos Anos Iniciais do ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo e as repercussões subjacentes a essas formações. O presente estudo faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista a distância (pela plataforma Zoom, ou pelo Google Meet, ou por chamada de vídeo pelo WhatsApp – o que for mais conveniente para a entrevistada) ou presencial a depender da disponibilidade da entrevistada. A entrevista será feita com base num questionário semiestruturado em que as perguntas abordarão o tema da pesquisa. Se V.S.^a aceitar participar, contribuirá para a reflexão sobre o assunto abordado.

Para participar da pesquisa, V.S.^a deverá ser professora atuante na Educação Básica dos Anos Iniciais na rede estadual de ensino (Diretoria Regional de Ensino -Região de Jales), ler com atenção esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinar, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea) e, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, tens total liberdade para excluir os questionamentos que não queira responder ou, ainda, não participar da pesquisa.

Apesar de ser uma pesquisa na área de Humanas, podemos afirmar que podem ocorrer riscos de natureza moral ou psíquica, portanto, os riscos dessa pesquisa podem envolver cansaço da entrevistada ao responder ao questionário, embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa. Pode haver também desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado à participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Quanto aos benefícios, a professora poderá refletir sobre as formações que lhe foram ofertadas no início de sua trajetória enquanto docente, bem como, as formações continuadas a que tem acesso no exercício profissional, principalmente as que foram oferecidas no contexto de pandemia (formações em contexto remoto) para a construção da identidade docente, tema da presente pesquisa, ampliando sua compreensão sobre o assunto. Ademais, terá oportunidade de refletir sobre si mesma, de refazer seu percurso biográfico e pensar sobre a sua cultura. Os resultados também poderão ser utilizados tanto para a continuação da pesquisa em outros níveis, como para auxiliar os professores e os Sistemas Municipal e Estadual de Educação a promoverem discussões e políticas sobre o tema. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador/supervisor terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizados na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos antes, durante, e depois da realização da pesquisa e sobre a metodologia utilizada, a transcrição e a interpretação das respostas dadas aos questionários ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Se depois de consentir pela sua participação na pesquisa, a V.S.^a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo à sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Reiteramos que a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, a participante da pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 - Paranaíba/MS CEP 79.500-000, telefones (67) 3503-1006 e com a pesquisadora **Gislaine Cristina Nogueira** pelo telefone (17) 99714-6863, ou via e-mail: gislaine222009@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta

pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta-feira, ou ainda, na Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n, telefone (67) 3503-1006.

AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____,
portador/a do RG _____, fui informada e aceito participar da pesquisa **da formação inicial à “Enformação” continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – sob a Perspectiva Histórico-Cultural**, e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, também concordando que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, não havendo nenhum empecilho ou impedimento. Declaro ainda, estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva pela pesquisadora **Gislaine Cristina Nogueira**.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Gislaine Cristina Nogueira

Telefone: (17) 99714 68 63

E-mail: gislaine222009@hotmail.com

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.

E-mail: regi.peixoto77@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas realizadas.

Roteiro diagnóstico sobre os dados pessoais das entrevistadas, seus percursos de formação, suas experiências/atuações profissionais, assim como sobre suas percepções, como professoras dos Anos Iniciais, referente a formações vivenciadas desde o início de formação até as formações ofertadas na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, bem como suas implicações para a Construção da Identidade Docente.

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, até mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

_____, ____/____/2022.

Título da Pesquisa: Da Formação Inicial À “Enformação” Continuada Dos Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental – Sob A Perspectiva Histórico-Cultural.

Pesquisadores responsáveis:

Gislaine Cristina Nogueira (Aluna de Mestrado)

Reginaldo Peixoto (Orientador)

Sujeitos da Pesquisa: 15 professoras do Ciclo de alfabetização da rede estadual de ensino de São Paulo (Diretoria de Ensino Região de Jales).

BLOCO 1- DADOS PESSOAIS

- 1- Qual é o seu nome completo e idade?
- 2- Qual o seu endereço?
- 3- Qual o seu e-mail?
- 4- Qual a sua escolaridade?
- 5- Qual a profissão de seus pais?
- 6- É casada ou vive com algum (a) companheiro (a)?
- 7- Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?

BLOCO 2- TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA/ ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Você tem habilitação no Magistério? Caso tenha feito habilitação em magistério, conte-me por que escolheu fazer o curso, suas percepções sobre ele, sobre os seus professores, suas dificuldades e sobre o relacionamento com os companheiros de turma.
- 2- Tem Ensino Superior? Quando e onde realizou? Instituição pública ou privada?
- 3- Por que decidiu fazer esse curso? Como avalia a sua graduação?
- 4- Fez outros cursos? Quais? Por qual (is) instituição (ões)? Qual a relevância deles para a sua atuação profissional?
- 5- Teve acesso durante a sua trajetória de formação ao computador e à internet? Com que frequência?

- Qual (is) a (s) finalidade (s) de uso? E hoje, tem acesso? Acessa com qual frequência e para qual (is) finalidade (s)?
- 6- Em qual (is) instituição (ões) leciona (cite o nome das instituições)? E em qual (is) período (s) leciona?
- 7- Há quanto tempo leciona? E em específico no Ciclo de Alfabetização, Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- 8- Como avalia o curso de magistério em relação à sua prática como professora alfabetizadora?
- 9- Atua em outras séries e em outras disciplinas? Quais? Onde?
- 10- Qual a sua situação profissional atualmente? Efetiva ou contratada?
- 11- O que ou quem a influenciou em sua escolha profissional?
- 12- Como foi o início da sua carreira profissional? Quais dificuldades encontrou? Como superou-as?
- 13- Quando e por que decidiu ser professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?
- 14- Para a senhora, o que é ser uma professora alfabetizadora?
- 15- Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?
- 16- Qual a sua percepção sobre seu relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora? Comente.
- 17- Sabe o que os outros professores e os gestores pensam e falam sobre seu trabalho? Comente.

BLOCO 3 - PERCEPÇÕES SOBRE PROCESSO FORMATIVO INICIAL E CONTINUADO.

- 1- Você considera que sua formação inicial lhe ofereceu bases sólidas para o exercício profissional?
- 2- Nos últimos 24 meses você participou de alguma atividade voltada para seu desenvolvimento profissional (cursos, formações em serviço, seminários, programas de qualificação)?
- 3- Se a resposta for afirmativa em se tratando da questão anterior a senhora/senhorita teve que pagar a formação a que se dispôs a realizar?
- 4- Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?
- 5- As formações oferecidas por meio do Centro de Mídias atendem suas expectativas e necessidades em se tratando de sua atuação enquanto docente?
- 6- Você tem conhecimento do conteúdo da Resolução CNE/CP - 02/2019? Houve alguma discussão sobre o seu conteúdo em sua escola de que você se recorde?
- 7- Você se sente preparada para ministrar aulas a partir das formações oferecidas pelos órgãos gestores da educação? Comente como tem sido trabalhar a partir das formações realizadas por meio do Centro de Mídias.
- 8- Garantir formações em serviço é o suficiente para a qualidade da educação?

- 9- Com relação as formações que são oferecidas em serviço, há um algum diálogo prévio sobre as necessidades de temas a serem abordados para a melhoria de sua prática?
- 10- A pauta é organizada de modo a refletir as necessidades formativas indicadas pelos professores?
- 11- Você se sente um colaborador da formação? Todos têm direito de fala, inclusive para discutir a discordância das temáticas abordadas, sem que haja desconforto?
- 12- Se houvesse esse diálogo, caso não haja, você gostaria que o formato da formação em serviço fosse como?
- 13- Na sua opinião a ascensão profissional do professor depende das formações de que ele participa?
- 14- Como você definiria um professor bem-sucedido profissionalmente?
- 15- Você segue uma rotina de estudo? Quantas horas em média durante a semana você se dedica a sua formação?
- 16- Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização de seu trabalho?
- 17- Das formações que teve oportunidade de participar, há alguma que considera mais significativa no seu trabalho?
- 18- Há alguma formação de interesse pessoal que pretende realizar?
- 19- Caso queira, faça outras considerações que considera relevantes sobre o seu percurso formativo e mesmo sobre a sua prática enquanto professora alfabetizadora.

APÊNDICE 3 – Autorização do Dirigente Regional de Ensino de Jales.**ANEXO 1**

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com professoras da Rede Estadual de Ensino dos Anos Iniciais pertencentes à Diretoria de Ensino de Jales.

A/C

Dirigente Regional de Ensino – Região de Jales.

Geraldo Niza da Silva

Jales – SP

Senhor Dirigente Regional de Ensino

Eu, Gislane Cristina Nogueira, residente e domiciliada na rua Jaçanã, número 1150, Cohab Dercílio Joaquim de Carvalho, Jales/SP, divorciada, portadora do RG 21.991.518-0 e do CPF 264.805.458-85, venho, por meio deste, solicitar dessa Diretoria Regional de Ensino, autorização para a realização da pesquisa, em nível de mestrado, junto à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, intitulada: Da Formação Inicial à “Enformação” Continuada Dos Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental – Sob A Perspectiva Histórico-Cultural, por meio de entrevistas semiestruturadas (presenciais ou em plataformas virtuais – meet ou zoom - a depender da disponibilidade do entrevistado) com professoras dos Anos Iniciais (que atenderem aos critérios de inclusão da investigação e que se dispuserem a fazê-lo, o Projeto prevê a entrevista de 15 professoras) das Escolas Estaduais jurisdicionadas a essa Diretoria (7 escolas dos Anos Iniciais pertencentes a essa Diretoria).

Ao realizar tal pesquisa a pesquisadora objetiva contribuir para criar dados e informações que sirvam para ampliar o conhecimento sobre a questão relacionada à formação dos professores e promover reflexões sobre caminhos possíveis para torná-la cada vez mais eficiente. Nesse sentido, a pesquisa mostra-se relevante.

Dessa forma, solicito que, caso essa Diretoria concorde com o desenvolvimento da pesquisa supracitada, se manifeste por meio de declaração, para que possamos dar continuidade à tramitação do mesmo no Conselho de Ética da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

É importante ressaltar que antes da realização das entrevistas com as professoras dos Anos Iniciais solicitaremos a autorização dos (as) diretores (as) das Unidades Escolares.

Certos de contarmos com vosso apoio, subscrevemo-nos.

Jales, 05 de novembro de 2021.

Prof. Gislane Cristina Nogueira (RS 11.931.401)

RG 21.991.518-0