



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A
PARTIR DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS
PROPOSTAS FORMATIVAS**

CAMPO GRANDE-MS
2021

SORAYA CUNHA COUTO VITAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A
PARTIR DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS
PROPOSTAS FORMATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção de título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos formativos, práticas educativas, diferenças. Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt.

CAMPO GRANDE-MS
2021

P769

Vital, Soraya. 2021.

Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas / Soraya Cunha Couto Vital – 2021.

363 fl.il.

Trabalho de Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2021.

Orientadora: Sonia da Cunha Urt

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Bases teórico-metodológicas. I. Vital, Soraya Cunha Couto. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande.

CDD

Tese intitulada **Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Curso de Doutorado, da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado – Membro Titular
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão – Membro Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – Membro Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Junira Cunha, pelas lidas em meu favor, por ser meu exemplo de fé, luta, persistência, superação e constante incentivo aos estudos. Grande mulher!

Ao meu pai, Mozarth Couto, por suas constantes orações e pelo orgulho sempre demonstrado à/da “filha mais velha” (rsrs)!

Ao meu esposo, Jairo Vital, homem íntegro, pelo amor transformado em apoio e incentivo necessários nesse percurso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem reconheço como Soberano Mestre! O doador e direcionador da minha vida, o que abre portas e proporciona oportunidades. Aquele que diz com clareza: “Eu irei adiante de ti... dar-te-ei os tesouros escondidos... te chamo pelo teu nome. [...] Eu sou o Senhor, e não há outro.” Minha gratidão eterna!

À minha mãe, Junira, por ser minha primeira mestra, me ensinar a amar a Deus e colocá-Lo sempre em primeiro lugar. Por sua história de lutas, mas de muitas vitórias conquistadas.

Ao meu pai, Mozarth, pelas palavras de encorajamento, pela confiança e pelo carinho demonstrado.

Ao meu esposo, Jairo, por ser meu presente de Deus, e isso basta!

À Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt, a quem reitero reconhecimento não somente como orientadora e professora, mas como amiga e mestra providenciada por Deus para que eu pudesse cumprir mais essa etapa tão importante em minha vida. Minha profunda gratidão, meu sincero respeito e minha genuína admiração. Sei que Deus a colocou em minha vida e sinto-me imensamente agraciada por seus ensinamentos, orientações, correções, avaliações e pareceres. Mais do que discernimento acadêmico, acrescentaram conhecimento à minha existência. Deus a abençoe sempre!

Aos professores doutores Luiz Fernandes Dourado, Andréia Nunes Militão, Marilda Gonçalves Dias Facci e Jacira Helena do Valle Pereira Assis, por aceitarem gentilmente o convite para a banca examinadora e honrar-me com seus ensinamentos e contribuições.

Aos(às) amados(as) amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia – GEPPE/UFMS, pelos preciosos momentos de convivência, amizade, estudos e apoio. Quantas histórias! Vocês acrescentaram alegria aos meus dias de doutorado!

Aos(às) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da UFMS, cujos ensinamentos fizeram-me crescer. Meu reconhecimento, professores(as)!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos a mim concedida, que proporcionou possibilidade de desenvolvimento de projetos e pesquisas que culminaram na produção deste trabalho doutoral.

Hoje, ergo as mãos ao Céu e digo: Obrigada!

RESUMO

A formação continuada de professores é o objeto de estudo desse trabalho doutoral, entendida como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente. À vista disso, o objetivo principal é compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. A análise crítica ocorre sobre o aporte teórico-metodológico desta Psicologia, preponderantemente por meio dos postulados de Vigotski e seus interlocutores, a partir do arcabouço epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético, porque pressupostos oferecem aporte para um olhar de totalidade do sujeito, considerando-o a partir de uma perspectiva polissêmica, agregado de relações sociais e capaz de pensar a realidade e transformá-la. Para a coleta de dados e o encaminhamento da investigação foram realizadas pesquisas bibliográficas, levantamento de produções acadêmicas em bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades públicas sul-mato-grossenses – UFMS, UFGD, UEMS – e busca nos anais do GT 08 da ANPED – Formação de Professores. Além disso, foi realizado mapeamento de políticas educacionais de formação docente – Resoluções 01/2002; 02/2015; 02/2019; 01/2020, com análise dos princípios norteadores da formação, a concepção de formação e a concepção de professor/docência, a partir da forma como indicam normativas, metas e estratégias ao processo formativo docente. Também foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos/profissionais de coordenadorias e superintendências de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED/CG) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). O estudo mostrou que, dentro do contexto educacional, a formação de professores tem se configurado como um campo de disputa de concepções de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, de educação. Por isso, para pensar a formação continuada de professores é preciso pensar a educação em seu sentido mais amplo, o que requer políticas e proposições pedagógicas que considerem o lugar do ator fundamental do/no processo formativo: o professor, especialmente se for para uma concepção ampla de formação cidadã e emancipadora. Contudo, o cenário das políticas educacionais brasileiras, com especificidade às políticas de formação docente consideradas nesta tese, estabelece um conjunto de concepções e proposições conformadas a uma lógica tecnicista, restrita às competências e habilidades docentes em um processo de vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Curricular (BNC) proposta na Resolução 01/2020. Tal cenário é antagônico à proposição da revogada Resolução 02/2015 e aos objetivos históricos construídos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras entidades congêneres, configurando-se como retrocesso da política de formação docente. Em contexto campo-grandense, as redes públicas de educação básica têm reverberado a mesma lógica formativa, com propostas que se realizam com evidente interpenetração das esferas pública e privada, atendimentos ao empresariamento da educação e à não realização de uma formação pensada para o desenvolvimento do professor, fundamentada em concepções teórico-metodológicas que não o entendam como força de trabalho para a manutenção do sistema capitalista, mas possibilite a apropriação de conhecimentos científicos sistematizados que originem elementos para que atue na sociedade de forma emancipada, resistindo e indo além das determinações que lhe são impostas.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Técnicos Secretarias de Educação. Bases Teórico-Metodológicas. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The continuing education of teachers is the object of study of this doctoral work, understood as a process that occurs permanently/constantly, interrelated to initial training, and should aim at articulation with/and the production of scientific, pedagogical knowledge, ethical and political necessary for human development, the exercise of autonomy and teaching activity. In view of this, the main objective is to understand which continuing education project for teachers is proposed in public schools in Campo Grande-MS and analyze it in the light of Historical-Cultural Psychology. The critical analysis takes place on the theoretical-methodological contribution of this Psychology, mainly through the postulates of Vigotski and his interlocutors, from the epistemological framework of Historical-Dialectical Materialism, because assumptions offer support for a view of the subject's totality, considering it from a polysemic perspective, aggregated with social relations and capable of thinking about reality and transforming it. For data collection and investigation forwarding, bibliographic research, survey of academic productions in CAPES and South Mato Grosso public universities – UFMS, UFGD, UEMS – theses and dissertations databases were carried out, and a search in the works library of the ANPED GT 08 – Teacher Training. In addition, a mapping of educational policies for teacher training was carried out – Resolutions 01/2002; 02/2015; 02/2019; 01/2020, with an analysis of the guiding principles of training, the conception of training and the conception of teacher/teaching, from the way they indicate norms, goals and strategies for the teacher training process. Semi-structured interviews were also carried out with teachers and technicians/professionals from continuing education coordinators and superintendents of the Municipal Education Secretariat of Campo Grande/MS (SEMED/CG) and the State Secretariat of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS) . The study showed that, within the educational context, teacher education has been configured as a field of dispute for conceptions of the world, of man, of society and, above all, of education. Therefore, to think about the continuing education of teachers, it is necessary to think about education in its broadest sense, which requires policies and pedagogical propositions that consider the place of the fundamental actor of/in the training process: the teacher, especially if it is for a conception a broad range of citizenship and emancipatory training. However, the scenario of Brazilian educational policies, with specificity to the teacher education policies considered in this thesis, establishes a set of conceptions and propositions conforming to a technicist logic, restricted to teaching skills and abilities in a process of linking to the Common National Curriculum Base (BNCC) and the National Curriculum Base (BNC) proposed in Resolution 01/2020. This scenario is antagonistic to the proposition of the repealed Resolution 02/2015 and to the historical objectives built by the National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE) and other similar entities, configuring itself as a setback in the teacher political education. In the Campo Grande context, public basic education networks have reverberated the same training logic, with proposals that are carried out with evident interpenetration of the public and private spheres, assistance to educational entrepreneurship and the failure to carry out training designed for the development of teacher, based on theoretical-methodological conceptions that do not understand it as a workforce for the maintenance of the capitalist system, but allow the appropriation of systematic scientific knowledge that originate elements to act in society in an emancipated manner, resisting and going beyond the determinations that are imposed on you.

Keywords: Continuing education. Teachers. Technical Departments of Education. Theoretical-Methodological Bases. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações Selecionadas no Banco CAPES.....	76
Quadro 2: Teses Selecionadas no Banco CAPES.....	84
Quadro 3: Trabalhos Selecionados nos Anais do GT 08 ANPED Nacional – Formação de Professores.....	93
Quadro 4: Dissertações e Teses Selecionadas na UFMS.....	101
Quadro 5: Dissertações e Teses Selecionadas na UFGD.....	107
Quadro 6: Dissertações Selecionadas na UEMS.....	112
Quadro 7: Dissertações e Teses Selecionadas na UCDB.....	116
Quadro 8: Concepções do projeto político de formação docente no Brasil.....	146
Quadro 9: Dados e Metas de Formação de Professores.....	184
Quadro 10: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Dissertações da CAPES (2012 a 2021)	78
Gráfico 2: Bases Teórico-Methodológicas Dissertações CAPES (2012 a 2021)	82
Gráfico 3: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Teses CAPES (2012 a 2021)	86
Gráfico 4: Bases Teórico-Methodológicas Teses CAPES (2012 a 2021)	88
Gráfico 5: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Anais GT 08 – ANPED	95
Gráfico 6: Bases Teórico-Methodológicas Anais GT 08 – ANPED	98
Gráfico 7: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Dissertações UFMS ...	101
Gráfico 8: Bases Teórico-Methodológicas Dissertações e Teses UFMS	104
Gráfico 9: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Dissertações e Teses UFGD	107
Gráfico 10: Bases Teórico-Methodológicas Dissertações e Tese UFGD	109
Gráfico 11: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Dissertações UEMS.....	112
Gráfico 12: Bases Teórico-Methodológicas Dissertações UEMS.....	114
Gráfico 13: Temáticas relacionadas à Formação Continuada Dissertações e Teses UCDB	117
Gráfico 14: Bases Teórico-Methodológicas Dissertações e Teses UCDB.....	119

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento Humano e Produção do Conhecimento.....	69
Diagrama 2: Formação continuada de professores: produções e políticas que sinalizam seu movimento no Brasil.....	171
Diagrama 3: Eixos de análise.....	199
Diagrama 4: Formação continuada de professores em redes públicas de Campo Grande-MS	248

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regiões urbanas de Campo Grande-MS.....	175
Figura 2: Organograma Secretaria de Estado de Educação.....	178
Figura 3: Organograma Secretaria Municipal de Educação.....	181
Figuras 4 e 5: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino.....	235
Figuras 6 a 9: Plano de Curso Formação Continuada SED/MS.....	238
Figuras 10 e 11: Calendário Escolar 2021 – SED/MS.....	239

LISTA DE SIGLAS

- 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
- ABdC: Associação Brasileira de Currículo
- ABALF: Associação Brasileira de Alfabetização
- ABRAPEC: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
- BNCC: Base Nacional Comum Curricular
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFOR: Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação
- CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- COGRAD: Colégio de Pró-Reitores de Graduação
- CONAE: Conferência Nacional de Educação
- CONEB: Conferência Nacional da Educação Básica
- CONAP: Conferência Nacional de Educação Popular
- DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais
- FINEDUCA: Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
- FORPARFOR: Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
- FORUMDIR: Fórum de Diretores(as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
- FORPIBID RP: Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
- IES: Instituições de Ensino Superior
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC: Ministério da Educação
- MNDEM: movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- PEE: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
- PIB: Produto Interno Bruto
- PNE: Plano Nacional de Educação
- PME: Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS

PPCs: Projetos Pedagógicos de Cursos

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBEM: Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SBEnBio: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia

SBEnQ: Sociedade Brasileira de Ensino de Química

SED/MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED/CG: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

SUPED: Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP: Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA PENSAR O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	23
1.1 Psicologia Histórico-Cultural: princípios epistemológicos e metodológicos.....	23
1.2 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e um olhar à produção do conhecimento.....	44
1.3 Desenvolvimento do pensamento e a produção do conhecimento científico	51
1.4 Formação humana – um processo de educação para sujeitos emancipados.....	58
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRODUÇÕES E POLÍTICAS QUE SINALIZAM SEU MOVIMENTO NO BRASIL	72
2.1 Formação continuada nas produções científicas.....	72
2.1.1 Da pesquisa no portal CAPES.....	75
2.1.2 Da busca nos anais do GT 08 ANPED Nacional – Formação de Professores	91
2.1.3 Da busca no banco de dados da UFMS	99
2.1.4 Da busca no repositório institucional da UFGD.....	105
2.1.5 Da busca na UEMS.....	110
2.1.6 Da busca na UCDB.....	115
2.1.7 Análise da produção selecionada.....	121
2.2 Políticas educacionais e/para a formação de professores.....	130
2.2.1 O PNE 2014-2024 e a formação docente.....	131
2.2.2 Resoluções CNE/CP: determinações para pensar a formação continuada.....	141
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM REDES PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE-MS	174
3.1 As redes públicas de educação de Campo Grande-MS.....	175
3.2 SED/MS e SEMED/CG: Planos de Educação e formação continuada de professores.....	182
3.3 Percurso metodológico.....	189
3.3.1 Seleção e caracterização dos sujeitos.....	193
3.4 As palavras dos sujeitos.....	197
3.4.1 Concepção de formação continuada.....	201
3.4.2 Experiências formativas.....	205
3.4.3 Fundamentos teórico-metodológicos das propostas formativas.....	216
3.4.4 Concepções, experiências e fundamentos – a formação continuada em análise.....	222

CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	259
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	269
REFERÊNCIAS ESTADO DO CONHECIMENTO	274
APÊNDICE	284

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a formação continuada de professores das redes públicas de ensino estabelecidas em Campo Grande-MS, desenvolvidas no período de 2015 a 2020. Esse recorte temporal diz respeito aos últimos governantes das esferas estadual e municipal, eleitos e reeleitos nos pleitos eleitorais que compreenderam esses anos. A saber: Reinaldo Azambuja Silva, com primeiro mandato entre 2015 e 2018; e segundo mandato de 2019 a 2022; e Marcos Marcello Trad, com primeiro mandato entre 2016 e 2019; e segundo mandato de 2020 a 2023.

Neste trabalho são consideradas as bases teórico-metodológicas das propostas de formação continuada de professores, com investigação das políticas educacionais que a normatizam e das propostas formativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG durante os governos de Azambuja e Marcos Trad.

As questões que envolvem a formação de professores sempre estiveram presentes tanto em minha formação quanto na prática profissional. Provavelmente porque o magistério tenha assumido muito cedo um lugar importante em minha vida, por ter cursado Pedagogia e Licenciatura em Letras e por dedicar-me reiteradas vezes ao trabalho formativo de professores.

Mas essa temática tem recebido ainda maior importância há algum tempo, a partir de meu interesse pela interface Educação e Psicologia, minha inserção no Mestrado em Psicologia, com pesquisa direcionada a questões educativas, e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento de atividades e estudos no grupo de pesquisa do qual faço parte: Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS.

Desenvolver material para curso de formação continuada de professores, ir a campo, em *locus* escolar, e deparar-me com a prática formativa docente fizeram com que uma realidade intrigante se descortinasse e me colocasse em contato com as singularidades da formação de professores. Então, surgiram inquietações que incentivaram a ampliação dos estudos acerca desses saberes e senti a necessidade de aprofundar algumas reflexões.

Sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, reputo que seja preciso investigar as bases teórico-metodológicas das propostas de formação continuada de professores,

considerando as condições objetivas para a educação e a formação para a emancipação humana na sociedade contemporânea e um discurso que parece escamotear a realidade de uma sociedade neoliberal¹, que em seu movimento histórico-educacional não tem tentado um professor com pensamento crítico acerca de sua formação e consequente prática.

A partir das experiências profissionais com formação de professores, dos resultados obtidos em pesquisa de Mestrado e de realização de outras pesquisas e produções acadêmicas, um motivo especial impeliu-me à tese doutoral que aqui apresento: a carência de investigações e questionamentos relacionados às bases teórico-metodológicas que subsidiam a formação continuada de professores.

Penso que o referencial da Psicologia Histórico-Cultural confere sustentação à tessitura de análise a esse respeito, entendendo que tal formação pode representar um processo de reflexão e emancipação humana, ou seja, significar a promoção de condições para que o professor reflita a respeito do modo pelo qual se forma, o que pode conduzi-lo à compreensão de que, nesse processo formativo, é necessário apreender o conhecimento historicamente acumulado, não somente “estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal” (MARTINS, 2009, p.140).

Para mais, o Materialismo Histórico-Dialético, que é a episteme dessa teoria, subsidia uma concepção de mundo e de homem que permite pensar as questões educacionais a partir de determinantes históricos que incidem sobre elas, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando novas formas de educação e de formação docente. Essas, por sua vez, devem apresentar continuamente a luta pela superação da alienação, proposta pelo aprender a aprender ou o fazer pelo fazer, e tecer análises pautadas na dialética, a fim de que, entre outros

¹ Oliveira (2007) afirma que a política neoliberal foi colocada em prática na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan. Trata-se de uma política adotada nos anos 1980, por meio do que foi denominado Consenso de Washington, elaborado entre países centrais, para diminuir a crise econômica da periferia capitalista. A proposta era de desregulação dos mercados financeiros, de privatização das empresas e dos serviços públicos, de abertura comercial e de garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica. Segundo Frigotto (2001), a investida neoliberal buscou criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e de que as únicas relações sociais possíveis são as relações capitalistas. De acordo com Ianni (2004, p. 34), compreende-se por neoliberalismo a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, incluindo a produção, a distribuição, a troca e o consumo. É uma doutrina e uma política econômica fundadas na ideia de prevalência do mercado sobre todos os setores da vida humana, dos mais universais aos mais particulares: “o neoliberalismo manteve e mantém uma campanha inexorável contra tudo o que possa parecer “social”, de modo a priorizar tudo o que possa ser ou parecer ‘econômico’”.

fatores, haja entendimento de que não há criação do novo sem apropriação do que já existe.

Então, considera-se premente registrar que nesta tese a formação continuada de professores é entendida como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente.

Compreende-se então que, para que haja construção de outra cultura sobre o ato formativo, faz-se importante fundamentar científica, ética, estética, pedagógica e politicamente, de forma concomitante e indissociável, a educação do sujeito que aprende – no caso deste trabalho no professor que está em processo de formação continuada. Nesse contexto formativo, essa cultura pode caracterizar-se por considerar o processo de desenvolvimento do professor e os aspectos de sua história cultural e individual, não apenas suas aquisições instrucionais e/ou acadêmicas.

Para Saviani (2003, p. 21) a formação docente, que precede ou acontece em caráter contínuo, paralelo ao trabalho do professor, deve ser tomada numa visão de totalidade, da relação trabalho, escola, educação e da conexão com o todo social. Está diretamente relacionada à função da escola como possibilidade emancipatória do sujeito. Consequentemente, o trabalho educativo do professor “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Em sentido específico, objetiva-se identificar as bases teórico-metodológicas das propostas de formação continuada de professores das redes públicas de ensino de Campo Grande-MS, compostas pela SED-MS e pela SEMED/CG, nos governos Azambuja e Trad (2015-2020); investigar a regulação das políticas educacionais de formação continuada de professores dessas redes de ensino nesse período histórico; depreender, desse conjunto de normativas, a concepção de formação continuada docente; e entender como os pressupostos de formação continuada foram materializados em suas propostas formativas.

À vista disso, são consideradas as seguintes questões-problema: O que as redes públicas de ensino de Campo Grande-MS propõem como formação continuada de professores? Quais são seus pressupostos e seus princípios norteadores? Como se materializaram nas propostas formativas dos governos estadual e municipal dos anos 2015 a 2020?

Para apresentação da pesquisa realizada, este trabalho está organizado em três capítulos. No **Capítulo 1**, “Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos teórico-metodológicos para pensar o desenvolvimento humano e a produção do conhecimento”, a Psicologia Histórico-Cultural é apresentada como corrente teórica baseada no Materialismo Histórico-Dialético, com notação à contribuição dessa abordagem para a compreensão do homem como sujeito histórico, constituído nas e por meio das relações sociais.

Sobre os fundamentos do pensamento de Lev Semenovitch Vigotski são considerados entendimentos acerca dessa base teórico-metodológica, reputando como esse aporte pode apresentar contribuições para entender o desenvolvimento psíquico humano, a produção do conhecimento e a formação humana.

O **Capítulo 2**, “Formação continuada de professores: produções e políticas que sinalizam seu movimento no Brasil” apresenta um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro e analisa-o a partir de dois indicadores que compõem um conjunto de investigações: o estado conhecimento, realizado a partir de levantamento em bancos de dados nacionais, CAPES e ANPED, e de universidades sul-mato-grossenses que possuem Programa de Pós-Graduação em Educação; e por meio de políticas educacionais para a formação, explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e no conjunto de resoluções do Conselho Nacional de Educação, do período que compreendeu os anos 2002 a 2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

A “Formação Continuada de Professores em Redes Públicas de Campo Grande-MS”, está anunciada no **Capítulo 3**, que apresenta a formação continuada de professores de duas redes públicas de ensino atuantes em Campo Grande-MS, estadual e municipal, desenvolvida nos anos 2015 a 2020, com investigação das bases teórico-metodológicas que fundamentam as propostas formativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul –

SED/MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG durante este período.

APRENDIMENTOS

Manoel de Barros

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas.

Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos.

Estudara nos livros demais.

Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!

Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Aprendimentos é um dos poemas em prosa que compõem a obra-série Memórias Inventadas, de Manoel de Barros. Trata-se da reunião de três livros dedicados ao registro da memória de suas infâncias², com raiz na experiência vivida, mas com ricas pitadas de um imaginário que lhe era especialmente peculiar.

Ao fazer uso do neologismo “Aprendimentos” para referir-se às aprendizagens de uma vida, Barros expôs sua **gratidão** pelos conhecimentos adquiridos por meio de **reflexões filosóficas** de pensadores como Kierkegaard, Sócrates, Platão e Aristóteles, manifestando uma reinterpretação singular dos pensamentos desses filósofos, de forma a aproximar tais conceitos, tidos por alguns como difíceis ou abstratos, ao tipo de linguagem presente em sua poesia.

Essa lírica de Manoel é apresentada como epígrafe ao Capítulo 1, “Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos teórico-metodológicos para pensar o desenvolvimento humano e a produção do conhecimento”, entendido sobre a base epistêmica do Materialismo Histórico-Dialético, porque sua linguagem repleta de esmero, mas simultaneamente simples e acessível, que fala com o silêncio, os animais e os vazios, remete a pensadores nucleares da Filosofia grega antiga, que questionavam a suposta sabedoria.

Sócrates, por exemplo, para além dos (auto)diálogos propostos por Platão, reputava a dialética como um tipo de disciplina rigorosa, que necessitava de argumentação, discussão de conceitos, que conduzia os interlocutores ao reconhecimento da profundidade da própria ignorância. No entanto, entendia que essa ignorância não era desvantajosa, mas a oportunidade para viver mais à frente da superficialidade.

O eterno infante Manoel de Barros, embebido por tal episteme, explorava poeticamente as possíveis fontes da sabedoria, sob a compreensão de que **esta encontra-se nas origens** e de que é preciso regressar a elas para que haja o encontro com o conhecimento.

² As infâncias descritas poeticamente por Manoel de Barros não estavam restritas às fases de desenvolvimento vividas por uma criança, mas a um modo de ver a vida e o mundo. Em 2003, ele publicou Memórias inventadas: a infância; em 2006, Memórias inventadas: a segunda infância; e em 2008 Memórias inventadas: a terceira infância.

1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA PENSAR O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, a Psicologia Histórico-Cultural é apresentada como corrente teórica baseada no Materialismo Histórico-Dialético, com notação à contribuição dessa abordagem para a compreensão do homem como sujeito histórico, constituído nas e por meio das relações sociais.

Sobre os fundamentos do pensamento de Lev Semenovitch Vigotski³ (1896-1934) e de um grupo de intelectuais, como Aleksander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), a Psicologia Histórico-Cultural buscava um modelo explicativo que contemplasse os mecanismos cerebrais de funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico-cultural. Perscrutava uma síntese para a Psicologia e almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano como corpo e mente, ser biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.

Embora existam outras terminologias relacionadas a tal corrente psicológica, como Escola de Vygotsky, Teoria Histórico-Cultural, Teoria Socio-Histórica e Psicologia Sócio-Histórica, neste trabalho utiliza-se a denominação Psicologia Histórico-Cultural em referência a esse arcabouço teórico.

À vista disso, são considerados entendimentos acerca dessa base teórico-metodológica, reputando como esse aporte pode apresentar contribuições para entender o desenvolvimento psíquico humano, a produção do conhecimento e a formação humana.

1.1 Psicologia Histórico-Cultural: princípios epistemológicos e metodológicos

No início do século XX, a psicologia soviética passava por um período de crise e estava dividida em duas vertentes opostas. Isso se dava pelo fato de muitas mudanças estarem ocorrendo no panorama político, social e cultural da Rússia pós-

³ Em bibliografia referente a esse psicólogo soviético, a grafia de seu nome é registrada de diversas formas, como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii. No entanto, neste trabalho optou-se por redigir-lo Vygotski, preservando a grafia adotada por diferentes autores quando citado nas indicações bibliográficas.

Revolução de Outubro de 1917, o que provocava discussões a respeito da necessidade de uma nova sociedade e da não legitimação do lugar da Psicologia em relação com as demais ciências. Isso converteu-se em um elemento que respaldava sua especificidade como área do saber.

Um grupo embasava-se em pressupostos da filosofia empirista – que se atinha aos processos elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade humana, e outro, baseado nos princípios filosóficos idealistas, preocupava-se com a descrição subjetiva dos fenômenos e acreditava que o psiquismo humano era manifestação do espírito, logo não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva.

Contemporâneo à essa realidade, Vigotski considerava que ambas as tendências não possibilitavam fundamentação necessária e pertinente à construção de um arcabouço teórico consubstanciado sobre os processos psicológicos especificamente humanos, o que gerou, à época, uma crise na Psicologia. Essa preocupação levou o teórico soviético a realizar um diagnóstico da crise e a dedicar-se à tentativa de explicar a constituição humana a partir de bases objetivas, materiais. Segundo ele, a Psicologia elaborada no contexto da crise soviética deveria romper com as convicções anteriores, objetivando entender o novo homem inserido na sociedade que se configurava de modo diferente.

Vigotski, então, empenhando-se na construção de uma teoria geral para a Psicologia, buscou embasamento teórico nos princípios marxistas, no materialismo dialético. Ele afirmava que “não reconhecemos outra história a não ser a marxista. [...] a psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir” (VYGOTSKY, 1999, p. 415).

Ao pensar para além das definições empiristas, idealistas e mecanicistas acerca do psiquismo, o desejo vigotskiano traduzia-se em “aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói, como enfocar a análise da psique” (VYGOTSKY, 1999, p. 395).

A respeito de tal premissa, o teórico afirmava que

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral: que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda

aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalísticas e a dissolver a dialética em pesquisas e teses [...] a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia. (VYGOTSKY, 1999, p. 392).

Sua discussão baseava-se na necessidade de coordenar dados heterogêneos, estabelecer princípios fundamentais, sistematizar leis, métodos e conceitos em busca da construção da Psicologia como ciência geral, a “nova psicologia”, a ser gerada na “nova sociedade” em estruturação naquele momento de transformações na sociedade soviética (OLIVEIRA, 2015).

Luria (1988, p. 22), um dos principais colaboradores de Vigotski, ao considerar esse contexto científico cultural da Psicologia em uma sociedade soviética pós-revolucionária, afirmou que

Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso, como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.

Com relação à base epistemológica da teoria vigotskiana, Teixeira e Mello (2018, p. 167) afirmam que

O fato de Vygotsky ter desenvolvido a psicologia histórico-cultural tendo como fundamento filosófico o materialismo dialético, não deve ser entendido como uma filiação dogmática e ortodoxa ao marxismo. [...] Para criar a psicologia geral, ou o materialismo psicológico ou a dialética da psicologia, termo esses que Vygotsky tratava como sinônimos, esse autor entendia ser necessário desvelar a essência dos fenômenos psicológicos, suas leis de transformação, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, e criar as categorias e conceitos que lhes são próprios. “A psicologia necessita de seu *O capital*, seus conceitos de classe, base, valor, etc. através dos quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto.” Ou seja, Vygotsky entendia que era preciso que a psicologia operasse com os princípios e as categorias gerais da dialética, tal como Marx o fez em *O capital*, para que se constituísse como uma ciência concreta. [...] Então, no fundo, o que Vygotsky procurava era encontrar um caminho através do método de Marx para construir o que chamava de “a verdadeira ciência da psicologia”, uma psicologia materialista histórica. (grifos dos autores).

Vale ressaltar, porém, que, segundo Tuleski (2008), a criação dessa Psicologia geral, social, histórica e dialética ou nova Psicologia, não se propunha a ser uma combinação das psicologias em vigor à época (materialistas, mecanicistas e

idealistas), mas sim uma ruptura, no sentido de superação e contrariedade ao já estabelecido.

A esse respeito, a autora considera que

[...] as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única. [...] Sua aplicação prática e sua correspondência às necessidades sociais evitariam o perigo de a nova psicologia tornar-se ideológica, descolada da realidade. Para Vygotsky, não se trata de pragmatismo simplesmente, mas de uma prática revolucionária e transformadora. (TULESKI, 2008, p. 94).

Nesse sentido é que se pode identificar uma análise metateórica da Psicologia empreendida por Vigotski (1991), e registrada em seu texto “O significado histórico da crise da psicologia, uma investigação metodológica”, contido no volume 2 de suas *Obras Escogidas*. Nela o autor apresenta sua investigação crítica da referida crise, considerando-a como advinda de outra intempérie: a dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência, que, à época, era representada por uma batalha russa e europeia das propostas que permeavam os meandros da Psicologia – as já referidas teorias materialistas, mecanicistas e idealistas.

Pelo fato de entender que tais abordagens não coadunavam com sua compreensão acerca da necessidade de uma Psicologia geral, visto que tratavam de diferentes objetos, com diversos caminhos metodológicos, com visão metafísica, preponderantemente, em antagonismo a uma Psicologia concreta, Vigotski expressou sua inquietação por meio de questionamento sobre o objeto da Psicologia e da forma mais adequada para investigá-lo. Sua crítica às psicologias da época também se referia ao fato de considerarem o ser humano como um ser natural, e não social – a partir do entendimento marxista do termo. Isso, por conseguinte, levou-o às análises a respeito da inter-relação científica entre problema, método e técnicas de investigação.

Segundo o autor, a crise na Psicologia só seria superada a partir da igualmente superação dos extremos propostos pelas tendências teóricas da época, o que incluía, por um lado, a perspectiva intrapsíquica individual do ser humano, e, por outro, as determinações mecanicistas da materialidade que incidiam sobre ele. Por isso, ao propor a criação de uma Psicologia geral, social, histórica e dialética, anuncia que a crise na Psicologia era, em suma, uma crise metodológica, e alvitra também a redefinição de seu objeto, com delineamento do problema e estabelecimento do método pertinente, que subsidiasse a investigação do ser humano em sua totalidade.

A respeito do método, entendia que é

[...] o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo. Contudo, obviamente, uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles. (VYGOTSKI, 2002, p. 48).

A partir dessa compreensão, Vygotski (2002) estabeleceu o ser humano, o sujeito, concebido em sua historicidade, como objeto de sua Psicologia, considerando que o Materialismo Histórico-Dialético deve ocupar um lugar nessa relação em que “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (p. 47). Assim sendo, a epistemologia marxista subsidiou as categorias que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural, pelo fato de Vigotski compreender que dariam base ao movimento de superação das teorias psicológicas de seu tempo, a saber: a compleição material da existência humana, a historicidade dos fatos ou fenômenos e o trabalho.

Conforme Bernardes (2017, p. 65),

O *caráter material* da existência humana é a categoria que explica o modo de produção e de constituição do processo de humanização. Assim sendo, entende-se ser por meio da produção que se definem as bases das relações sociais. Entendendo o homem como ser social, ele é considerado sujeito e objeto das atividades humanas, pois produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. (grifo da autora).

É a partir dessa premissa que o Materialismo Histórico-Dialético é caracterizado. Segundo o entendimento marxista, o movimento do pensamento humano ocorre por meio da materialidade histórica da vida em sociedade, ou seja, é a descoberta, que ocorre justamente pelo movimento do pensamento, das leis que amparam e estabelecem a maneira como os homens se organizam em sociedade no decorrer da história. Tal movimento, que é um instrumento de análise teórica e prática da realidade – objetiva, material, aparente –, ocorre para que esta seja transformada – “pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos” (PIRES, 2017, p. 88).

A compleição ou o caráter material da existência humana é uma categoria do caminho metodológico marxista que compõe o fundamento para uma interpretação da

realidade, para uma visão de mundo e práxis⁴. Marx a apresenta a partir da reanálise da dialética hegeliana⁵, considerando principalmente os princípios da materialidade e da concreticidade.

Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). [...]. (PIRES, 2017, p. 86).

É sobre essa base que o conceito de historicidade está alicerçado. No entendimento marxista de que o desenvolvimento da sociedade, em sua vida concreta, é produtor de transformações na consciência e no comportamento humano, o que conduz à consideração de que essa categoria (a historicidade dos fatos ou fenômenos) é “a dimensão essencial da formação do psiquismo humano” (BERNARDES, 2017, p. 65).

Nesse sentido, ao tecer relação entre a realidade, a prática e o método, Delari Junior (2021, s.p) afirma que “Só quem não precisa por nada em prática, não precisa de nenhum método”, porque

[...] a prática social coloca as diretrizes e os desafios para o avanço do método científico. O método diz respeito aos "meios de cognição", ou seja, aos meios pelos quais se pode passar a conhecer melhor a realidade. Porque agir sobre a realidade exige conhecê-la melhor, conhecê-la corretamente, conhecê-la de modo sistemático e crítico. Os mitos, as lendas, as crenças e as ideologias proporcionam um saber sobre a realidade que só permite e nos incentiva aceitá-la como ela é, contemplá-la e reproduzi-la. Se é necessária alguma ciência é porque é necessário superar mitos, lendas [...] ideologias, porque é necessário realizar algo prático.

Considerando o contexto da atualidade, o mesmo autor exemplifica e ratifica:

⁴Em sentido conceitual, Marx e Engels (1976, p. 99-100) afirmam que práxis é atividade “prático-crítica”, considerando que “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica”. Em relação à práxis, Vázquez (2011, p. 237, 239) afirma que “A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. [...] o fato de conceber-se a si mesma em função da práxis, isto é, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria. A teoria em si – nesse, como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma [...]. Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material transformadora e adequada aos fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura”.

⁵Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão idealista, que viveu entre os anos 1770 e 1830.

Notem que ninguém chega a uma vacina contra o Covid, sem método. É disso que Vigotski está falando sobre o caráter diretor da prática com relação ao método. E porque o método é importante para a prática, é que ele é essencial (a questão da verdade). O método não pode ser "nenhum", ou "qualquer um". (DELARI JUNIOR, 2021, s.p).

Por conseguinte, em conformidade com esses pressupostos marxistas, Vlgotski (1995a, p. 357) afirmou que “[...] o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição, mas [...] vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz”, e indicou “o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica”, considerando que algumas premissas para a investigação dos fenômenos humanos são:

[...] (1) uma análise do processo em oposição à uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOTSKI, 2002, p. 86).

Dessa maneira, entende-se que, no processo de pesquisa, os fenômenos e os objetos devem ser considerados em seu movimento, em sua complexidade e em sua historicidade. Constata-se, conseqüentemente, que para Vigotski, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, há o pressuposto de que fenômeno e objeto não podem ser compreendidos sob a percepção do imediato, da superficialidade, de sua aparência. Isso porque a apreensão do real não acontece pelo contato direto com eles, visto que possibilita apenas uma “representação caótica do todo” (MARX, 1993, p. 410).

Ao levar em conta esse princípio teórico-metodológico, Leontiev (2004, p. 164) reconheceu que, da mesma forma, na Psicologia vigotskiana a ideia de um sujeito constituído historicamente apresentava uma peculiaridade inovadora, ao afirmar que

[...] o mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vigotski interpretava esta organização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes.

A partir dessa compreensão histórico-dialética, Tuleski et al (2015, p. 10) afirmam que

A história não é uma série de evoluções sociais, não é a realização do progresso, não é a busca de uma etapa definitiva. Tampouco [...] pensa o homem como cumprindo (ou destinado a cumprir) uma escala evolutiva pela qual ascende, obrigatoriamente, até a perfeição. [...] A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. [...] implica em reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. [...] reconhecer que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico.

Sob tal princípio teórico, constata-se a primazia da historicidade no processo de investigação ideado por Vigotski, visto que entendia que para compreender a complexidade de qualquer fenômeno humano, é necessário reconstruir as suas formas mais simples e primitivas, além de acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual, ou seja, para elucidar a essência dos fenômenos psicológicos é imperioso estudar sua história.

A esse respeito, Tuleski et al (2015, p. 29) asseveram que em uma orientação histórico-cultural

[...] a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão *prática*, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas [...]. [...] os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, [...] mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana.

É sobre esse entendimento que Vigotski também estabelece a categoria trabalho como fundamento de sua Psicologia Histórico-Cultural – pensada como a que proporcionaria o movimento de superação das teorias psicológicas de seu tempo.

A partir da episteme marxista, Vigotski compreende que a lógica dialética exige o movimento do pensamento, inclusive dando permissão para que ocorra; que a materialidade histórica está relacionada à maneira como os homens se organizam em sociedade no decorrer da história, ou seja, “diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência”, e “esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho” (PIRES, 2017, p. 88).

Primeiramente, acredita-se importante lembrar que, segundo Marx (1985), o conceito de trabalho não está restrito à concepção do senso comum, que o entende a partir de um ponto de vista essencialmente econômico, relacionado à realização de tarefas ou ocupação em função empregatícia.

Marx (1985, p. 46) apresenta essa categoria fundamentado em um conceito filosófico, como forma mais ampla de pensar o trabalho. O trabalho é compreendido por ele como uma atividade humana consciente, livre e social, que diferencia o homem do animal, e, em qualquer momento histórico, estabelece uma relação intercambial do humano com a natureza, produzindo o “conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta”. Nessa relação, o homem se diferencia do animal, porque, como sujeito humano, desenvolve funções psíquicas que favorecem o seu agir consciente e intencional.

O trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é considerado o que nos faz humanos, uma vez que pelas necessidades emergentes da realidade, o homem define objetivos, planeja ações para realizá-los e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se autotransforma, humanizando-se. Pelo trabalho são definidas as condições da vida social. Nesse movimento, que é de ordem histórica, as leis biológicas que regiam a vida antes do processo de hominização, são substituídas por leis socio-históricas. Tal fato define as novas condições materiais e os meios de subsistência são transformados em novas condições de existência do homem, enquanto ser social. (BERNARDES, 2017, p. 68).

Em decorrência dessa compreensão filosófica, Marx (1993) concebe o trabalho como atividade vital, porque é essencial para a relação do homem com os outros homens e com a natureza. Em outras palavras, Marx (1993) entende que a atividade exercida por uma espécie, para produção e reprodução da vida, é definidora de seu caráter material, por isso é vital, imprescindível à sua existência. Assim, conforme o autor, é por meio do trabalho que a humanidade garante sua sobrevivência e tem condições de produzir e reproduzir a vida humana.

Dessa maneira, “o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que desenvolveram para se organizar em sociedade”. Para Marx (1993), “a base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho”.

A partir desse pressuposto, Leontiev (2004) considera que a hominização resultou na passagem do homem à vida de uma sociedade organizada na base do

trabalho e que essa passagem modificou sua natureza, marcando o início de um novo desenvolvimento, submetido às leis sócio-históricas. Desse modo, o aperfeiçoamento dos processos cerebrais humanos é uma característica qualitativamente especial das funções superiores do cérebro e essa transformação deu-se em função das necessidades de sobrevivência do homem, aperfeiçoadas pelas gerações que se seguiram.

Esse psicólogo russo, que desenvolveu, juntamente com Vigotski e Luria, a Teoria Histórico-Cultural do psiquismo humano, declara que

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e **“passam o testemunho”** do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifo do autor).

Para Vygotski (2002), a natureza psicológica do homem tem origem no conjunto das relações sociais internalizadas, ou seja, o social é transformado em psicológico, constituindo-se, assim, um mundo interno do sujeito, a sua subjetividade. Não é uma simples reprodução do meio externo, mas a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal.

Dessa forma, Vigotski e Leontiev, a partir da base marxista, apresentam pressupostos inovadores à Psicologia de sua época, desvelando a concepção histórica da natureza humana, que rompe com o determinismo biológico e dispõe as formas de organização social como responsáveis pela construção e reconstrução de tal natureza. Reitera-se, então, que é no movimento histórico, do qual o sujeito faz parte e participa ativamente, que este se constitui.

Essa premissa dialética fundamenta a Psicologia vigotskiana, que possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, não identificando apenas aspectos do passado no presente, mas também os processos que o constituem – na apropriação singular dos movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica.

Para estudo e análise das formas do comportamento humano, também denominadas funções mentais ou psicológicas, Vigotski formulou três princípios metodológicos que devem estar presentes nas investigações psicológicas: analisar

processos e não objetos; explicar comportamentos e não apenas descrevê-los (explicação versus descrição), identificar sua origem primitiva, 'fossilizada'.

No tocante a tais funções,

Vygotsky fez uma distinção principal entre funções mentais 'inferiores', naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções 'superiores' ou culturais, que são especificamente humanas e que aparecem gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. As funções inferiores não desaparecem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos. (KOZULIN, 2002, p. 117).

Os processos psicológicos superiores são especificamente humanos, e denominados por Vygotski (2002, p. 74), como “ações conscientes controladas, atenção voluntária, pensamento abstrato, memória ativa e comportamento deliberado”. São produtos do processo de desenvolvimento cultural, constituídos “a partir da internalização de práticas enraizadas e desenvolvidas histórica e socialmente, que supõe reconstrução das atividades psicológicas”.

A datar do pensamento vigotskiano, compreende-se então a complexidade dos fundamentos socio-históricos dos processos psicológicos ou comportamentos superiores, com constatação de que não se pode meramente entendê-los sobre a base de uma perspectiva natural de desenvolvimento, em detrimento da cultural, fundamentada em uma concepção de desenvolvimento linear dos processos psicológicos elementares, denominados por Vygotski (2002, p. 69) de reflexos, reações automáticas e associações estímulo-resposta.

Por isso, Vigotski, ao formular seu caminho metodológico, pelo contexto de crise na Psicologia já descrito anteriormente, intenta criar um percurso de investigação científica que seja capaz de compreender o comportamento humano sem cair no entendimento do reducionismo e do idealismo, mas que se constitua em elemento de travessia entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Ressalta-se que seu estudo acerca do comportamento está fundamentado na compreensão na história deste, com posicionamento norteado pela identificação das origens biológicas e sociais, que, conseqüentemente, também constituem o ser humano ao longo da história. Nesse sentido, em virtude da concepção social e histórica do ser humano, constituído na/pela cultura, produzindo e interpretando sistemas simbólicos dela derivados, é que Vigotski concebe a necessidade e propõe *o estudo de processos e não de objetos*.

Segundo ele, é “em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKI, 2002, p. 43, 44), por isso aponta o desenvolvimento humano como processo em transformação contínua e se contrapõe às teorias de sua época, “que tratavam os processos como objetos estáveis e fixos”, e a “análise consistia simplesmente em separá-los nos seus elementos componentes”. Entretanto, a análise de processos “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”.

O foco pretendido é a compreensão dos comportamentos como fenômenos que emergem e se transformam tanto no contexto das suas bases biológicas quanto na mediação social da sua expressão, ou seja, os comportamentos são apreendidos como fenômenos dinâmicos. “Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos” (VYGOTSKI, 2002, p. 44).

O psicólogo russo afirma que faz importante minorar a análise do objeto pela análise de processo, porque dessa maneira “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VYGOTSKI, 2002, p. 44). Esse procedimento implica tentativa de reconstrução das fases iniciais do desenvolvimento dos comportamentos, seja do ponto de vista ontogenético ou ao longo de sua filogênese.

A partir desse princípio metodológico, Vigotski (1995b, p. 101) compreende as funções psicológicas superiores sob a perspectiva histórica e dialética, em que o objeto de pesquisa é constituído historicamente, não está dado, pronto e acabado, mas está em processo de desenvolvimento. Logo, se faz necessário investigá-lo nesse processo. O teórico afirma que “À análise do objeto deve contrapor-se a análise do processo o qual, de fato, se reduz ao desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado”.

Seus pressupostos a esse respeito ainda apontam que o estudo de processos psicológicos indica a necessidade de analisar relações de uma forma dinâmica, investigando-os historicamente, subsidiando suas transformações de modo profundo, e não simplesmente descrevê-los, como um conjunto de elementos díspares ou isolados, que estão posicionados na aparência de uma estrutura ou de um sistema. Essa perspectiva demanda um olhar de reconstrução de aspectos do desenvolvimento humano e à origem deles, levando em consideração as

transformações qualitativas que ocorreram (e ocorrem) em seu decurso histórico (VYGOTSKI, 2002; GOÉS, 2000; LARROCA, 2002).

Essa premissa metodológica é asseverada por Vigotski (1995b, p. 67) ao confirmar que

[...] o estudo histórico, aliás, significa simplesmente aplicar as categorias de desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde o seu aparecimento até o seu desaparecimento, isso implica revelar a sua natureza, conhecer a sua essência, pois só no movimento o corpo mostra que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou auxilia o estudo teórico, mas constitui seu fundamento. De acordo com esta tese, as formas atuais e passadas podem ser estudadas historicamente.

Visto que o pressuposto dialético e suas categorias fundamentam o método vigotskiano, alicerçado em uma visão histórica e dinâmica do psiquismo e do sujeito, não há como considerá-lo de maneira compartimentada e sem inter-relação categórica. Por isso, sua proposição para o estudo de processos e não de objetos está intimamente relacionada à categoria que indica a importância de *explicar comportamentos ou fenômenos e não apenas descrevê-los*, prescrevendo que é necessário avançar para além do mero relato. Embora este seja extremamente necessário, “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VYGOTSKI, 2002, p. 82).

Coerentemente, Vigotski considera que uma análise fundamentada no estudo dos processos, e não tão somente dos objetos, não pode sustentar-se apenas na descrição, embora não deixe de reconhecer sua importância em qualquer pesquisa. Segundo o autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos e causas” (VIGOTSKY, 1996, p. 216).

Ao estabelecer essa categoria como fundamental ao seu caminho de investigação, Vigotski apresenta contraposição aos princípios da Psicologia subjetivista, também de sua época, porque esta era antagônica à explicação do objeto ou fenômeno investigado, e, conseqüentemente, centrava-se em sua mera descrição. A enunciação vigotskiana declara, porém, que a narração, por si só, não é suficiente para o estabelecimento das relações constitutivas de um fenômeno/objeto, daí

decorre a necessidade do estabelecimento teórico das que contribuem para sua constituição considerando a multiplicidade de suas determinações.

É preciso ir ao cerne dos comportamentos, fenômenos ou objetos, desprender as expressões diretamente perceptíveis de suas causas mais profundas, nos planos biológicos e sociais. É preciso ir além das aparências – entendidas por ele como manifestações imediatas do fenômeno –, que se configuram somente como parte dele, não uma expressão de sua totalidade. A explicação está posta no âmbito da análise, do conhecimento da essência do fenômeno, que se dedica ao desvelamento de sua polissemia.

[...] a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, ao invés disso, determinar as relações dinâmico-causais. [...] a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das indiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real. (VYGOTSKI, 2002, p. 84).

Nesse sentido, replica-se o princípio vigotskiano de que o sujeito é compreendido, indubitavelmente, a partir de sua condição social, cultural e histórica e que as relações entre os fenômenos existem exclusivamente nas e pelas relações em que se constituem dialeticamente.

Nesse contexto, pelo fato de a teoria e o método propostos Vigotski terem surgido como meio de superar o quadro apresentado pela Psicologia de seu tempo, que se encontrava dividida em duas orientações (a naturalista e a mentalista), em sua percepção tal divisão acentuava a questão do dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade. Segundo ele, um dos reflexos do dualismo é a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas abordagens em Psicologia – o inconsciente (Psicanálise); o comportamento (Behaviorismo) e o psiquismo e suas propriedades (Gestalt) – e a incapacidade em darem as respostas para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatos diferentes. Ou seja, para Vigotski as abordagens não eram capazes de explicar claramente a gênese e o processo das funções psicológicas tipicamente humanas (LUCCHI, 2006).

Por esse motivo, afirmava que a explicação deve ser “[...] levada a cabo por meio da conexão causal de fenômenos que estão dentro de um mesmo domínio. [...] devemos buscar uma explicação” em que haja “conexão de todos os âmbitos do conhecimento em questão com os fatos que estão fora deles. Dessa maneira, quando buscamos um princípio explicativo saímos dos limites da ciência particular e nos

vemos obrigados a situar esses fenômenos num contexto mais amplo” (VIGOTSKY, 1996, p. 216).

O autor russo considerava essa categoria a partir do interesse por uma Psicologia que se preocupasse com a gênese da cultura, por entender que o homem é construtor desta e constituído por ela. Contrapunha-se à Psicologia clássica, que, de acordo com sua perspectiva, não respondia adequadamente aos processos de individuação e aos mecanismos psicológicos dos sujeitos.

Essa compreensão decorria do fato de entender, primariamente, que os fenômenos psíquicos “naturais (ou seja, não modificados), não podem explicar o desenvolvimento, o movimento e as mudanças”, visto que este desenvolvimento não é determinado “pela natureza dos fenômenos, mas pela história do homem”. Logo, sua Psicologia, a Histórico-Cultural, está alicerçada no entendimento da necessidade de uma Psicologia que não se ocupa meramente de “objetos reais, mas de abstrações; não estuda as plantas e os animais, mas a vida: seu objetivo são os conceitos científicos. Mas a vida também é parte da realidade e esses conceitos têm protótipos na realidade” (VIGOTSKY, 1996, p. 236).

Para clarificar, Vigotsky (1996, p. 237) considera que

[...] estudamos os próprios conceitos como tal, sua relação com os fatos é apenas um meio, um procedimento, [...] a comprovação de sua utilidade. Como resultado disso não conhecemos novos fatos, mas adquirimos ou novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos.

Sobre tal fundamento, também tece exemplo que pode ser relacionado à importância de a categoria metodológica *explicar comportamentos ou fenômenos e não apenas descrevê-los*, ao ponderar que

[...] se pode olhar duas vezes uma gota de água com o microscópio e serão dois processos totalmente distintos, apesar de a gota e o microscópio serem os mesmos; na primeira vez, por meio do microscópio estudamos a composição da gota de água; na segunda, mediante o exame da gota de água, comprovamos a própria validade do microscópio, não é assim? Mas [...] o problema consiste precisamente em que isto não é assim. [...] à medida que os utilizamos, os comprovamos, os estudamos, os dominamos, os modificamos, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. [...] o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos sob a perspectiva dos fatos e permite que alguns conceitos sejam comparados com outros e que alguns sejam modificados. (VIGOTSKY, 1996, p. 237-238).

Vê-se então, em sentido mais amplo, que a explicação dos comportamentos, dos fenômenos ou dos objetos está assentada no emprego crítico das percepções do pesquisador, nas relações que estabelece com os conceitos, nas análises que tece a respeito deles – o visto e o não visto; o dito e o não dito; e seus movimentos, que indicam fatores aparentes e contextos de sua gênese e/ou essência. Além disso, a criação de novos conceitos e novas conexões entre eles.

Esse preceito científico-metodológico de Vygotski (2002, p. 45) coaduna com seu objetivo – de estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, ou seja, de “revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais” – e com o entendimento de que

[...] a psicologia nos ensina a cada instante que, embora [...] atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos, são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. Nesse sentido, a análise científica real difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, que pela sua natureza não pode esperar ir além da pura descrição. O tipo de análise objetiva que defendemos, procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. (VYGOTSKI, 2002, p. 45).

Com base nessa premissa, Vygotski (2002, p. 45) ainda afirma que não está interessado na descrição da experiência imediata e/ou dos comportamentos, objetos e fenômenos, mas no entendimento da análise psicológica fundamentada nas relações entre “os estímulos externos e as propostas internas, que são a base das formas superiores de comportamento”.

Todavia, em sentido dialético, Vygotski (2002, p. 46) sustenta que a explicação científica seria impossível sem olhar para as manifestações externas de tais experiências, comportamentos, fenômenos e objetos, visto que a análise inclui a explicação

[...] tanto das manifestações externas quanto do processo de estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real.

Este mesmo fundamento concede base ao terceiro princípio metodológico da Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vigotski: a noção de *fossilização dos comportamentos*, que remete à investigação dos comportamentos em organismos

mais primitivos, isto é, comportamentos atuais devem ser vistos como produtos gerados por um processo de desenvolvimento.

O autor refere-se à análise genotípica em oposição à fenotípica e propõe a investigação histórica e social do fenômeno, “ao que ele se refere como busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até [...] tornar-se ‘automatizada’” (ZANELLA et al 2007, p. 29). Logo, faz-se necessário esquivar-se do estudo de processos psicológicos fossilizados, mecanizados. É indispensável “converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (VIGOTSKI, 1995, p. 105).

Vygotski (2002) refere-se aos processos que se tornaram fossilizados ao longo do desenvolvimento histórico do homem e, por esse motivo, dificultariam a análise psicológica. Sua aparência externa nada revelaria acerca de sua natureza interna, porque teriam perdido sua aparência original. Ele explicita que

O terceiro princípio básico de nossa abordagem analítica fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados e mecanizados [...]. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica. (VYGOTSKI, 2002, p. 46).

Relembra-se aqui que a construção desse método acontece sobre o alicerce da concepção do processo histórico de constituição do psiquismo humano, o que faz com que Vigotski sistematize seus requisitos compreendendo que há apropriação do que nele já foi produzido pelas gerações anteriores. Isso quer dizer também que “O pesquisador intervém conscientemente, criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção desta transformação (TULESKI et al, 2015, p. 50).

[...] se a ciência só descobrisse fatos, sem ampliar com isso os limites dos conceitos, nada descobriria de novo; permaneceria estancada, se limitaria a encontrar cada vez novos exemplos dos mesmos conceitos. Todo novo grão de um fato já é uma ampliação do conceito. Toda nova relação descoberta entre dois fatores exige imediatamente a crítica dos dois conceitos correspondentes e o estabelecimento de novas relações entre eles. (VIGOTSKY, 1996, p. 239).

Nesse caminho também “radica a tarefa fundamental da análise dinâmica” (VIGOTSKI, 1995, p. 101), que busca as conexões dinâmico-causais que estão no pilar da gênese das funções psíquicas, denominadas por vezes, pelo autor, de análise dinâmico-causal.

Dessa maneira, Vygotsky (1984, p. 85) retoma as categorias anteriores e ressalta que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores”, por isso faz-se necessário considerar nas pesquisas a dinâmica e a historicidade, buscar a gênese, a essência, considerando que é preciso “alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornarem à sua origem. Esse é o objetivo da análise dinâmica” (VYGOTSKI, 2002, p. 46).

Suas afirmativas dizem haver

[...] três momentos decisivos que subjazem a esta análise: análise do processo e não do objeto⁶, que faça manifestar o nexos dinâmico-causal efetivo e sua relação ao invés de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva; e finalmente, a análise genética, que volte ao seu ponto de partida e reestabeleça todos os processos do desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico. (VIGOTSKI, 1995, p. 105-106).

A esse respeito, o autor destaca que

O indivíduo, em seu comportamento, se manifesta de forma cristalizada em várias fases de desenvolvimento já finalizadas. Os múltiplos planos genéticos do indivíduo, que incluem camadas de diferentes antiguidades, conferem-lhe uma estrutura extremamente complexa, e ao mesmo tempo servem como uma escada genética que une, através de uma série de formas de transição, as funções superiores do indivíduo com comportamento primitivo na ontogênese e na filogênese. A existência das funções rudimentares confirma da melhor maneira possível a ideia da estrutura “geológica” do indivíduo e introduz essa estrutura no contexto genético da história do comportamento. (VIGOTSKI, 1995, p. 68, grifo do autor).

⁶ Tuleski et al (2015, p. 50), afirma que “Vigotski faz uma distinção categórica entre “objeto” e “processo”, para marcar que não é de objetos estáticos que se trata, mas o termo “objeto de estudo” não é obrigatoriamente trocado por “processo de estudo”, ou algo do gênero. Considera-se também que Luria (1987, p. 11) “ressaltou que o objeto de conhecimento e, em consequência, objeto da ciência, não são as coisas em si, mas principalmente a relação entre elas. Um mesmo copo pode ser objeto de estudo da física, se o objeto da análise são as propriedades do material de que foi feito; objeto de estudo da economia, se se trata de seu preço, ou objeto da estética, tratando-se das qualidades estéticas do copo. As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações.

É sobre tal base que essa categoria do método vigotskiano apresenta a importância do “estudo das funções rudimentares” (VYGOTSKI, 2002, p. 46) como “[...] ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos”, porque é nessa conjuntura que “o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história”, e há o encontro simultâneo de dois planos: “aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários”.

Segundo Tuleski et al (2015, p. 51),

Os fósseis psicológicos, também tratados como funções psíquicas rudimentares, têm como seus exemplos atividades aparentemente simples, como: usar um nó para ajudar a lembrar; jogar a sorte para ajudar a decidir; e usar os dedos para contar. Contudo, pode-se avaliar que assim como há estes fósseis referentes a longos períodos de tempo passando por incontáveis gerações, também possa haver processos psíquicos que se “fossilizam” no período de vida de uma só pessoa, como formas automatizadas de pensar e de realizar suas próprias atividades.

Desta feita, depreende-se, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a importância metodológica de estudar o objeto/fenômeno para além do modo como este se apresenta, para adiante de suas manifestações externas. É necessário investigá-lo a partir da multiplicidade das relações que o estabeleceram, ou seja, com foco no processo que o constituiu a partir de determinadas condições históricas e sociais.

Delari Junior (2021a, s.p, grifos do autor), confirma esse entendimento considerando que

- a) Cabe buscarmos compreender a **essência** dos processos psíquicos e não nos determos apenas em sua **aparência**.
- b) A busca de compreensão da essência dos processos psíquicos se traduz pela busca de estudá-los prioritariamente em suas **causas**, não apenas em seus **efeitos**.
- c) As causas dos processos psíquicos residem prioritariamente em sua **gênese**, no movimento histórico pelo qual "vêm a ser tal como são" e "passam a ser tal como ainda não são", e não em seu **estado** estático atual (efeitos momentâneos, aparência, apresentação fenomênica).

Para todos os efeitos, esses três modos de enunciar o que se pode ver como uma mesma orientação metodológica geral, se nomeia ainda como "deve-se buscar **explicar** a realidade não apenas **descrevê-la**", ainda que a descrição possa ser vista com um momento no interior do processo de explicação, assim como se pode considerar uma relação não excludente entre o aparente e o essencial. Posto que uma vez que o essencial não está em relação direta com o aparente, cabe ao

processo de investigação questionar sobre como o "que se dá a ver", tomado em suas transformações ao longo de um processo histórico (de uma gênese) pode nos permitir chegar ao que "não se dá a ver" e que não é diretamente apreensível pelas simples emanções sensoriais imediatas. Caso assim o fosse, ainda estaríamos a supor que é o sol que se move ao redor da terra, como todos os dias aos nossos olhos aparenta ser.

No que tange à descrição, especificamente, Tuleski et al (2015, p. 51) reflexiona que não deve ser completamente descartada pelo pesquisador, desde que proceda com vistas à totalidade do fenômeno, subsidiado por procedimentos que permitam enxergá-lo por diversos ângulos. A autora ainda afirma que, nesse particular, Vigotski se referia à descrição fenomenológica, que tendia a apresentar um objeto de investigação de forma estática, não dialética, sem considerar o relato do aparente e a explicação do essencial, desprezando a gênese histórica dos processos.

Em resumo, a teoria proposta por Vigotski e seus colaboradores foi revolucionária, porque buscava uma síntese para a Psicologia, a que expressava a luta pela superação das teorias de sua época, e movimentava-se em direção à compreensão do ser humano por meio de pressupostos teóricos que entendiam o desenvolvimento psicológico a partir de um processo histórico.

Sua abordagem abrangia a preocupação de uma 'nova sociedade' e um 'novo homem', numa perspectiva que almejava integrar o ser humano enquanto corpo e mente, biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico-cultural. Seu objetivo teórico e a abordagem utilizada são contemporâneos e, provavelmente por esses motivos, despertam interesse atualmente.

Pino e Mainardes (2000), em seu artigo "Publicações Brasileiras na Perspectiva Vigotskiana", apresentam uma relação de obras relativas às ideias de Vygotsky produzidas no Brasil, mas afirmam que a difusão de tais concepções teve inserção lenta no país. Somente a partir da segunda metade da década de 1970 e na de 1980, em universidades como UNICAMP e PUC-SP, começou-se a estudar sua abordagem teórica.

Freitas (2002) reitera essa informação e considera que a expansão, a contar da década de 1980, tem encontrado interesse progressivo desde a década de 1990. A autora afirma que grupos de estudiosos do espaço acadêmico brasileiro tem expandido a discussão de conteúdos relacionados à vertente.

Entretanto, as concepções de Vigotski foram divulgadas de forma problemática nesse território nacional. As dificuldades de tradução, por exemplo, teriam resultado em deturpação de conceitos teóricos, além de supressão de informações e comprometimento na/da compreensão de seu pensamento.

Prestes (2010), por exemplo, ao realizar uma análise de obras vigotskianas traduzidas no Brasil, demonstrou como certos equívocos na tradução de alguns conceitos apresentados pelo psicólogo soviético influenciaram na compreensão de suas ideias. A autora assevera:

Uma das hipóteses que reafirmo em meu trabalho [...] é a de que houve uma tentativa deliberada de destilar das obras de Vigotski as bases filosóficas e ideológicas. [...] Ao confrontar com os textos originais em russo, pode-se afirmar, com tranquilidade, que os escritos que estão neles não pertencem à pena de Lev Semionovitch. E quando digo que as enormes alterações foram feitas de forma deliberada comprovo com palavras dos próprios organizadores [...]. Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer. (PRESTES, 2010, p. 193).

Duarte (2003, p. 6) ratifica o conhecimento, afirmando que

A compreensível pressa em divulgar o pensamento desse autor tem muitas vezes produzido uma injustificável ausência da cautela indispensável a todos aqueles que estão, como nós, iniciando-se no estudo da obra não só de Vigotski, mas de toda a corrente Histórico-Cultural da Psicologia soviética.

Nesse contexto, pode-se considerar que a intencionalidade faz parte de todo fazer humano, o que implica em constatar que a neutralidade é algo que está às portas do impossível, logo há diferentes interpretações em todas as teorias. Contudo, a diversidade interpretativa não deve ser encarada de forma perniciosa, mas de valorização aos pesquisadores dedicados à investigação primorosa e competente da Psicologia Histórico-Cultural, considerada especificamente neste trabalho.

À vista disso, parece evidente afirmar que a contribuição de Vigotski e seus colaboradores permanece atual em pesquisas e análises contemporâneas fundamentadas em seus pressupostos teóricos. Seus textos, densos e cheios de ideias, que misturam reflexões filosóficas, orientação metodológica, imagens literárias, dados de pesquisa e anotações feitas nas mais diversas situações acadêmicas, fazem pensar que

Se fosse possível sintetizar em algumas poucas ideias a contribuição de Vigotski à Psicologia e, em termos mais amplos, à compreensão do ser humano, eu apontaria duas, que são como uma espécie de eixo de coordenadas de sua elaboração teórica. A primeira é que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico. A segunda, na

contramão do pensamento psicológico da sua época, é que o psiquismo é de natureza cultural. (PINO, 2007, p. 33).

Com base no exposto, e por entender que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer aporte teórico-metodológico para subsidiar concepções e acerca do desenvolvimento humano e da produção do conhecimento, serão apresentadas a seguir algumas contribuições que essa abordagem pode apresentar à sua compreensão.

1.2 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e um olhar à produção do conhecimento

Autores fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural têm estudado o desenvolvimento psíquico humano e buscado apontar aspectos que o constituem ao longo da vida, objetivando superar os limites teóricos próprios das periodizações desenvolvimentais alicerçadas em concepções naturalizantes e a-históricas.

Nesse item serão considerados pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, entre outros, porque reputa-se importante compreender o desenvolvimento dos indivíduos até a idade adulta, período que inclui o professor, e sua inter-relação com o desenvolvimento do pensamento e a produção do conhecimento científico.

Esse olhar é subsidiado pelo entendimento de que o desenvolvimento humano, pautado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é um processo dialético complexo, defendido a partir da compreensão de que a existência social determina a consciência ou a personalidade consciente, que, segundo Vigotski (1996a), é um processo dinâmico e determinado pelas relações sociais.

Outro fator importante na compreensão do que caracteriza tal desenvolvimento está na afirmação vigotskiana de que

[...] ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico [...] percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e [...] avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que [...] percorre, os prazos que são necessários para que [...] passe cada etapa, não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo. (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

Ancorada nesses fundamentos, Shuare (1990) enfatiza que o processo histórico do psiquismo humano é o processo de sua constituição, visto que no decorrer do desenvolvimento histórico a psique não é imutável ou invariável, mas passível de mudanças. Logo, as transformações na consciência e no comportamento humano, conseqüentemente, são causadas pelas mudanças históricas na sociedade e na vida material, isto é, há uma interdependência precípua entre a vida e a atividade social.

Facci (2004, p. 65) reitera tal concepção ao afirmar que

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Compreende-se então que o desenvolvimento humano não decorre de acontecimentos estanques, estáticos, mecânicos e/ou pré-definidos, mas de alternância entre períodos estáveis e de crise, que subsidiam que “a passagem de um estágio a outro não é feita por via evolutiva, mas revolucionária” (VIGOTSKI, 1996a, p. 258). A mediação, conjuntamente, por meio da linguagem, que é o sistema de signos de maior importância, caracteriza a constituição das funções psicológicas superiores e as formas superiores de comportamento, que tiveram origem na inter-relação entre os homens, na coletividade. As funções psíquicas são interligadas e formam um sistema que passa por saltos, que se reconfigura e gera neoformações, ou seja, novas formações com um grau de complexidade maior.

As neoformações são conceituadas por Vigotski (1996a, p. 254-255) como

[...] um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência [...], sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período determinado.

Elkonin (1987) e Leontiev (1987) afirmam que cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal, que desempenha a função dominante na maneira como o sujeito se relaciona com a realidade. Para esses autores, a partir do desenvolvimento de suas atividades e na maneira como estas são praticadas nas condições concretas de vida, o homem, para

suprir suas necessidades, adapta-se à natureza, modifica-a e cria objetos e meios de sua produção.

O desenvolvimento da atividade principal fundamenta as mudanças mais importantes nos processos psíquicos das particularidades psicológicas da personalidade humana e, nesse decurso, há estágios principais pelos quais os sujeitos passam, denominados pelos autores de comunicação emocional, própria dos bebês; atividade objetal manipulatória; jogo dos papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

O primário acontece primordialmente no decorrer do primeiro ano de vida, quando a criança/o bebê desenvolve a *comunicação emocional direta*, ao fazer uso de vários recursos para se comunicar com os adultos – como o choro, o riso e o grito, por exemplo –, o que se configura como sua atividade principal e como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Essa busca por uma forma de comunicação, para demonstrar suas sensações, ocorre em sua relação com a sociedade, em um processo de assimilação dos motivos da atividade humana e do estabelecimento de normas que os sujeitos instituem em suas relações.

Vigotski (1996a) considera que essa é uma sociabilidade específica e de situação de desenvolvimento peculiar, porque, inicialmente, o bebê apresenta uma incapacidade biológica de satisfazer suas necessidades de sobrevivência, o que o coloca em total dependência dos adultos. Isso quer dizer que a intermediação adulta é a principal via de atividade da criança nessa idade, pelo fato de todo o seu comportamento estar “inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado” (FACCI, 2004, p. 67).

Em segundo lugar, porque a dependência do adulto não desvencilha o bebê da necessidade de manter os meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. Ou seja, “a forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos [...], uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (FACCI, 2004, p. 68). Logo, a premissa dessa atividade principal é que “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996a, p. 286).

Ainda no contexto da primeira infância, Elkonin (1987) apresenta a atividade principal denominada *objetal manipulatória* ou *objetal-instrumental*. Considera que,

pelo fato de a linguagem ser uma operação intelectual altamente complexa e consciente, até os 18 meses, aproximadamente, a criança ainda não consegue descobrir suas funções simbólicas – o que começa a ocorrer por volta dos dois anos de idade, quando esta apresenta considerável avanço na linguagem e, por conseguinte, inicia uma forma totalmente nova de comportamento. O autor reputa que esta nova forma é exclusivamente humana, porque inicia a formação da consciência e a distinção do eu infantil, e Vigotski (1996, p. 116) afirma, a respeito desse aspecto do processo desenvolvimental, que “o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem”.

Sequencialmente, a atividade principal do período pré-escolar é denominada por Elkonin (1987) de *jogo de papéis* ou *brincadeira*, que não são determinados por um caráter instintivo, mas pela percepção que o infante tem do mundo dos objetos humanos. Leontiev (1998, p. 121) afirma que ao desenvolver essas atividades, reproduzindo ações adultas que são realizadas com os objetos humanos, a criança toma posse do mundo concreto desses objetos, ou seja, desenvolve a consciência do mundo objetivo. É por meio da brincadeira que “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”.

É certo que ainda não domina as operações exigidas pelas condições objetivas, pela realidade da ação dada, mas a atividade lúdica, o exercício da brincadeira, concede possibilidade de agir. Facci (2004, p. 69) indica que essa ação “resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. [...] O principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”. Concomitantemente, a brincadeira também influi sobre o desenvolvimento psíquico infantil e sobre a formação de sua personalidade. Para além, “a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período” (ELKONIN, 1998, p. 418).

Constata-se então que os adultos (pais e/ou demais pessoas de sua convivência) são os supridores das necessidades básicas da criança no período que antecede sua entrada na escola. Há uma dependência com relação a eles que determina as relações com outros sujeitos, membros da sociedade. Entretanto, ocorre uma mudança significativa quando a escola começa a ser partícipe da vida infantil, porque, entre outros fatores, é estabelecido o convívio com os professores e esses

começam a fazer parte de sua esfera de relações. Nesse período, de passagem do infante pré-escolar ao escolar, a atividade principal passa a ser o *estudo*.

Conforme Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Nessa atividade, de estudo, ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (FACCI, 2004).

De acordo com Davidov e Márkova (1987, p. 320, grifo dos autores), a apropriação dos conhecimentos é o processo de reprodução, pelo sujeito, dos “procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”. Dessa maneira, nesse estágio o ensino escolar deve ingressar a criança, que agora é aluna, na atividade de estudo, de forma que esta se aproprie dos conhecimentos científicos. Em afirmação posterior, Davidov (1988) complementa, considerando que sobre essa base, da atividade de estudo, surge no indivíduo a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

No processo de desenvolvimento humano ocorre uma nova transição com a chegada da adolescência e/ou juventude e, conseqüentemente, outra atividade principal: a denominada *comunicação íntima pessoal* entre os jovens. Facci (2004, p. 70) declara que nesse estágio

Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Elkonin (1987) assevera que a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico do ser humano, e a comunicação íntima no estabelecimento das relações

personais entre os pares (outros adolescentes) é uma forma de reproduzir as relações existentes entre as pessoas adultas. Certas regras de grupo, determinadas por normas morais e éticas, por exemplo, mediatizam a interação com os companheiros etários e a atividade de estudo permanece importante, porque os alunos jovens dominam a estrutura geral dessa atividade, formam seu caráter voluntário, tomam consciência das particularidades individuais de trabalho e utilizam essa atividade (estudo) para organizar as interações sociais com os demais adolescentes.

Vigotski (1996a), ao considerar essa fase, afirma que se produz no adolescente um avanço significativo no desenvolvimento intelectual, formando-se o pensamento por conceito. Esse pensamento abre uma afluência para a consciência social, contribuindo para o conhecimento e a assimilação da ciência, da arte e dos diversos âmbitos da vida cultural, além de ampliar a compreensão da realidade, dos outros e de si. O autor ainda reputa que, nesse estágio, o pensamento do adolescente é convertido em convicção interna, em orientações de interesses próprios, seus desejos e propósitos e em normas de conduta com sentido ético. O desenvolvimento do pensamento por conceito faz com que o adolescente vá deixando o pensamento concreto para trás e desenvolva cada vez mais o pensamento abstrato.

Contudo, faz-se importante lembrar que a premissa histórico-cultural de desenvolvimento do psiquismo humano não está ancorada na linearidade temporal e na regularidade de conteúdo das atividades dominantes, uma vez que, segundo Vigotski (2018, p. 23), “o desenvolvimento não transcorre da mesma forma no tempo, de modo que seu ritmo e velocidade coincidam com o ritmo do curso do tempo [...] cronológico”. Isso quer dizer também que “algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente”, porque

[...] em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica [...] e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que, no desenvolvimento [...], cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente. [...] Dessa forma, vemos que cada função tem o seu período preferencial ou propício de desenvolvimento e, nesse período, uma determinada função passa para o primeiro plano. Transcorrido o ciclo correspondente de desenvolvimento, desloca-se para o segundo, e outra função se apresenta no primeiro plano. [...] a desproporcionalidade do desenvolvimento permite concluir que lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades [...]. Conduz também à

reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento. Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia. [...] Consequentemente, essa desproporcionalidade, essa irregularidade de tempos e do conteúdo do desenvolvimento em diferentes ciclos determina que, entre os diversos aspectos do desenvolvimento durante os ciclos, há uma relação complexa e regular. (VIGOTSKI, 2018, p. 25, 26).

A partir dessa reminiscência, retoma-se a compreensão de que o ser humano no estágio da juventude forma pontos de vista gerais a respeito do mundo, das relações interpessoais e estrutura o sentido da vida. O comportamento em grupo, que também lhe é característico, origina tarefas e motivos de atividades pertinentes ao futuro, que, segundo Elkonin (1987), adquirem o caráter da *atividade profissional/de estudo*.

Davidov e Márkova (1987) esclarecem que esse momento do desenvolvimento compreende o contexto de uma idade escolar avançada, por isso a atividade de estudo está intrinsecamente relacionada à orientação e preparação profissional. Ocorre então “o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004, p. 72).

Chega-se então ao estágio da idade adulta com a confirmação teórico-metodológica de que é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida humana, porque todas as atividades principais apresentam-se como elementos da cultura da qual esta vida é partícipe. Por conseguinte, constata-se também o papel da atividade na promoção do desenvolvimento humano, visto que subsidia a formação das capacidades dos sujeitos ao longo de toda a existência e fundamenta o processo de personalização.

À vista disso, ao propor um método baseado no princípio lógico-dialético como percurso imprescindível para análise do desenvolvimento humano, Vigotski postula o entendimento do processo pelo qual cada sujeito torna-se quem é em cada estágio de sua vida, a partir de suas relações com os outros e em condições concretas de existência, e também o que pode vir a ser, com máximas possibilidades do desenvolvimento do gênero humano.

Esse preceito é sustentáculo para a afirmação que Carvalho e Martins (2017, p. 268) fazem a respeito da atividade principal do adulto:

[...] a atividade-guia da idade adulta, representada pela *atividade de produção social* consubstanciada no trabalho, desponta como central no enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, posto que dela resulta a própria construção do acervo humano-genérico que, em última instância, expressa o máximo alcance das capacidades humanas. (grifo dos autores).

Considerar, portanto, a atividade de produção social como a principal do estágio de vida adulta, com base nesses princípios, deve essencialmente colocar em atenção as condições objetivas em que essa produção é realizada. Por isso, ao mesmo tempo que o foco precisa estar nas condições contemporâneas também direciona a olhares prospectivos, intentando contribuir para que os adultos passem de indivíduos a sujeitos, o que pressupõe a superação do que está posto hodiernamente.

Da mesma forma, trata-se de situar essa atividade em uma perspectiva de retrospectão, visto que a produção social é gestada nas atividades principais precedentes. Cabe então, concomitantemente, voltar o olhar aos demais estágios, mas não olvidar o enfoque do que está à frente, com a ciência “das condições objetivas com as quais os futuros adultos vão se deparar” e do preparo “para os enfrentamentos que se fizerem necessários. Essa preparação [...] expressa-se na promoção de máximas capacidades a cada período do desenvolvimento” (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 269).

Outrossim, os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético amparam uma das características centrais da atividade humana relacionada à promoção das capacidades que ancoram o desenvolvimento, a intencionalidade, que se configura como um requisito imprescindível para a guia do processo educativo, incurso na formação do ser social e, sincronamente, para a construção do conhecimento científico. Esse será o ponto abordado no item a seguir.

1.3 Desenvolvimento do pensamento e a produção do conhecimento científico

Como visto anteriormente, no decurso da vida o ser humano realiza diversas atividades que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas e são possibilitadas por elas. Como resultado desse processo dinâmico, o conteúdo da imagem subjetiva que o sujeito possui de sua realidade objetiva é alterado e são reorganizadas as formas como se generaliza tal realidade. Segundo Vigotski (1996a,

p. 361), isso se torna possível devido ao processo de significação da palavra, considerado a unidade entre consciência e realidade social:

A estruturação sistêmica da consciência pode, convencionalmente, ser denominada estruturação externa da consciência, enquanto a estruturação semântica, o caráter da generalização – sua estrutura interna. A generalização é um prisma no qual se refratam todas as funções da consciência. Ligando generalização com comunicação veremos que a primeira atua como função de toda consciência e não só do pensamento. Todos os atos da consciência são generalização, tal é a estrutura microscópica da consciência. Ao modo de tese geral direi que a mudança do sistema de relações entre funções se encontra estreita e diretamente vinculado com o significado das palavras, com o fato de que o significado da palavra começa a mediar os processos psíquicos.

O preceito vigotskiano considera então que há alteração das formas como o sujeito conceitua a realidade social a partir da ampliação do domínio da linguagem, que, conjuntamente à apropriação de conhecimentos, expande também as possibilidades de generalizações. No contexto desse processo, da formação de conceitos que operam no modo como o ser humano pensa a si e a realidade social, Vigotski (2001) considera a existência de três estágios: *o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos*.

Acerca do *primeiro estágio*, o autor afirma que é uma fase em que “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares, que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (VIGOTSKI, 2001, p. 174). Isso decorre do fato de ser mais comum na criança que ainda não tem fundamento interno de significados que a façam estabelecer suficientemente as devidas relações e, também por esse motivo, apoiar-se em impressões subjetivas. Logo, configura-se como um período de percepções desconexas e discriminação de amontoados de objetos desordenados.

Contudo, Vigotski (2001, p. 175) alega que, ao aproximar-se do final desse estágio, a criança já consegue uma imagem sincrética. Tal imagem equivale ao conceito, que é formado em uma base mais complexa, mas mantém-se ancorada em um significado único para os representantes de diferentes grupos de objetos. “Cada elemento particular da nova série sincrética é representante de algum grupo de objetos unificados anteriormente em sua percepção”.

No que tange ao estágio do *pensamento por complexos*, Vigotski (2001, p. 181), assevera que seu aporte é formado por “um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição”. Ou seja, é a partir de cadeias

ou coleções, com utilização de vínculos objetivos comuns que existem entre os objetos, que o pensamento por complexos cria generalizações. Esses vínculos são diversos e estão baseados em fatores de semelhança, que podem ser de natureza física, fatural e/ou eventual. Não há uniformidade de vínculos que lhes servem de base – diferentemente do que acontece com o pensamento por conceitos.

À vista disso, Vigotski (2001, p. 193) denomina de fase de pseudoconceitos a mais desenvolvida do pensamento por complexos, porque há diferenciação em sua essência e natureza psicológica, apesar de a generalização formada ser aparentemente semelhante ao conceito. Ao concluir experiências realizadas com crianças, ele explica que, embora estas cheguem ao mesmo resultado dos conceitos, estes advêm de combinações baseadas em “vínculos diretos fatuais e concretos, numa associação simples”. Isso ocorre porque as operações intelectuais são diferentes das utilizadas pelos adultos.

Com base nos pressupostos desenvolvimentais da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotski reafirma que os significados das palavras que são utilizadas pelos adultos são apropriados pela criança, e esse processo possibilita os caminhos de desenvolvimento de suas generalizações e a mútua compreensão entre um e outro. Isso ocorre mesmo que ambos concebam o conteúdo do significado de modo diferente, ou seja, não obstante ao *pensamento* da criança operar por complexos e dos adultos *por conceitos*.

Vigotski (2001) inclui a adolescência nesse processo, declarando que, pelo fato de a formação de conceitos exigir uma tomada de consciência da atividade mental, porque pressupõe uma relação especial com o objeto, compreendendo que este faz parte de um sistema e internalizando o que é essencial do conceito, é nesse estágio que essa abstração ocorrerá.

Inicialmente formam-se os conceitos potenciais, baseados no isolamento de certos atributos comuns, e em seguida os verdadeiros conceitos. [...] No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição. (VIGOTSKI, 2001, p. 68).

Vigotski conclui afirmando que há uma precedência na capacidade de o adolescente formar conceitos, antes de defini-los, mas que essa fase de formação

desenvolve no ser humano um grau de abstração que possibilita simultaneamente o unir e o separar, ou seja, a generalização e a diferenciação.

Ao dedicar-se a estudo referente ao pensamento por conceitos, Davidov (1988, p. 126) denomina-o de pensamento teórico, considerando que nesse estágio o sujeito tem a possibilidade de interpretar a realidade em suas mais variadas conexões com as diversas determinações que a compõem. É uma forma de generalização cujo conteúdo

[...] é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas com peculiar experiência objetual sensorial. Logo esta experiência adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar com o tempo, às experiências realizadas mentalmente.

Porém, em sentido dialético, Vigotski (2001, p. 220) esclarece que, mesmo que o adulto tenha desenvolvido sua capacidade de pensar por conceitos, não significa que ele o fará a todo momento, visto que “representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos”. Dessa forma, os denominados pseudoconceitos não são exclusividade da infância, porque os que estão em idade adulta também se utilizam dele no discurso cotidiano.

Essa compreensão dialética, conduz ao entendimento de que esse processo de generalização da realidade é dinâmico e, a depender das circunstâncias, o ser humano faz uso das operações a partir da constituição de pensamentos sincréticos, complexos e por conceitos. No que tange a esse último, reputa-se como a forma mais desenvolvida de generalizar a realidade, porque no estágio do pensamento conceitual o sujeito, mesmo que, quando necessário, recorra às formas de pensar por síncrese e complexos, já as terá dominado e superado. Sendo assim,

[...] mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos – [...] não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas. (VIGOTSKI, 2001, p. 229).

Conforme mencionado anteriormente, esse é um processo dinâmico, por isso implica a possibilidade de pensar sob a utilização de conceitos, mas não de maneira automática e garantida com a chegada da adolescência ou idade adulta. Pelo fato de

tratar-se de um movimento que depende do desenvolvimento psíquico alcançado pelo sujeito, é importante compreender que, mesmo que tenha dominado o pensamento conceitual, outras modalidades de generalização da realidade coexistem em seu psiquismo.

Vale ressaltar também que Vigotski (2001) trata de outro aspecto relevante a respeito da formação de conceitos ao referir-se aos processos cotidianos e à instrução formal, que, por conseguinte, desenvolvem dois tipos de conceitos que se influenciam e se inter-relacionam constantemente: os conceitos espontâneos e os conceitos não espontâneos ou científicos. O autor considera que ambos não conflituam entre si, porque fazem parte do mesmo processo, mas envolvem atitudes e experiências distintas por parte dos sujeitos e se desenvolvem por percursos diferentes, posto que “a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (p.109).

Sobre esse aporte, o conceito advindo da espontaneidade é definido por seus aspectos fenotípicos, que não pressupõe uma organização consistente e sistemática, mas o conceito científico advém invariavelmente da mediação de outros conceitos. Em razão disso,

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento. [...] O curso do desenvolvimento do conceito científico [...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. [...] isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino. (VIGOTSKI, 2001, p. 243-244).

Verifica-se então que os conceitos científicos, que contêm relações de generalidade e caracterização essencialmente sistemático-hierárquica de inter-relações, entendida a partir de um conceito supraordenado e uma sucessão de conceitos subordinados, parecem constituir o meio pelo qual a consciência analítico-reflexiva é desenvolvida.

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) sustenta que a aprendizagem escolar exerce importante papel em sua aquisição, porque nas experiências do dia a dia o sujeito/criança focaliza-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos. Entretanto, em colaboração com o adulto, com base nos conceitos que aprende na escola, torna-se capaz de resolver melhor os problemas que compreendem o uso do conceito de forma consciente. Após alguns estudos, o autor confirmou a hipótese de que os conceitos espontâneos e científicos, inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar, logo não há dicotomia entre os conceitos porque estes são indivisíveis:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos [...] são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado, [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados, mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 261).

É sobre esse aporte que se pode pensar a unidade sujeito-objeto, como esta confirma a função do pensamento no processo de conhecer a realidade e, concomitantemente, reitera a primazia da realidade em relação ao pensamento. Considerar o aspecto inter-relacional dos conceitos espontâneos e científicos, alicerçados na premissa da Psicologia Histórico-Cultural percorrida nesses itens é também compreender que o processo de formação do conhecimento não advém nem da extremidade do concreto, representada pelo objeto (a realidade), nem da extremidade abstrata, representada pelo sujeito (o pensamento), mas do movimento entre ambos, da inter-relação realidade e consciência. É no fundamento dessa cinesia que o trabalho intelectual sobre a realidade é consolidado, ao desnudar o real pela apreensão de suas múltiplas determinações, que sintetizadas na unidade aparência-essência, representa-o e expressa-o teoricamente.

A partir dos preceitos da teoria materialista dialética do conhecimento não se pode olvidar que a construção do conhecimento científico, fundamentada pela mediação teórica, ocorre sobre o alicerce da interação prática com o objeto. Mas, “A natureza da relação prática é condicionada”, porque “a qualidade da prática ou da experiência sensorial depende do grau de desenvolvimento do pensamento do sujeito” e, por outro lado, “dos condicionantes históricos e sociais dispostos na realidade objetiva que a sustenta” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 318).

Tal constatação permite afirmar que, sob esse olhar, não há unilateralidade prática, que evidencia o empírico e/ou o conhecido em detrimento do teórico e/ou desconhecido na construção do conhecimento. Ao contrário, a atividade investigadora é considerada como uma “incursão do desconhecido, que só se define por confronto o conhecido” (SAVIANI, 1987, p. 51) – pressuposto que ratifica que o desenvolvimento das capacidades do pensamento perpassa pelo papel e pela importância do ensino.

Nesse contexto, relembra-se finalmente a intencionalidade como uma das características centrais da atividade humana, considerando-a como requisito para a construção do pensamento científico e orientação do processo educativo pertinente à formação do ser social. Sua relevância como elemento-chave nesse processo também está imbrincada na compreensão de que apenas o homem é o ser que pode projetar-se no e para o futuro, uma vez que “a dimensão teleológica impõe-se como o mais importante atributo de qualquer ação humana” (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 268). Essa realidade conduz a periodização do desenvolvimento a outras esferas, uma vez que cada etapa da existência não é o fim em si mesma, mas prospecta um futuro que não precisa estar à sorte de casualidades e imprevisibilidades.

A intencionalidade, nesse arcabouço, é entendida então como uma propriedade da consciência, intimamente relacionada e norteadora do conhecimento. Vásquez (2011, p. 37), ao considerar sua relação com a atividade humana, afirma que essa última parte sempre de uma realidade conhecida e, ao mesmo tempo, “visa uma realidade futura, edificada na ação intencional de transformação do presente, tendo em vista a concretização de algo novo – que ainda não existe, mas que se almeja contribuir que exista”.

Em face do exposto, percebe-se que cada passo dado no caminho histórico-cultural, que intenta a transformação, tem sido desafiador, uma vez que as práticas educacionais ainda têm revelado um pensar preponderantemente espontâneo acerca

do trabalho pedagógico. Contudo, não se abre mão aqui de entender a formação humana no sentido de sua emancipação, o que significa, no âmbito do adulto-professor, relacionar a atividade trabalho com a formação cultural, ou seja, em relação à atividade docente o trabalho do professor é considerado a atividade principal como possibilidade de emancipação humana. O próximo tópico tratará dessa compreensão.

1.4 Formação humana – um processo de educação para sujeitos emancipados

O processo de formação humana pode ser entendido como um processo de humanização de sujeitos, mas não de quaisquer sujeitos. Segundo Miller (2019, p. 9), é

[...] um processo de humanização dos sujeitos sócio-históricos, pelo qual estes desenvolvem suas condutas humanas superiores constituídas no processo de apropriação da cultura historicamente elaborada, que ocorre por meio da sua ativa participação nas relações sociais estabelecidas entre eles e as gerações precedentes.

É um processo permeado de aprendizagem, em que os sujeitos desenvolvem o domínio de distintas formas de comunicação com outros, como a fala, a escrita, a dança, a pintura, o desenho etc. São desenvolvidas também “a atenção e a memória voluntárias, o controle da vontade, a capacidade de autorregulação, o pensamento lógico, a imaginação, a capacidade criativa e [...] a de planejamento de suas próprias ações” (MILLER, 2019, p. 9). É um processo que acontece em caráter coletivo, de cooperação mútua, em que cada ser humano aprende por toda a sua existência nas relações de convivência com o outro.

Em contexto histórico-cultural faz-se importante considerar que o entendimento a respeito da formação e do desenvolvimento humano parte de dois pressupostos, entre outros. Primeiro, Leontiev (1978a, p. 261) apresenta que “de longa data, é o homem considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais”. Segundo, Marx (1976, p. 69) asseveram que há na história dos homens, de forma correlacionada, um “contínuo trabalhar e criar sensíveis”, e que “esta produção é a base de todo o mundo sensível tal e como agora existe”.

A premissa considerada por Leontiev está ancorada em sua compreensão acerca da passagem dos animais ao homem como um longo processo que compreende uma série de estágios. Mais especificamente no terceiro estágio da formação do homem, que denomina de “viragem”, considera que esse se distingue fundamentalmente dos animais porque possui “aptidão para formar aptidões

especificamente humanas”. Após seu nascimento, o homem desenvolve-se em humano não por causa de suas particularidades e variações biológicas, mas essencialmente porque a humanização acontece no processo das “condições de vida social” e nos “fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 1978a, p. 263-265).

O pensamento apresentado por Marx (1976, p. 69) também encontra ancoragem nessa compreensão, visto que em sua análise sobre o processo de formação humana afirmam que “os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são”.

À vista disso, parte-se do pressuposto de que a concepção marxista é o fundamento que permite compreender a natureza do homem em sua forma integral, quais aspectos envolve seu processo de desenvolvimento e humanização e ainda como entender suas relações com o mundo material. Para Marx (1993), desde o nascimento o homem já entra em contato com este mundo. Dessa forma, a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético desenvolvida por ele, está centrada na premissa de que o ser humano é o produtor de sua própria história. É ele o seu próprio criador na interação que estabelece com os outros homens, criando a si mesmo no decurso da história. Conforme destaca Marx (1993), o principal fator dessa autocriação da raça humana está em sua relação com a natureza e, por conseguinte, consigo mesmo. Sobre o mesmo entendimento, Leontiev (1978a, p. 201) confirma que “o homem é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Marx, mais especificamente, sistematiza seus estudos acerca dessa formação de acordo com o modo capitalista de produção da vida, considerando que o homem “tem sua existência não enquanto homem, mas enquanto trabalhador”, e continua: “O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*” (MARX, 1993, p. 91, grifos do autor).

Nesse processo capitalista, suas considerações reputam que a formação humana passa por estranhamento de sentido, do ser para o ter, e, nesse caso, refere-se ao homem como “*mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto corporalmente – imoralidade, deformação,

embrutecimento de trabalhadores e capitalistas” (MARX, 1993, p. 92-93, grifos do autor).

A partir da premissa marxista, o modo de produção capitalista estabelece aos homens um sistema de exploração de uns sobre os outros, que pode ser considerado coerente para o desenvolvimento do regime de classes, mas não para o desenvolvimento humano.

Seu caráter crítico e revolucionário concebia uma sociedade desprovida da alienação humana produzida pelo capital, uma sociedade em que o trabalhador desenvolvesse suas capacidades porque produziria sua existência e criaria a consciência do seu ser social, desenvolvendo a condição de ser universal e livre.

Leontiev (1978), apoiando-se em Marx, observava que o trabalho é uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, pelo fato de o trabalho possuir certas características: a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto meramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. (URT, 2016, p. 18).

Vê-se então que o processo de formação do sujeito é sempre um processo educativo, que acontece no interior da prática social, porque o desenvolvimento da estrutura humana ocorre na apropriação que faz da experiência histórico-cultural. Esse processo indica que ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria das formas culturais e as internaliza também transforma e realiza intervenções nelas.

Segundo Martins, Abrantes e Facci (2017), considerar os processos formativos do sujeito com base no Materialismo Histórico-Dialético pressupõe analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a adquirida cultural e historicamente. Compreender esses aspectos da realidade humana como unidade de luta de contrários significa entender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo a inserção ativa do sujeito no mundo como elemento mediador dessa relação.

Em sentido formativo, os mesmos autores ainda consideram que

A análise do desenvolvimento psíquico centrada na atividade possibilita o reconhecimento de que, durante todo o processo de formação, o indivíduo desempenha papel ativo valendo-se de circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra. Os indivíduos participam de um

conjunto de atividades de sua existência, no entanto, ao se considerar a formação do psiquismo em seu movimento, existem atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo no sentido da interpretação do real, exercendo dominância em relação às demais atividades que lhe são subordinadas ou secundárias. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2017, p. 2).

Nesse contexto, considera-se premente reiterar que aqui postula-se a Psicologia Histórico-Cultural, concreta, científica, que reputa as manifestações dos fenômenos para além de sua aparência, comprometida com a promoção do desenvolvimento dos sujeitos pela mediação da educação escolar.

Relembra-se que a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por Vigotski e alguns colaboradores em consonância com essas premissas. É uma abordagem psicológica que enxerga a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano e não pretere que a realidade exista fora da consciência dos homens, assim como pensado por Marx (1993). À frente disso, a teoria vigotskiana também demonstra que os saltos qualitativos que caracterizam o desenvolvimento do homem resultam dos processos de trabalho, na condição de atividade humana vital, pela qual este atua sobre a natureza, transformando-a e, em processo concomitante, também se transforma.

A partir desse contexto teórico, González e Mello (2014) reiteram que as pesquisas desenvolvidas por Vigotski em relação à Psicologia buscavam compreender o psiquismo humano por intermédio do método dialético, por isso pode-se afirmar que o autor russo e seus colaboradores tinham como objetivo identificar o mecanismo de desenvolvimento dos processos psicológicos no sujeito por meio da apropriação da experiência social e cultural.

Nesse percurso, Mello e Lugle (2014, p. 262) consideram que a Psicologia Histórico-Cultural fornece bases essenciais para uma teoria pedagógica, porque explicita os conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do homem e ao subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo, possibilitando o máximo desenvolvimento humano na escola. Desse modo, a educação que se objetiva é uma educação “desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história” e produz sua identidade, aprendendo a pensar autonomamente e a construir sua personalidade. Os mesmos autores afirmam que “é por meio da educação escolar, especificamente, que [o sujeito] amplia os conhecimentos cotidianos, transformando-os em um nível mais elaborado, isto é, um nível científico” (acréscimo nosso).

De acordo com Mello (2007) e Barros et al (2019), na Psicologia Histórico-Cultural o conceito de homem é a chave para a compreensão do desenvolvimento. Ao entender o ser humano como um ser social, ou seja, como alguém que aprende a partir das relações sociais a utilizar a cultura histórica e socialmente produzida e se apropria das qualidades humanas criadas nesse processo de produção da cultura, compreende-se o conceito de desenvolvimento como formação das qualidades especificamente humanas que não estão presentes no sujeito no momento de seu nascimento. Isto é, entende-se o desenvolvimento como algo que não havia antes e que, conseqüentemente, é resultado de um processo de aprendizagem ou, em outras palavras, é decorrência de um processo educacional.

Nesses termos, considerar o processo de formação humana é falar de um processo de humanização dos sujeitos socio-históricos, pelo qual estes desenvolvem suas condutas humanas superiores constituídas no também processo de apropriação da cultura historicamente elaborada. Tal apropriação ocorre por meio da participação ativa nas relações sociais, estabelecidas entre os sujeitos e as gerações que os precederam.

É denominado um processo educacional, porque nele os sujeitos aprendem a planejar as suas ações e a dominar distintas maneiras de comunicação com o outro, como, por exemplo, a linguagem falada e escrita e as diversas manifestações propostas pela arte: os desenhos, as pinturas, as danças etc. Estas desenvolvem a capacidade criativa e de autorregulação, a imaginação, o pensamento lógico, o controle da vontade e a atenção e a memória voluntárias.

Vê-se então que é um processo de formação humana que ocorre em cooperação com o outro e para a cooperação com ele, ou seja, um processo em que cada ser humano aprende com outros seres humanos com os quais convive durante sua existência. Além disso, seus atos são realizados em contexto coletivo e por meio deles o sujeito aprende a ser livre e emancipado com o outro, porque se objetiva em ações de liberdade e de emancipação que ocorrem na relação com seus pares.

A respeito desse processo relacional-cooperativo que subsidia a formação humana, Miller (2019, p. 9) assevera que

Apropriar-se do conteúdo cultural a que têm acesso e objetivar-se em produtos de sua própria atividade e nesse percurso desenvolver sua segunda natureza, a natureza socio-histórica, que os tornam essencialmente humanos, são processos dialeticamente integrados, que constituem, para os sujeitos, um processo de educação que

ocorre em diferentes esferas da atividade humana, configurando desde processos mais amplos, que são efetivados entre os membros mais experientes do grupo social a que pertencem os sujeitos, e os que são menos experientes, nas relações familiares, nos grupos de amizade, grupos religiosos, de lazer, etc., de forma assistemática, com base apenas no convívio entre os vários sujeitos presentes nesses contextos de interação social, até os processos que são organizados, intencional e sistematicamente, em instâncias especializadas no desenvolvimento de processos educativos destinados a propiciar, aos sujeitos em processo de aprendizagem, a apropriação daqueles conhecimentos considerados essenciais para sua formação específica e o desenvolvimento de habilidades e capacidades a eles vinculadas, bem como valores, ideais e atitudes considerados importantes para essa formação.

É nesse processo que cada pessoa, com suas relações com os outros e em condições concretas de existência, torna-se quem é. Entretanto, como visto anteriormente, Vigotski propôs um método inverso⁷ de análise do desenvolvimento humano (tendo em vista as teorias de sua época), ressaltando a dialética que se faz presente nesse princípio e “conclamando a unidade contraditória entre aquilo que o sujeito é – a cada etapa da sua vida – e aquilo que ele pode vir a ser enquanto alguém representativo das máximas possibilidades do gênero humano”. Suas postulações consideram “o vir a ser como parâmetro central de análise do referido desenvolvimento” (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 267).

Nesta tese considera-se a visão histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento com enfoque na idade adulta, visto que o professor é o sujeito da pesquisa e a atividade docente é considerada a atividade principal, entendida como possibilidade de emancipação humana. Logo, a atividade de produção social, consubstanciada por seu trabalho, é o ponto central desse olhar, porque nessa etapa da vida tal atividade expressa o alcance máximo das capacidades humanas.

Conforme Marx (1985, p. 202),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...], a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio e jogo das forças

⁷ Carvalho e Martins (2017, p. 267) afirmam que Vigotski (1995b) “denomina de método inverso o princípio lógico-dialético, segundo o qual o critério de análise de qualquer fenômeno deve ser a forma mais desenvolvida já alcançada por ele, tendo em vista, assim, identificar as leis e condições que orientaram tal alcance, ou seja, realizar a análise genético-causal sobre o fenômeno”.

naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo, com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Sobre tal aporte, o trabalho é entendido como o traço fundante da humanização do homem, porque, no processo de seu desenvolvimento, é a atividade do terceiro estágio formativo, da “viragem” (LEONTIEV, 1978a, p. 263), ou a que possibilitou o “salto”⁸ (LUKÁCS, 2013, p. 46) para a formação de sua essencialidade social. Segundo Marx (1985, p. 218), o trabalho é a “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais”.

O fato fundamental é que a partir do trabalho a espécie humana sofreu uma profunda alteração do seu ser. De modo geral, a vida humana deixou de corresponder à predominância das determinações naturais obedecendo, desse ponto em diante, a uma linha histórico-social de desenvolvimento. Isso significa que por meio do trabalho a humanidade deixou de ser uma espécie animal adaptativa para tornar-se uma espécie ativa. Ou seja, o trabalho possibilitou ao homem adaptar a natureza às suas necessidades. O que [...] implicou o surgimento de um complexo de relações que não só fez surgir formas especificamente humanas de comportamento, como colocou para o homem necessidades inexistentes do ponto de vista do metabolismo entre esse ser e a natureza. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 271-272).

Percebe-se então que a existência do trabalho provocou modificações internas e externas no homem e, no decurso de seu desenvolvimento e reprodução, também provocou o aparecimento de processos necessários a formas mais precisas e especializadas de comunicação, de transmissão do que estava sendo produzido. A linguagem e a educação fazem parte desses complexos comunicacionais.

Carvalho e Martins (2017, p. 272) ressaltam que a linguagem é desenvolvida com o trabalho e torna-se um complexo decisivo para sua consecução. No entanto, ela também age sobre o homem, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência sobre a realidade em que vive. Nesse processo ocorre a “passagem do reflexo instintivo para o reflexo consciente”, que, segundo Leontiev (2004, p. 75), “diferentemente do reflexo psíquico do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada nas relações que existem entre ela e o sujeito”.

⁸ “Todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser [...]. a essência do salto é constituída por uma ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo da nova forma de ser”. (LUKÁCS, 2013, p. 46).

Nesse contexto, de comunicação e reprodução do gênero humano, os indivíduos se relacionam com o objetivo de transmitir as produções e/ou aquisições presentes às gerações futuras. De maneira inter-relacionada, Lukács (2013, p. 176) afirma que, na conjuntura de produção social consubstanciada pelo trabalho, surge um complexo de atividades que objetiva influenciar os homens na tomada de decisões perante as alternativas permitidas pela vida social. Então entra em cena o complexo da educação, que “consiste em [...] capacitar os homens a reagirem adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”.

Sobre tal entendimento, considera-se que

A educação emana primeiramente como uma necessidade do trabalho, e, à medida que se complexificam os processos e as relações de trabalho, complexifica-se também a educação. Evidente que nos patamares atuais do desenvolvimento das forças produtivas, o complexo educativo possui certa autonomia perante o trabalho, mas essa é sempre uma autonomia relativa – uma vez que o trabalho é “o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta ativa” [Lukács, 2013, p. 83], a educação, em sua dimensão, não pode ser vista isoladamente das determinações das formas predominantes do trabalho social. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 273, grifos dos autores, acréscimo nosso).

A partir desses pressupostos, cabe aqui atentar para o papel da educação como um elemento essencial à formação do ser social, considerando a formação como um meio de apropriação dos conhecimentos e possibilidade para a emancipação humana, visto que há uma imensa riqueza material e intelectual produzida historicamente pelos homens e um mundo de objetos, instrumentos e ferramentas materiais e intelectuais constituindo a cultura humana.

Ao corroborar tal premissa, Saviani (2012) afirma que

Tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho [...]. (SAVIANI, 2012, p.132).

A esse respeito, Duarte (2012) considera que

O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a

humanidade [...] é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. (DUARTE, 2012, p. 52).

Esses são conceitos que, por seu arcabouço teórico-metodológico, ao prescreverem a natureza da formação humana também apontam na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, cuja base sustenta o entendimento das funções psíquicas superiores.

Martins (2017, p. 18) confirma o olhar histórico-cultural, que privilegia o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, por isso faz uma defesa alinhada às condições materialistas histórico-dialéticas que são requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no qual se inclui a formação de um “psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio” (análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações), “e sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria de um ser humano”.

Em síntese, entende-se aqui a relação trabalho e formação humana, considerando o processo de humanização de sujeitos socio-históricos e algumas nuances que perpassam essa relação. Reputa-se a premissa de que, no âmbito da idade adulta, o trabalho é atividade fundamental à condição universal para a efetivação de tal processo, visto que a ação do homem sobre a natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades básicas, também possibilita a criação de novas necessidades, superiores, que proporcionam o desenvolvimento do psiquismo humano.

Contudo, segundo Vigotski (2004, p. 5, 8), a organização da sociedade capitalista tem conduzido a uma “degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento”, ao invés de proporcionar um nível mais alto à formação humana. Segundo o autor, essa contradição – desenvolvimento das forças de produção *versus* ordem social – só pode ser solucionada com transição a uma nova ordem, que estabeleça transformação nas relações sociais e liberte “a personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento”.

Em sua análise acerca da sociedade capitalista, Marx (1993), mesmo evidenciando e reconhecendo o poder da sociedade burguesa para o incremento e o desenvolvimento social, em vista das sociedades que lhes foram anteriores, tece crítica ao que ocorre com os indivíduos em consequência da influência recebida pelos

princípios da burguesia – a alienação resultante de um pensamento preponderantemente mercadológico e menos humano.

O mesmo autor visualizava uma sociedade em que houvesse a supressão da alienação humana produzida pela relação da propriedade privada com o trabalhador. Nessa cessação objetivava abarcar tanto as forças essenciais físicas do sujeito quanto as forças essenciais da sociedade, assim, por conseguinte, segundo ele, a consciência sensível imediata do indivíduo abarcaria e assumiria a riqueza da consciência social.

Entretanto, o que se vive na atual conjuntura histórica é o estreitamento das atividades disponibilizadas à maioria das pessoas e as que lhes são oferecidas são prioritariamente conformadoras com a força de trabalho, ou seja, objetivam a formação das denominadas competências, submetidas somente às necessidades externas dos indivíduos, em detrimento do próprio sujeito e de sua vida. Seu foco é a obtenção de resultados que beneficiam exclusivamente a produção do capital.

Sob tais circunstâncias, as capacidades dos homens, bem como as possibilidades para seu pleno desenvolvimento, reprimem-se e deformam-se, comprometendo a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Pelo processo de (des)humanização vemos ocorrer o esvaziamento dos valores essencialmente humanos que [...] acirram sentimentos de impotência, de anomia, de isolamento em relação ao *outro* e a si mesmo, dissolvendo a coerência psicológica necessária entre o indivíduo e a sociedade na qual vive, e, por esse caminho, por via de regra, a individualidade converte-se em individualismo. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 289).

Junto a isso há forças ideológicas que permeiam essas relações, manifestadas em diversos discursos oficiais, refletidas nos enunciados do senso comum, nas publicidades e nos produtos veiculados pela indústria cultural – o que gera condutas alienadas nos sujeitos, que limitam sua capacidade para pensar e agir de forma emancipada, com autonomia.

Nessa perspectiva, rememora-se as ponderações de Saviani (1987) referentes à prática social e sua indissociabilidade da teoria e vice-versa, que segundo os pressupostos marxistas é condição para a efetivação da emancipação humana, que ocorrerá unicamente com a superação da sociedade burguesa e o modo de produção capitalista, ou seja, com a transformação da sociedade.

Tonet (2005, p. 79) afirma que a utilização da expressão emancipação humana foi cunha por Marx em substituição à categoria comunismo, porque seu uso “foi deformado pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma

discussão mais serena a seu respeito”. O mesmo autor ainda assevera que “emancipação humana para Marx, nada mais é do que um outro nome para comunismo [...]”.

Não se pode olvidar aqui que Marx definiu a sociedade burguesa como complexa, por isso, a fim de compreender sua gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise dessa sociedade fundada no modo de produção capitalista, formulou o método materialista histórico e dialético, de grande relevância para que a transformação da sociedade e para que a concretização da emancipação humana se torne realidade.

Em sentido mais específico, pensa-se então que, se atividade da vida do professor culmina na formação de sua personalidade e expressa-se pela forma de seu trabalho, é preciso concluir que apenas com a superação das relações de alienação, fundamentadas no sistema do capital, será possível afirmar que efetivamente a atividade da idade adulta estará a serviço do real desenvolvimento dos sujeitos e de sua emancipação, entendida como a autonomia que promove a liberdade para pensar e agir, a tomada de decisão, o controle da vontade, a autorregulação da conduta, a capacidade para estabelecer metas e arquitetar os meios para atingi-las.

Finalmente, isso é o que propõe a episteme marxista, que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural, cujos pressupostos remetem ao sentido de superação da fragmentação do ser humano, à superação revolucionária da sociedade capitalista e a formação de um tipo de psiquismo sem o qual se torna quase impossível a compreensão da realidade social para além das aparências cotidianas. Vinculado a esse entendimento, suas premissas ainda reiteram a importância do desenvolvimento psíquico humano sem a prescindir de uma educação que proporcione o ensino sistemático do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

Para dar prosseguimento às considerações desta tese, a formação continuada de professores será considerada no próximo capítulo, discorrendo a respeito de produções científicas elencadas sobre a temática, suas concepções a partir do conjunto de normativas e de suas regulações políticas em território brasileiro.

Diagrama 1



Organizado pela Pesquisadora, 2021.

O Diagrama 1 apresenta a síntese das asserções desenvolvidas no Capítulo 1, intitulado “Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos teórico-metodológicos para pensar o desenvolvimento humano e a produção do conhecimento”. Iniciou-se com a fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, perpassando pela exposição dos princípios de Vigotski e seu método. Em seguida, foram apresentadas subdivisões que abordam a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e sua inter-relação com a produção do conhecimento, primordialmente o científico. Em âmbito final, discorreu-se sobre a formação humana fundamentada nos pressupostos histórico-culturais e seus aportes ao processo de educação para sujeitos emancipados.

Não há casualidade na escolha desse referencial. Seus princípios foram elencados para este trabalho por conceberem o ser humano constituído em sua relação social, cultural e histórica, e por considerar que essa perspectiva apresenta especial contribuição à análise crítica dos elementos norteadores da formação continuada de professores.

Poema IV
Memórias Inventadas –
A Segunda Infância

Manoel de Barros

*Tentei montar com aquele meu amigo
 que tem um olhar descomparado,
 uma Oficina de Desregular a Natureza.
 Mas faltou dinheiro na hora para gente alugar
 um espaço.
 Ele propôs que montássemos por primeiro
 a Oficina em alguma gruta.
 Por toda parte existia gruta, ele disse.
 E por de logo achamos uma na beira da
 estrada.
 Ponho por caso que até foi sorte nossa.
 Pois que debaixo da gruta passava um rio.
 O que de melhor houvesse para uma Oficina
 de Desregular Natureza!
 Por de logo fizemos o primeiro trabalho.
 Era o Besouro de olhar ajoelhado.
 Botaríamos esse Besouro no canto mais
 nobre da gruta.
 Mas a gruta não tinha canto mais nobre.
 Logo apareceu um lírio pensativo de sol.
 De seguida o mesmo lírio pensativo de chão.
 Pensamos que sendo o lírio um bem da
 natureza prezado por
 Cristo resolvemos dar o nome ao trabalho de
 Lírio pensativo de Deus.
 Ficou sendo.
 Logo fizemos a Borboleta beata.
 E depois fizemos Uma ideia de roupa
 rasgada de bunda.
 E A fivela de prender silêncios.
 Depois elaboramos A canção para a lata
 defunta.
 E ainda a seguir: O parafuso de veludo,
 O prego que farfalha, O alicate cremoso.
 E por último aproveitamos para imitar Picasso
 com 'A moça com o olho no centro da testa'.
 Picasso desregulava a natureza, tentamos
 imitá-lo. Modéstia à parte.*

As palavras de Manoel de Barros registradas no quarto poema de Memórias Inventadas – A Segunda Infância, apresentam literariamente a necessidade de desregulação do óbvio, do que está posto ou é naturalizado como modelo estabelecido. O cognoscível deve ser exposto ao estranhamento, para que haja superação dos padrões herdados que fazem acreditar que tudo é assim mesmo e sempre será.

Por isso, a “Oficina de Desregular Natureza”, com seu “Besouro de olhar ajoelhado”, “A fivela de prender silêncios”, “O parafuso de veludo” e o, não menos importante, “alicate cremoso”, fazem parte do conteúdo epigráfico do Capítulo 2, “Formação continuada de professores: produções e políticas que sinalizam seu movimento no Brasil”.

Considera-se que o que tem sido visto nesse campo de disputa, a formação docente, requer o olhar da oposição, da não aceitação cega, da desregulação de um movimento educacional constituído a partir de um processo hegemônico, cujas formas precisam de enfrentamento, para ser repensadas cultura, social, econômica e politicamente.

Sem receio do absurdo, e de modo tão subversivo à construção sintática, é assim que Barros inspira e proporciona reflexão à des e/ou reconstrução do que está estabelecido. Imbuindo-se do mesmo princípio de modéstia a Picasso, ousa-se imitar Manoel.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRODUÇÕES E POLÍTICAS QUE SINALIZAM SEU MOVIMENTO NO BRASIL

Este capítulo apresenta um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro e analisa-o a partir de dois indicadores que compõem um conjunto de investigações.

Primeiro, mediante mapeamento de produções científicas dos últimos dez anos (2012-2021), selecionadas em bancos de dados nacionais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e de universidades sul-mato-grossenses que possuem Programa de Pós-Graduação em Educação, sob o entendimento de que a coexistência dessas diversas realidades, complexas e multifacetadas, é pressuposto sumário para a compreensão da unidade da realidade humana.

Em segundo momento, por meio de políticas educacionais para a formação explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e no conjunto de resoluções⁹ do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – CNE/CP, do período de 2002 a 2020, respectivamente, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, analisando seus princípios norteadores da formação, a concepção de formação e a concepção de professor/docência, a partir da forma como indicam normativas, metas e estratégias ao processo formativo docente.

2.1 Formação continuada nas produções científicas

O pesquisador é um perscrutador de conhecimento por excelência. Movido pelo desafio de compreender o já identificado e/ou realizado e, conseqüentemente, buscar o que ainda não foi encontrado, dedicar tempo e atenção ao que parece inacessível, para ampliar horizontes a respeito de determinado saber e divulgá-lo à sociedade, enfrenta, entre outros desafios, o de mapear e analisar uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões têm sido destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

⁹ Resolução CNE/CP n. 01/2002; Resolução CNE/CP n. 02/2015; Resolução CNE/CP n. 02/2019; e Resolução CNE/CP n. 01/2020.

Isso se dá pelo fato de manter em si uma inquietação proveniente da compreensão do não conhecimento acerca da totalidade de pesquisas de sua área de estudos, que cotidianamente apresenta crescimento qualitativo e quantitativo das análises desenvolvidas, por exemplo, por programas de pós-graduação dentro e fora do Brasil.

Segundo Urt (2005),

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível, desta forma, conhecer o particular, o singular, e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade. (URT, 2005, p. 43).

Nesse contexto, confirma-se que o estado de conhecimento é uma ferramenta importante para o desenvolvimento científico, cujo propósito é ordenar, organizar e analisar um aglomerado de informações e resultados, que possibilitem a interlocução de diferentes perspectivas, supostamente independentes, a detecção de convergências ou divergências e a indicação de brechas, tendências e categorias (SOARES, 1989, p. 3).

Sua importância ainda se dá pelo fato de possibilitar a investigação em determinada área de conhecimento, com o objetivo de identificar temas pesquisados na contemporaneidade e os tipos de pesquisa mais recorrentes. Este também deve contribuir para a investigação científica, identificando o que há nas pesquisas, assim como suas limitações e possibilidades de experiências inovadoras e proposição de novos encaminhamentos da área estudada.

Nesse sentido, apresenta-se um estado do conhecimento no início deste capítulo com base em dois objetivos. O primeiro, contextualizar o cenário da formação continuada de professores por meio das produções científicas elencadas em bancos nacionais e sul-mato-grossenses. E o segundo, identificar lacunas, encontrar pares teóricos, registrar, categorizar e divulgar uma síntese de dados que conduzam à reflexão a respeito da produção científica acerca dessa temática em território brasileiro e sul-mato-grossense, especificamente, a partir de teses e dissertações elencadas em determinados bancos de dados e em espaço temporal específico.

O percurso metodológico foi iniciado sob o propósito de inventariar trabalhos relacionados à temática da formação continuada de professores e analisar tal proposição sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, escolhido para esta

pesquisa porque apresenta-se como instrumento teórico embasado no Materialismo Histórico-Dialético. Por sua epistemologia e práxis revolucionária, esse referencial desencontra-se das teorias conservadoras, que impossibilitam a compreensão crítica da realidade, pelo fato de servirem aos interesses do capital. Além disso, choca-se frontalmente com uma visão de mundo limitada a um mero reformismo, que desconsidera a estrutura societária, e com as tendências da pós-modernidade e seus modismos educacionais. Antes, subsidia uma visão crítica da sociedade capitalista e apresenta-se como instrumental para superação da unilateralidade humana.

Para realização da pesquisa foram examinadas produções registradas em bancos de dados digitais correspondentes aos anos 2012 a 2021 (até o mês de março), com exceções temporais explicitadas quando necessário. Em nível nacional foram elencadas primeiramente as constantes no catálogo virtual de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por disponibilizar o melhor da produção científica às instituições de ensino e pesquisa no Brasil. É um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987 e possui como referência a Portaria n. 13/2006, que instituiu a divulgação digital dessas produções dos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

Em segundo momento foram elencados trabalhos publicados no acervo digital das reuniões nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mais especificamente os catalogados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores, GT 08. Sua escolha deu-se pelo fato de acumular um acervo substantivo sobre estudos, discussões, propostas e diretrizes acerca dos diversos temas que permeiam a educação brasileira, incluindo a formação de professores, de forma geral, e no GT 08 especificamente, e por estabelecer amplos diálogos com diversas associações e entidades que dispõem do mesmo propósito. Além disso, tem como um de seus principais objetivos “fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área” (ANPED, 2017).

Em âmbito sul-mato-grossense as buscas foram realizadas nos repositórios de universidades que contêm Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e/ou doutorado, a saber: UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados; UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. O critério de escolha

dessas universidades deu-se, primeiramente, pelo fato de estarem estabelecidas no território onde esta pesquisa de doutoramento foi realizada, considerando que destacar as produções que Mato Grosso do Sul abriga em seu singular representa a pujança do que tem sido produzido acerca de formação de professores no universal. São universidades que guardam identidades entre si e são promotoras de desenvolvimento diverso em cada um dos seus lugares e áreas de atuação e pesquisa, o que inclui a Educação.

Para proceder às buscas foram utilizados, em todas as plataformas pesquisadas, os descritores “formação continuada”, “professores” e “docentes”, concomitantemente. A partir dos resultados encontrados realizou-se o seguinte processo de seleção de exclusão das produções: a) leitura dos títulos dos trabalhos, com escolha dos que aludiam sobre formação continuada e docência em âmbito escolar/educacional, visto que surgiram os relacionados a outras áreas de conhecimento, como Enfermagem, Fisioterapia, Engenharias, Tecnologias, Música etc.; b) leitura dos resumos dos trabalhos selecionados com identificação de elementos convergentes e divergentes entre as produções; c) organização de categorias a partir dos elementos identificados; d) registro escrito do estado do conhecimento, com descrição e análise das produções compiladas.

Em âmbito geral, a categorização ocorreu por tipos de pesquisa (mestrado ou doutorado), anos de publicação, temáticas inter-relacionadas à formação continuada docente e referencial teórico-metodológico. Entretanto, no banco CAPES também por áreas de conhecimento e Instituições (universidades), e na ANPED por trabalhos publicados nos anais de um de seus grupos de trabalho. Esses critérios foram utilizados para que oportunizassem uma visão mais abrangente do que tem sido produzido no Brasil (CAPES e ANPED) e em Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD, UEMS e UCDB) acerca da formação continuada de professores.

A seguir serão apresentados os dados referentes aos textos selecionados e analisados segundo o apuramento realizado em cada portal de busca.

2.1.1 Da pesquisa no portal CAPES

No banco de dados da CAPES, sob o filtro inicial de “Grande área de conhecimento – Ciências Humanas” e “Área de Conhecimento – Educação”, foram encontrados 16.862 trabalhos disponíveis para consulta com período de busca entre

2012 e março de 2021, a partir dos descritores mencionados. Após a leitura dos títulos, foram elencadas 218 produções e a seleção final contou um total de 69 trabalhos: 41 dissertações e 16 teses.

No que diz respeito às áreas de conhecimento, a Educação apresentou destaque nas dissertações, mas com especificidades em programas de algumas universidades, segundo explicitação no Quadro 1.

**Quadro 1: Dissertações Selecionadas no Banco CAPES
(áreas, anos e instituições)**

TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS	INSTITUIÇÕES
Dissertação	Educação	36	2012 = 01	UNB
			2013 = 05	UEM; PUC-PR (2); UFG; UECE
			2014 = 05	UEPB; UFBA; UEFS; UNEMAT; PUC-PR
			2015 = 04	UFSC; UNIOESTE-PR; PUC-SP; UFG
			2016 = 04	Unipampa-RS; UFPR (2); UNESP – Pres. Prudente; UFRN
			2017 = 01	FURG
			2018 = 05	UNIMEP; UNESP – Marília; UNIFAL-MG; UFFS-SC; PUC-MG
			2019 = 08	UFFS-SC; UFCE; UNISINOS (2); UFSC; UPF-RS; UFBA; UNIOESTE-PR
			2020 = 03	PUC-SP; UNB; UNESP – Pres. Prudente
	Educação e Novas Tecnologias	02	2018 = 01 2019 = 01	UNINTER
	Linguística Aplicada	01	2016	
	Ensino de Ciências	01	2018	UFOP-MG
	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	01	2020	UNESP – Bauru

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Nesse banco de dados, a partir da seleção realizada, destaca-se a predominância de estudos em nível de mestrado em Educação (90%), seguidos, bem a distância, de Educação e Novas Tecnologias, Linguística Aplicada, Ensino de Ciências e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

2019 apresenta-se como o ano com maior número de produções elencadas: Abreu (2019), Castro (2019), Ciervo (2019), Kraviski (2019), Mengue (2019), Pereira (2019), Santos (2019), Silva (2019) e Vezzani (2019), que abordam temáticas que vão da Filosofia ao uso de metodologias no processo de formação continuada, perpassando pelo contexto da formação humana sob o jugo do capital, da análise de teses e dissertações e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Não houve seleção de trabalhos de 2021, porque os revelados na busca estavam relacionados à área de Enfermagem – formação profissional.

O catálogo CAPES também evidencia nessa compilação que as universidades das regiões Sul (38%) e Sudeste (31%) do Brasil concentram maioria de trabalhos dissertativos, seguidas pelas pertencentes ao Nordeste (21%) e ao Centro-Oeste (10%). Pelos critérios de inclusão e exclusão, não foram selecionados estudos da região Norte.

No que tange às paranaenses, identifica-se a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e o Centro Universitário Internacional (UNINTER). As catarinenses são representadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A Universidade Federal do Pampa (Unipampa), juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) são as do território sul-rio-grandense.

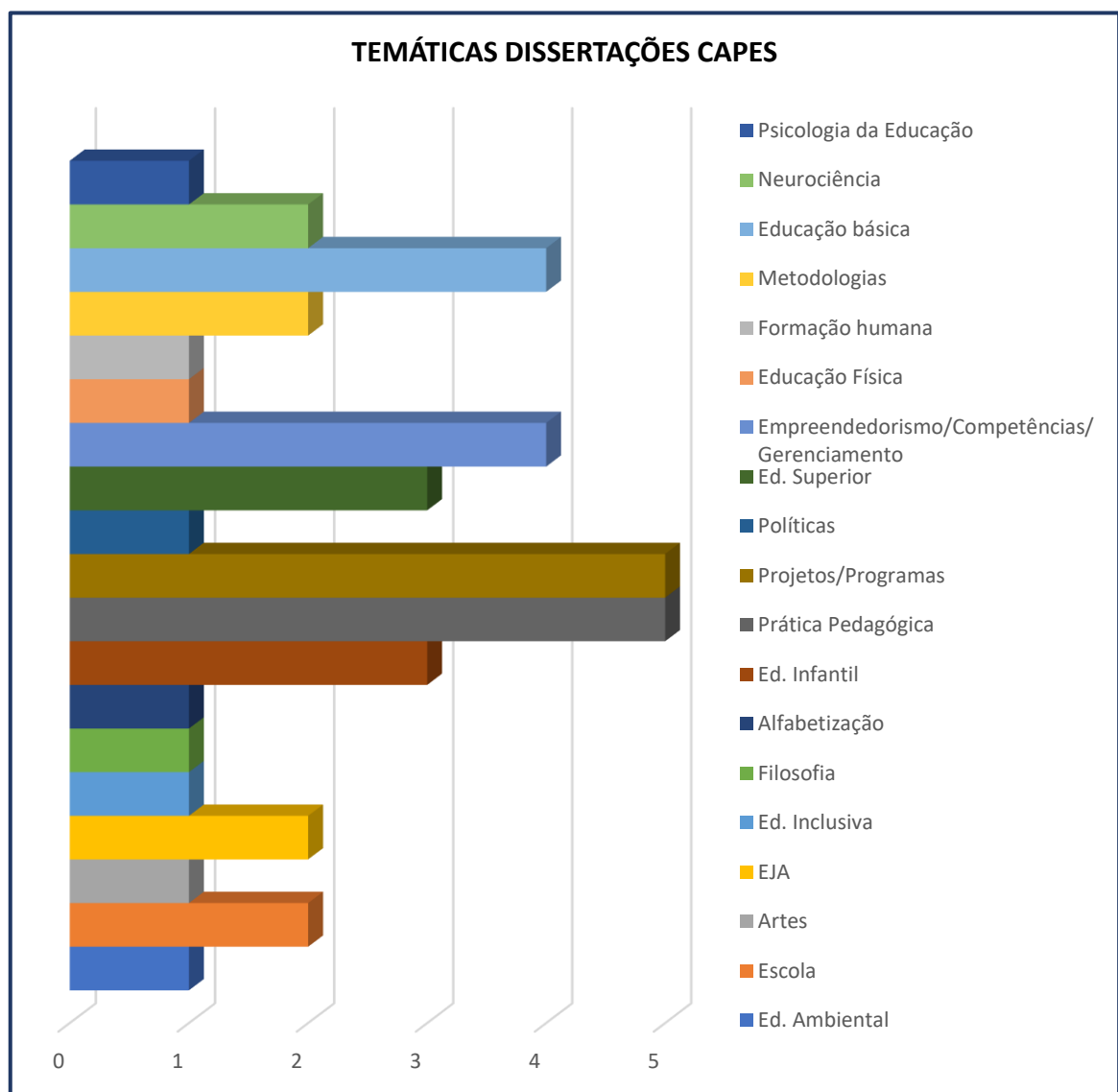
Algumas universidades dos estados de São Paulo e Minas Gerais compõem a porcentagem referente à região Sudeste, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), dos *campi* de Presidente Prudente, Marília e Bauru, e a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). O espaço mineiro aparece na representação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

As produções do Nordeste podem ser identificadas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na Universidade Federal da Bahia (UFBA); na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal do Ceará (UFCE).

A Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) são as representantes do Centro-Oeste. As dissertações das universidades de Mato Grosso do Sul também foram identificadas no portal da CAPES, mas não selecionadas nesse banco, pelo fato de ter havido busca específica em seus respectivos repositórios.

Com relação às temáticas abordadas nas dissertações elencadas no banco da CAPES, pode-se identificar uma notória variedade, conforme apresenta o Gráfico 1 com suas categorizações:

**Gráfico 1 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Dissertações da CAPES (2012 a 2021)**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Faz-se importante esclarecer que a diversidade de temas, que também evidencia sua profusão, aparece em 33% das dissertações de forma concomitante, ou seja, há trabalhos em que a formação de professores é considerada em tessitura com mais de um objeto, fenômeno e/ou programa ou projeto.

O trabalho de Altamor (2017), por exemplo, da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, apresenta estudo a respeito da formação continuada de professores em contexto das **políticas públicas** relativas à **EJA**, sob o objetivo de oportunizar aos educadores o pensar sobre os significados da sua prática docente diante das especificidades de tais políticas.

A **educação infantil** faz parte da dissertação de Venazzi (2019), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que entretence a análise dessa etapa da educação básica com uma metodologia voltada à **formação humana**, considerando-a como estratégia descentralizada de formação continuada para os professores da rede municipal de Xaxim (SC). Outros autores também fazem considerações acerca da educação infantil, mas relacionando-a à **Educação Física**, como Menezes (2013), e à **Arte**, segundo trabalho de Lacerda (2014).

As **competências** docentes são apresentadas nos estudos de Rodrigues (2018), Santos (2019) de forma inter-relacionada à **educação superior** e aos espaços de aprendizagem. As socioemocionais aparecem em Ciervo (2019) com análise entrelaçada às **políticas** curriculares contemporâneas no Brasil.

Há, porém, as pesquisas voltadas a uma única temática (em relação com a formação continuada), como a de Alvariz (2016), da Universidade Federal do Pampa; a de Abreu (2019), da Universidade Federal da Fronteira Sul; a de Pereira (2019), da Universidade Federal de Santa Catarina; a de Franco (2018), da Universidade Federal de Alfenas; e a de Kraviski (2019), do Centro Universitário Internacional, que consideraram a importância dos **grupos de estudo** para a formação de docentes; a **Filosofia**, o **gerenciamento** do professor, a **educação inclusiva** e as **Metodologias Ativas**, respectivamente.

Souza (2020), da UNESP – Presidente Prudente, realizou estudo acerca da Formação continuada de professores centrada na **escola**, a partir de uma experiência no município de Três Lagoas, MS. Costa (2016), da mesma universidade, também abordou a complexidade da formação docente prevista e vivenciada na implementação de um projeto de escola de tempo integral, defendendo a necessidade e a importância de investimentos na formação dos professores e gestores, procurando

responder à questão de pesquisa ‘Como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para um projeto de Escola?’

Um estudo sobre o **empresariamento** professoral é defendido por Mengue (2019); a **neurociência** como ferramenta para a formação continuada é abordada no texto de Paranhos (2018); a formação continuada de professores da **EJA** é considerada por Silva (2015), no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; uma análise de teses e dissertações sobre a formação de professores em **educação ambiental** é realizada por Cavichiolo (2016); e Silva (2019) aponta possibilidades à formação crítica de professores perpassando pelos caminhos da **Psicologia da Educação**.

De acordo com o exposto no Gráfico 1 percebe-se também que os assuntos referentes à **prática pedagógica** e aos **projetos/programas** são os preponderantes nas pesquisas de mestrado selecionadas no banco da CAPES. A prática pedagógica pode ser identificada, por exemplo, em Kaspchak (2013), da Universidade Estadual de Maringá, que abordou a prática docente mediante a execução das cinco fases do processo didático-pedagógico proposto por Gasparin (2009); em Radvanskei (2013), da PUC-PR, com sua análise sobre o processo de formação continuada, propondo diálogo entre teoria e prática e como este pode modificar o trabalho do professor em sala de aula; e em Kulchetscki (2013), Dantas (2014), Giaretton (2015) e Pio (2016) que, por percursos teórico-metodológicos distintos, abordam a importância da formação continuada na prática pedagógica dos professores do ensino básico.

Os **projetos e/ou programas** protagonizam as dissertações de Silva (2014), Ferreira (2012), Alvariz (2016), Decker (2015); Silva (2015) e Silva (2016). O primeiro, em sua dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade do Estado de Mato Grosso perpassa pelo projeto “Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento para os professores em formação continuada.

A formação docente no projeto político do Banco Mundial, no período que compreendeu os anos 2000 e 2014, foi analisada por Decker (2015), da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o objetivo de identificar a concepção de Educação, de formação docente e as estratégias de desenvolvimento do seu projeto político-educacional para América Latina e Caribe. E Ferreira (2012) e Alvariz (2016) prescrutaram as implicações e repercussões do Programa Mais Educação na formação e no trabalho docente.

No que lhe concerne, Silva (2015), da Universidade Federal de Goiás, desenvolveu pesquisa com o tema a formação continuada dos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental (Proeja-FIC), financiado com recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), depois denominado Proeja-FIC/Pronatec, intentando compreender como os professores vivenciaram e integraram os processos de formação continuada ao trabalho realizado no Proeja-FIC/Pronatec da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

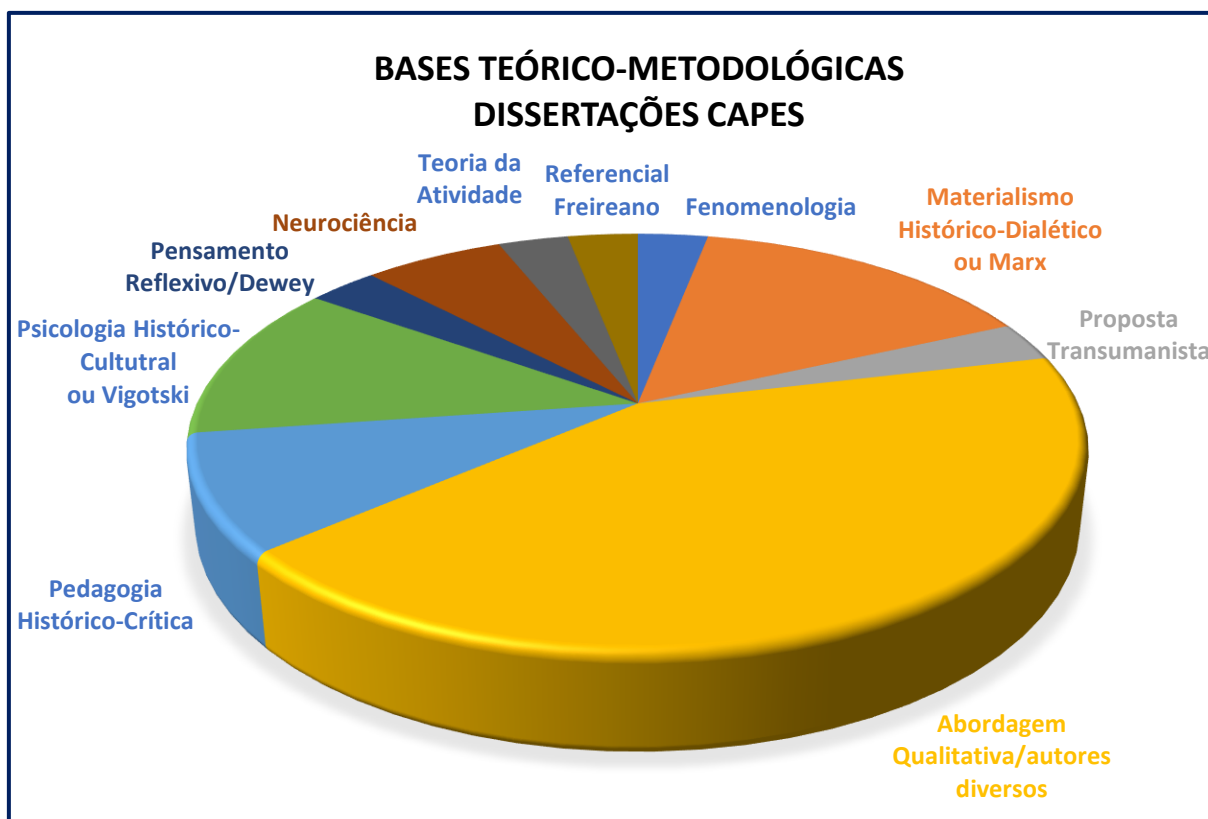
Nesse contexto, não se pode olvidar também a pesquisa de Silva (2016), que, com dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discorreu sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental no âmbito do Plano de Ações Articuladas (2007-2011), no município de São José do Campestre-RN, discutindo a organização estatal federalista brasileira que propiciou a inserção do município como ente da federação, o que implicou na necessidade de estabelecer um regime de colaboração intergovernamental, com consequências para o reordenamento das políticas educacionais para aquele território.

Da mesma forma, a contar da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados foi possível identificar algumas fundamentações teórico-metodológicas utilizadas. Refere-se a algumas, porque diversos resumos não as indicavam, apesar de trazerem lista de nomes de autores que, segundo os pesquisadores, haviam embasado seus estudos¹⁰.

O Gráfico 2 as anuncia assim:

¹⁰ É nesse sentido que a abordagem qualitativa também é considerada nas pesquisas elencadas neste estado do conhecimento. Apesar de ser compreendida aqui como um modelo qualitativo de tratar os dados, pelo fato de diversos resumos não deixarem claro os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, optou-se por considerar que os trabalhos que registrassem listas de vários autores seriam elencados entre os que estão ancorados nessa abordagem. Isso não se refere somente ao banco CAPES, mas aos demais reputados nesta tese.

**Gráfico 2 – Bases Teórico-Methodológicas
Dissertações CAPES (2012 a 2021)**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Vê-se então que a abordagem qualitativa, com registro de lista de diversos autores, é indicada em 43% dos trabalhos cujos resumos explicitavam as bases teórico-metodológicas, seguida do Materialismo Histórico-Dialético ou das indicações à “teoria marxiana” (15%). Na sequência, a Psicologia Histórico-Cultural ou o registro “teoria de Vigotski” respalda 12% destas, sucedida pela Pedagogia Histórico-Crítica (9%) e pela Neurociência (6%).

Radvanskei (2013), Menezes (2013), Kulchetscki (2013), Dantas (2014), Santos (2014), Silva (2014), Pio (2016), Altamor (2017), Cardoso (2018), Rodrigues (2018), Vezzani (2019) e Kenschikowsky (2020), por exemplo, indicam que suas pesquisas foram realizadas sobre o aporte da abordagem qualitativa, apresentando um rol de autores que as fundamentavam teórica e metodologicamente.

A Psicologia Histórico-Cultural, ou o registro do nome de Vigotski, é apresentada na dissertação de Kaspchak (2013), Lacerda (2014) e Campos (2018) em interface com a Pedagogia Histórico-Crítica e suas bases materialistas histórico-

dialéticas. Linhares (2013) também utiliza esse aporte vigotskiano para investigar a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de professores e a educação escolar, sob o objetivo de recuperar a história da relação entre Psicologia e Educação brasileiras, evidenciando as possibilidades de contribuição da Psicologia para a formação de professores. E Franco (2018) discute os postulados da educação inclusiva a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente e como estes favorecem a construção de práticas inclusivas em contexto escolar.

Por fim, com 3% cada, estão a Teoria do Pensamento Reflexivo, de John Dewey, apresentada no trabalho de Pastore (2018), que objetivou observar como se efetiva a formação continuada de professores nas escolas públicas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia-SC; a Teoria da Atividade, de Leontiev; anunciada na pesquisa de Giaretton (2015) como um referencial teórico-metodológico para uma prática pedagógica indispensável à formação humana; o Referencial Freiriano, que, juntamente com o marxiano e o vigotskiano, pautou os estudos de Silva (2015) acerca da formação continuada de professores na educação de jovens e adultos inseridos no Proeja e no Pronatec, em uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia nos anos 2013 e 2014; a Fenomenologia, que, entretecida à abordagem qualitativa social, subsidiou o trabalho de Pio (2016), que objetivou a compreensão das propriedades e das dimensões da formação de professores, do professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) e das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (autonomia, intencionalidade, alegria); e a Proposta Transumanista, apresentada no trabalho de Torra (2014), da PUC-PR, como uma base epistemológica teórico-prática, que subsidia uma concepção colaborativa de conhecimento entre a Filosofia, a Sociologia e o Ensino Religioso no contexto da formação docente.

No que tange às pesquisas realizadas em nível de doutorado, verificou-se no banco da CAPES, a partir dos descritores apresentados, que o número de teses é significativamente inferior ao de dissertações, mas que traz em seu bojo estudos que apontam pertinências ao objeto formação continuada de professores. Proporcionalmente (não que esse tenha sido um critério), a quantidade de produções selecionadas também foi menor, como pode ser constatado no Quadro 2.

**Quadro 2: Teses Selecionadas no Banco CAPES
(área, anos e instituições)**

TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS	INSTITUIÇÕES
Tese	Educação	11	2012 = 01	UNB
			2013 = 01	UFBA
			2014 = 01	UNESP-Marília
			2018 = 04	UFSC; PUC-RJ; UNB; USP
	2019 = 04	Univ. La Salle; UNB; UFRJ; UFPR		
	Ciências da Motricidade	01	2013	UNESP-Rio Claro
	Educação para a Ciência e a Matemática	01	2016	UEM
Ensino de Ciências (Modalidades: Física, Química e Biologia)	01	2016	USP	
Educação em Ciências (Química da Vida e Saúde)	01	2018	UFMS	
Psicologia do Desenvolvimento e Escolar	01	2019	UNB	

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Nesse banco de dados, a partir da seleção realizada, destaca-se a predominância de estudos em nível de doutorado em Educação (90%), como também indicado pelas dissertações, seguidos de outros da área das Ciências: Ciência da Motricidade, Educação para a Ciência e a Matemática, Ensino de Ciências e algumas modalidades, Educação em Ciências – Química e Vida e Saúde, e da Psicologia – Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

No âmbito das teses, 2018 e 2019 apresentam-se igualmente como os anos com maior número de produções elencadas: Alves (2018), Brito Neto (2018), Ramos (2018), Souza (2018) e Visintainer (2018); Alves (2019), Cavalcante (2019); Chaves (2019), Gonçalves (2019) e Lima (2019). Não houve seleção de trabalhos de 2020, porque os revelados na busca apresentavam a formação em âmbito não professoral ou educacional/escolar. A partir dos descritores utilizados e dos critérios para filtro

anunciados no início desse estado do conhecimento, o ano de 2021 não revelou teses defendidas até o mês de março.

Também em semelhança às dissertações, essa compilação evidencia que as universidades das regiões Sul (46%) e Sudeste (36%) do Brasil concentram maioria de teses, porém nesse tipo de trabalho há equivalência entre o Nordeste e o Centro-Oeste (9%). Pelos critérios de inclusão e exclusão, não foram selecionados estudos da região Norte.

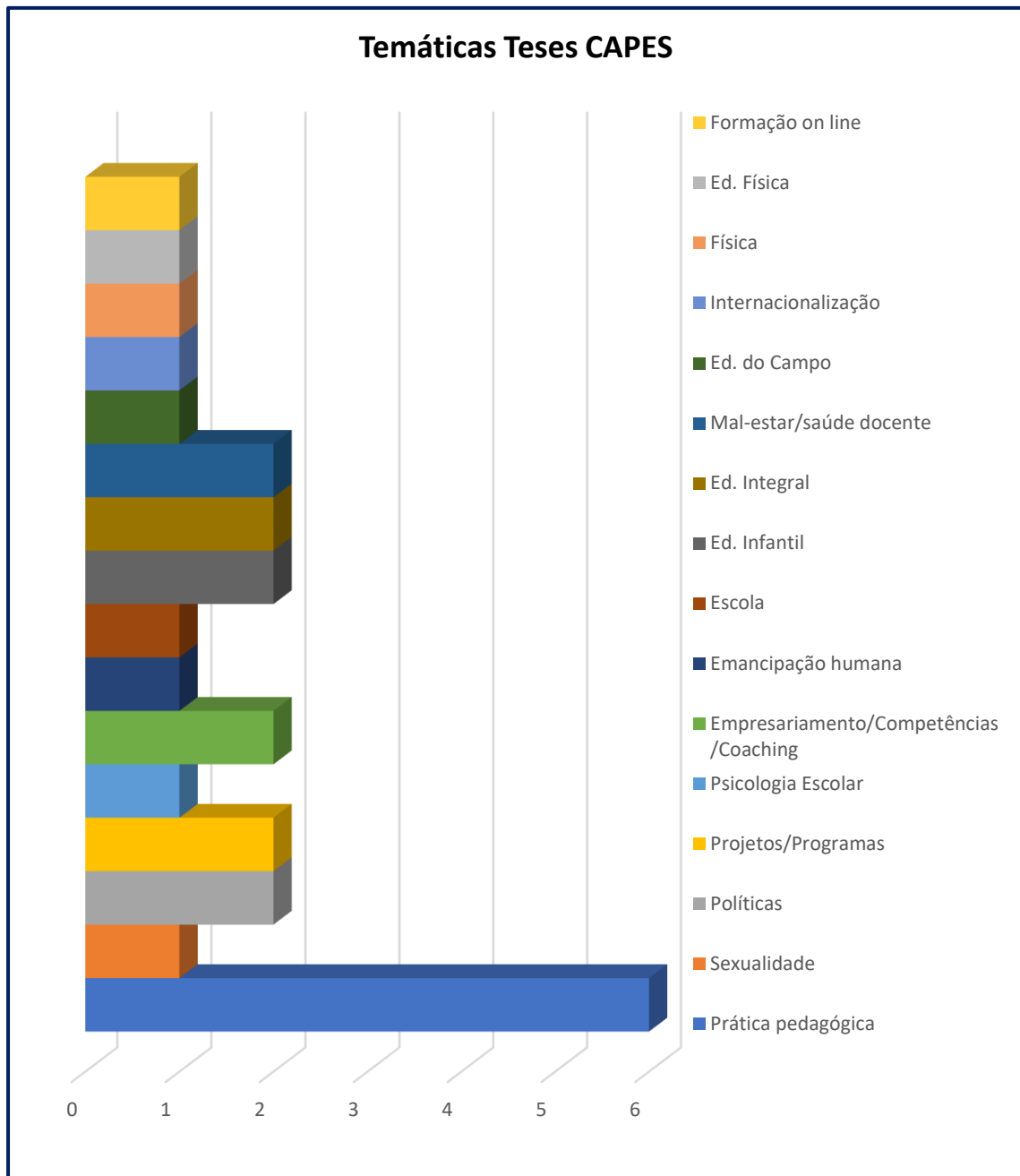
No que tange às paranaenses, identifica-se a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) representa o estado e o Rio Grande do Sul revelou teses da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade La Salle, uma instituição da cidade de Canoas.

O Sudeste aparece na seleção das produções dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), dos *campi* Rio Claro e Marília.

As teses da Universidade de Brasília (UNB) representam a região Centro-Oeste, e as da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a região Nordeste. Semelhantemente, pelos critérios de inclusão e exclusão de produções para comporem esse estudo, não foram selecionados trabalhos da região Norte, e as teses das universidades de Mato Grosso do Sul também foram identificadas no portal da CAPES, mas não selecionadas a partir desse banco, pelo fato de ter havido busca específica em seus respectivos repositórios.

Com relação às temáticas abordadas nas teses elencadas no banco da CAPES, pode-se também identificar uma expressiva variedade, conforme apresenta o Gráfico 3 com suas categorizações:

**Gráfico 3 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Teses CAPES (2012 a 2021)**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

No contexto das teses a diversidade de temas, que também evidencia sua multiplicidade, aparece de forma concomitante, ou seja, há trabalhos em que a formação de professores é considerada em tessitura com mais de um objeto, fenômeno e/ou programa ou projeto.

De modo geral, a prática pedagógica é considerada em 22% dos trabalhos, sucedida por temáticas relacionadas às políticas, aos projetos e ou/programas, ao

coaching, às competências ou ao empresariamento da educação e da formação docente, à educação infantil, à educação integral e ao mal-estar ou à saúde docente – cada um com 7% do total de temas abordados. A menor porcentagem está por conta das tratativas relacionadas à sexualidade, à Psicologia Escolar, à emancipação humana, à escola, à Educação do Campo, à internacionalização, à Física, à Educação Física e à formação on line, que abarcam 4% dos conteúdos apresentados nas teses selecionadas no catálogo da CAPES.

Os estudos de Oliveira (2012), por exemplo, da Universidade de Brasília, entretecem a temática da **educação integral**, apresentando uma cartografia do **mal-estar** docente e dos seus desafios para a formação de professores. Souza (2018), da mesma universidade, por considerar a necessidade brasileira de obtenção de mais sucesso com o processo de formação continuada, apresentou o **coaching** como suporte à atuação profissional de docentes da **educação infantil**.

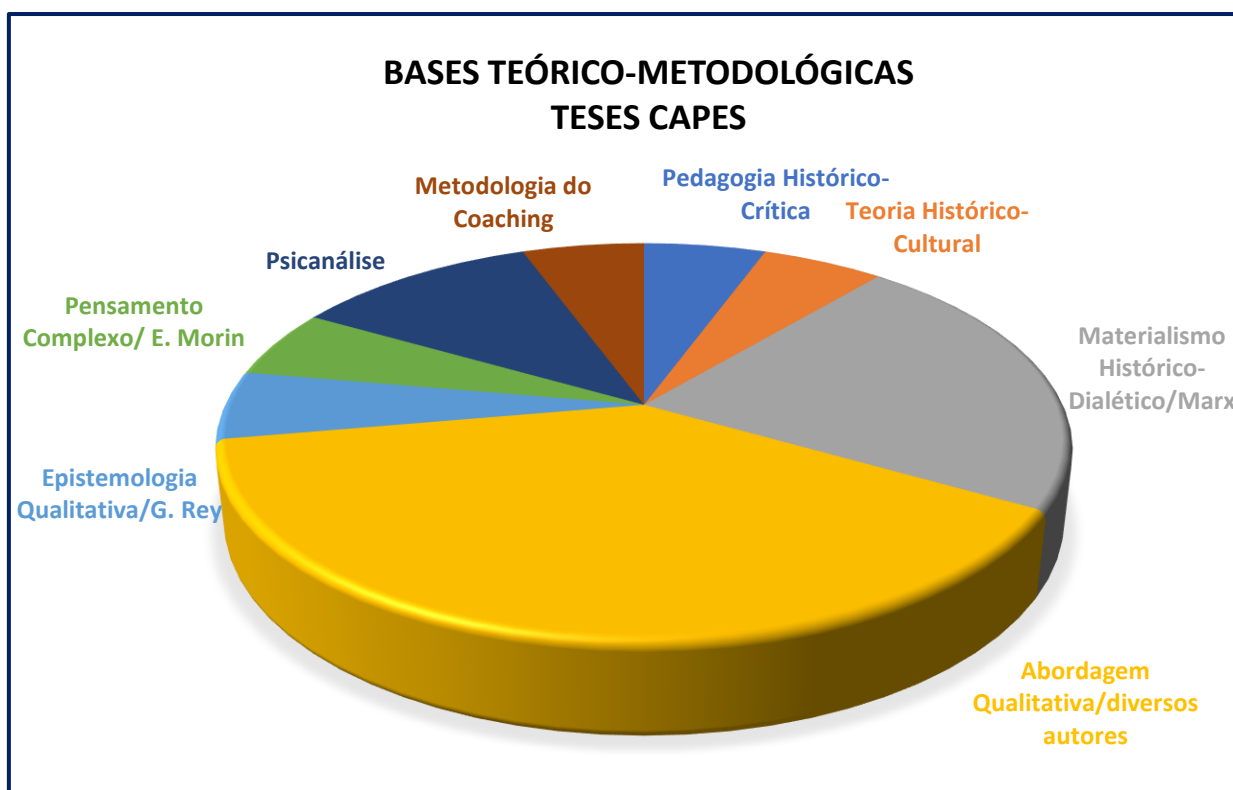
Ramos (2018), da PUC-RJ por sua vez, discorreu sobre o processo de **internacionalização** educacional, problematizando-o a partir de um **programa** de formação continuada para professores de uma rede pública de educação básica. Os professores de **Física** são trazidos à tona no trabalho de Roehrig (2016), com tese defendida no programa de Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia), da Universidade de São Paulo, sob olhares das contradições e/ou das (im)possibilidades que a formação continuada pode proporcionar à sua **prática pedagógica**. As implicações da formação continuada na prática pedagógica de um grupo de professores, também são consideradas por Rossi (2013), da UNESP-Rio Claro, que, no âmbito da cultura corporal do movimento, objetivou repensar tal prática e propor sua transformação a partir do ensino dos conteúdos da área de **Educação Física**.

Todavia, na esfera das teses também há pesquisas voltadas a uma única temática (em relação com a formação continuada), como as de Visintainer (2018), Perin (2018), Gonçalves (2019), Biancon (2016) e Brito Neto (2018). O primeiro, em sua tese de Doutorado em Educação em Ciências (Química da Vida e Saúde), pertencente à Universidade Federal de Santa Maria-RS, teceu abordagem acerca da **saúde docente** e de sua inter-relação com o desenvolvimento profissional; Perin (2018), da Universidade Federal da Bahia, considerou a formação de professores em licenciatura em **Educação do Campo** no contexto da mesma universidade; Gonçalves (2019), da Universidade Federal do Paraná, ateu-se à temática da

formação continuada on line de professores e pedagogos, e Biancon (2016), da Universidade Estadual de Maringá, à educação em **sexualidade**. Brito Neto (2018), da Universidade Federal de Santa Catarina, concentrou seus estudos na análise da **Política** Nacional de Formação de Professores no Brasil, do período 2003-2016, como expressão da governança global.

Da mesma forma, a contar da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados foi possível identificar as fundamentações teórico-metodológicas utilizadas. Diferentemente do que ocorreu com a leitura dos resumos das dissertações selecionadas – em que todas indicavam tais aportes –, nas teses foi possível identificar que a maioria (88%) as indicava, mas outras pesquisas (12%) nem sequer mencionavam terminologias referentes a fundamentações ou a seus registros. Como não houve leitura das teses da íntegra não foi possível identificá-las. O Gráfico 4 as anuncia assim:

**Gráfico 4 – Bases Teórico-Metodológicas
Teses CAPES (2012 a 2021)**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Vê-se que também no contexto das teses a abordagem qualitativa, com registro de lista de diversos autores, é indicada na maioria dos trabalhos elencados, cujos resumos explicitavam as bases teórico-metodológicas (39%) – como os de Oliveira (2012), Alves (2019), Ramos (2018) e Rossi (2013) –, seguida do Materialismo Histórico-Dialético ou das indicações a Marx (22%) e da Psicanálise (11%). Na sequência, de forma equitativa, estão a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica; a Metodologia do Coaching, a Epistemologia Qualitativa – de González Rey, e o Pensamento Complexo, de Edgar Morin, com 6% cada.

Sob a perspectiva da Psicanálise, Oliveira (2012), Doutorado em Educação, Universidade de Brasília (UNB), investigou o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal, objetivando mapear a existência de projetos e políticas de formação continuada vinculadas a sistemas, redes e/ou instituições públicas de ensino fundamental, avaliando-os quantitativa e qualitativamente. E Alves (2018), sobre o mesmo aporte, buscou identificar uma experiência no campo da formação de professores que carregasse indicativos de ruptura com o modelo estabelecido de formação por um especialista, indagando o ideário predominante de formação docente.

Biancon (2016), com tese intitulada “Educação em Sexualidades Crítica: formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica”, considerou que essa matriz teórica entende a educação como elemento de transformação social, por isso sua pesquisa visou a possibilidade de enfrentar a compreensão normativa, a-histórica, acrítica e ‘homonegativa’ em um exercício dialético por meio da ação formativa em Educação em Sexualidades Crítica. Como proposta de um processo formativo, seu objetivo consistiu em conhecer os elementos necessários da prática social das(os) participantes da pesquisa, a fim de provocar mudanças nas questões que envolvem a educação, em específico as questões de gênero e as sexualidades, nas escolas públicas.

O referencial do Materialismo Histórico-Dialético, foi utilizado por Chaves (2019), Perin (2013) e Lima (2019), por exemplo. O estudo de Chaves (2019) ocorreu a partir da concepção de educação como atividade humana mediadora de projetos societários, para estudar o processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna para disputar a direção/controlar as políticas educacionais, com fins de ajustá-las às condições ideais para a reprodução ampliada do capital. O recorte

analítico foi o convênio firmado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro considerado entre os anos 2013 e 2018.

Perin (2013), desenvolveu pesquisa a respeito da formação inicial de professores, defendeu a tese “Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico-Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA – 2007 a 2012”. Sob a hipótese de que o curso de Licenciatura em Educação do Campo mencionado em seu título, metodologicamente planejado e implementado à luz da Teoria Marxista, da Epistemologia Materialista Histórico-Dialética, da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica, da Pedagogia Socialista e do Currículo como um programa de vida, é uma possibilidade, com contradições, para a superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico, seu estudo defendeu que a formação de professores, pautada no Materialismo Histórico-Dialético é uma possibilidade, que apresenta contradições, para a elevação do pensamento teórico dos estudantes.

Lima (2019), no que lhe concernia, procurando traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que coadunam com a emancipação humana, buscou apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana. Para atender esse objetivo, a pesquisa se caracterizou como uma análise teórica, se estruturando a partir do método dialético, na perspectiva materialista histórica, compreendendo que quando se tem a emancipação humana como objetivo, se fortalece e substancia a formação educacional de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização.

Em âmbito específico, Magalhães (2014), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília-SP, considerou as implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil; Gonçalves (2019), da Universidade Federal do Pará, analisou as possíveis contribuições para a prática pedagógica de um curso de formação continuada online para professores e pedagogos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), do município de Campina Grande do Sul, à luz dos princípios cognitivos do pensamento complexo de Morin no uso e produção de Recursos Educacionais Abertos; e Roehrig (2016) investigou as contradições emergentes do processo de formação continuada

dos professores de Física de uma escola da rede pública estadual paranaense, que remetem a contradições presentes na atividade docente, sob a perspectiva de Epistemologia Qualitativa proposta por Gonzalez-Rey (2015).

Souza (2016), por sua vez, fundamentou seu estudo sobre as práticas de formação continuada de professores sobre as bases da metodologia de *coaching*, considerando-a como suporte e otimização de resultados da atuação do professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A autora, com tese defendida em programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, reputou sua compreensão à necessidade brasileira de obtenção de mais sucesso com o processo de formação continuada de professores em exercício e à relevância de estes obterem, dentro da formação regular, além dos conteúdos técnicos de sua prática docente, o *coaching* como suporte à sua atuação profissional.

Finalmente, como pode-se perceber, a pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES proporciona um olhar abrangente para as produções acadêmicas, teses e dissertações especificamente aqui, com contribuições relevantes à identificação de quando e o que as têm composto, com destaque nesse trabalho doutoral dos tipos, anos, temáticas e referenciais teórico-metodológicos identificados nesse banco. Em prosseguimento, passa-se aos apontamentos referentes aos trabalhos elencados no acervo digital das reuniões nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mais especificamente os catalogados nos anais do Grupo de Trabalho de Formação de Professores, GT 08.

2.1.2 Da busca nos anais do GT 08 ANPED Nacional – Formação de Professores

Desde 16 de março de 1978 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, “atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil”. É uma entidade sem fins lucrativos que objetiva, entre outros aportes, “fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação” e “incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados” (ANPED, 2017, s/p).

No decorrer de sua história construiu um espaço contínuo de debates de temas relacionados à educação, a fim de que professores, pesquisadores, estudantes e gestores aperfeiçoem seus conhecimentos político-científicos. Pelo fato de pautar-

se pela qualidade de seus encontros, discussões e produções em prol da educação, também tem sido reconhecida como uma instituição-referência nessa área do conhecimento. Suas reuniões nacionais e regionais são comprovação dessa realidade.

Na 4ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em Belo Horizonte em 1981, foram instituídos os Grupos de Trabalho (GTs) “como locus de discussão e troca de opiniões sobre resultados de pesquisas realizadas [...] intercâmbio de informações bibliográficas, de estudos e trabalhos realizados” (ANPED, 2017, s/p).

Nesse sentido, o GT 08 – Formação de Professores, foi instituído em um momento histórico “em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa no Brasil” e “os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores [...] orientado pelo Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” (ANPED, 2017, s/p).

Após alguns anos, em novembro de 1983, membros da diretoria da ANPED acordaram a organização de um Grupo de Trabalho que tratasse de questões que afetam a formação dos profissionais de educação e o GT Licenciaturas foi criado, reunindo-se pela primeira vez na 7ª Reunião Anual.

Com o movimento da história, e a conseqüente evolução de estudos referentes à formação de professores, a coordenação deste GT percebeu a necessidade de articular estudos que envolvessem “a formação, o trabalho e a identidade docente”. Então, na 16ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em setembro de 1993, em Caxambu-MG, decidiu-se “pela modificação da denominação do GT, que passou a ser chamado de “Formação de Professores” (ANPED, 2017, s/p).

Com essa perspectiva mais ampliada e plural, entende-se como objeto global do campo de pesquisa sobre a formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados. (ANPED, 2017, s/p).

Atualmente, o GT 08 – Formação de Professores conta, em seus anais, com uma biblioteca de publicações com um acervo de 247 trabalhos (textos completos) apresentados nas edições nacionais da ANPED, que, segundo critérios mencionados anteriormente, foram selecionados após leitura dos títulos e dos resumos de todos os que constam nesse conjunto de produções. Para realizar a seleção foi preciso acessar o acervo eletrônico de cada reunião nacional, ir ao link destinado aos anais, acessar

o arquivo referente ao GT 08 e proceder à leitura dos itens indicados para critério de escolha dos textos.

Diferentemente do banco CAPES, não há como utilizar descritores específicos no momento da busca, visto que não há ícone para tal, mesmo assim as palavras-chave “formação continuada”, “professores” e “docentes” serviram para nortear a compilação deste estado do conhecimento, que apresenta 12 produções, sob o critério de delimitação temporal de 2000 a 2019 e dos listados no início desse estado do conhecimento como suporte para seleção e exclusão de trabalhos. Os escolhidos estão dispostos no Quadro 3, e não constam aqui pôsters e trabalhos encomendados e/ou apresentados em mesas de debates.

Quadro 3: Trabalhos Selecionados nos Anais do GT 08 ANPED Nacional – Formação de Professores

AUTOR(ES) / INSTITUIÇÃO	TÍTULO	REUNIÃO NACIONAL DA ANPED	ANO
Guacira de Azambuja/ UFSM Valeska Fortes de Oliveira/ UFSM	Processos de Formação de um Professor	23 ^a	2000
Sonia Regina Mendes dos Santos/ UERJ	A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando Sobre a Autonomia Profissional	27 ^a	2004
Elaine Sampaio Araújo/ USP Manoel Oriosvaldo de Moura/ USP	A Aprendizagem Docente na Perspectiva Histórico-Cultural	28 ^a	2005
Vera de Mattos Machado/ UFMS	Análise do Estudo Coletivo na Formação Continuada dos Professores de Ciências, de 5 ^a a 8 ^a série, do Ensino Fundamental: da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS	28 ^a	2005
Maria Eliza Gama/ UFSM Eduardo A. Terrazzan/ UFSM	Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País	30 ^a	2007

Josefa A. G. Grigoli/ UCDB	A Escola como Contexto para a Formação Docente: a Realidade de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Campo Grande	30 ^a	2007
Adriana de Freitas Rheinheimer /UNIVALI	Política de Formação Contínua de Professores: a Descontinuidade das Ações e as Possíveis Contribuições	30 ^a	2007
Patrícia Cristina Albieri de Almeida – UPM Ana Paula Ferreira da Silva UPM Claudia Leme Ferreira Davis PUC-SP Juliana Cedro de Souza FCC	Secretarias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores	34 ^a	2011
Sonia Regina Mendes dos Santos – UERJ/FEBF Maria Cristina de Oliveira Silveira – UERJ/FEBF	Blogs de Educadores: possíveis veículos de Formação Continuada?	36 ^a	2013
Bárbara Carine Soares Pinheiro/ UFBA Edilson Fortuna de Moradillo/ UFBA	A Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Inicial de Professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular	37 ^a	2015
Adriana Saete Loss UFFS	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	37 ^a	2015
Ana Claudia Ferreira Rosa - UFPA Maria Helena de Lima Aood Gabriela Milenka Arraya Villarreal - UFPA	Resistência e Formação de Professores: contra os notórios saberes e o <i>homeschooling</i>	39 ^a	2019

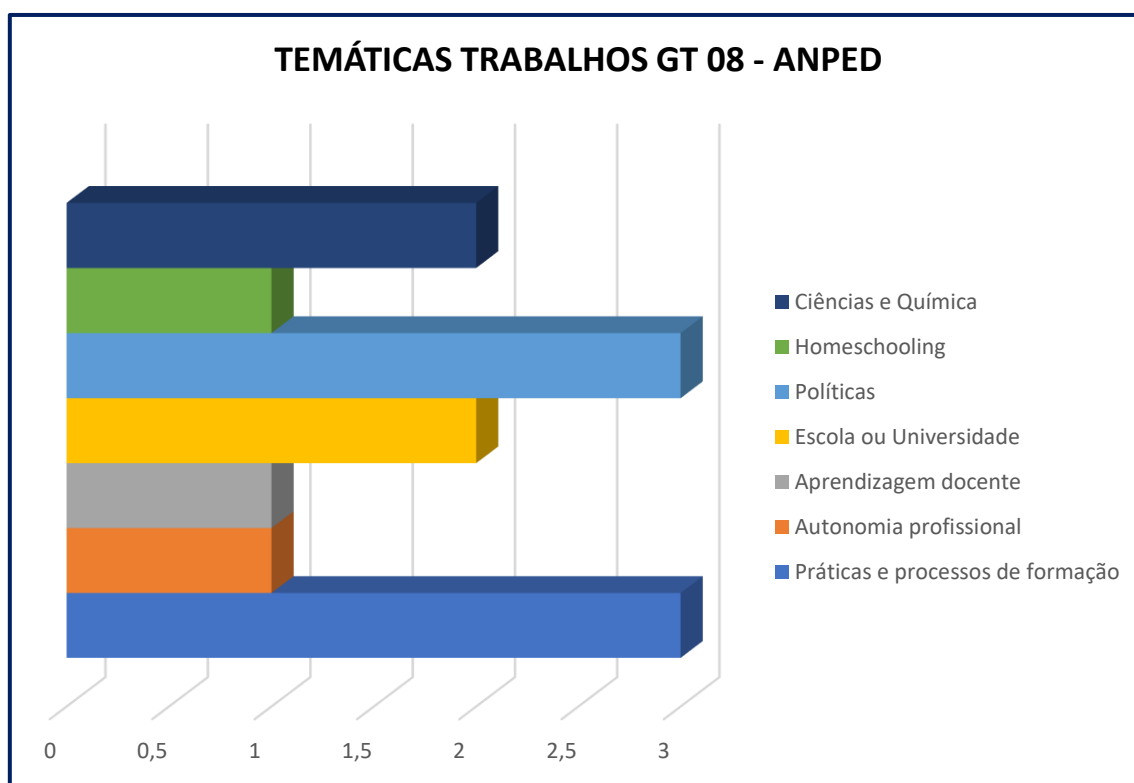
Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

De acordo com critérios da ANPED, para que os artigos sejam selecionados para seus Grupos de Trabalho, inclusive o de Formação de Professores, e apresentados em suas reuniões, é necessário que os respectivos textos sigam o rigor científico de pesquisa, como resultados de estudos teóricos e/ou empíricos, com

evidência de fundamentação teórica e retidão nos processos de análise. No que diz respeito aos anos de publicação, 2007 (30ª Reunião Nacional) apresentou-se como o de maior número de produções selecionadas (31%), seguido igualmente de 2005 (28ª Reunião Nacional) e 2015 (37ª Reunião Nacional) – 15% cada.

Com relação aos temas abordados, percebeu-se nos 247 trabalhos que compõem o acervo dos anais com publicações do GT 08, que há diversidade, mas a formação continuada é contemplada em apenas 30% deles, e 70% perpassam por temáticas relacionadas à formação inicial e ao trabalho docente, que estão distribuídas conforme explicitado no Gráfico 5.

**Gráfico 5 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Anais GT 08 - ANPED**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

A política, a prática e os processos de formação destacam-se como temáticas das produções selecionadas, compreendendo, cada uma, 23% do total.

Azambuja e Oliveira (2000), em trabalho apresentado na 23ª Reunião Nacional da ANPED, buscaram, por meio do relato de uma história de vida, conhecer o imaginário social de um professor como contribuição à sua formação, tendo em vista

possibilitar o conhecimento e a compreensão da constituição dos saberes docentes como parte colaborativa de seu processo formativo.

Almeida, Silva, Davis e Souza (2011), no contexto da 34ª Reunião Nacional, consideraram a inter-relação secretarias de educação e as **práticas de formação** continuada de professores, apresentando os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar as modalidades dessa formação oferecidas por secretarias estaduais e municipais de educação. Os resultados indicaram que as ações formativas se orientam, preponderantemente, pela perspectiva individualizada – que busca valorizar o próprio professor, sobretudo sanando suas dificuldades de formação, utilizada, também, para divulgar mudanças pedagógicas e implementar propostas curriculares; e a colaborativa, que, segundo as autoras, é mais rara.

E Loss (2015), ainda no contexto dessa temática preponderante, possui trabalho registrado nos anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, considerando a autoformação no **processo** educativo e formativo do profissional da educação a partir de pesquisa desenvolvida com estudantes e os educadores de formação inicial e continuada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Brasil) e da Universidade de Lisboa (UL/Portugal). Com o objetivo de identificar as contribuições da autoformação para a profissão do ser educador, a autora apresentou como a autoformação pode fazer parte dos currículos de ensino superior de formação inicial e das propostas de formação continuada tendo em vista o desenvolvimento do ser educador numa perspectiva de cuidado.

A **Política** de Formação Continuada de Professores foi apresentada por Rheinheimer (2007) – 30ª Reunião Nacional, a partir de pesquisa realizada entre 2003 e 2005, que objetivou analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município do litoral norte de Santa Catarina. Nesse contexto, a produção de Gama e Terrazzan (2007), da mesma Reunião, perpassou por modelos de formação continuada de professores com o propósito de inventariá-las e analisá-las à luz das políticas brasileiras de formação.

Nos anais da 39ª Reunião Nacional da Anped, selecionou-se a pesquisa de Rosa, Aood e Villarreal (2019), que apontam em seu trabalho a temática do **homeschooling**, intentando apresentar um panorama dos ataques ao direito à educação e à formação de professores a partir das políticas que admitem a atuação de sujeitos sem a devida formação para o exercício da docência, refutando essa

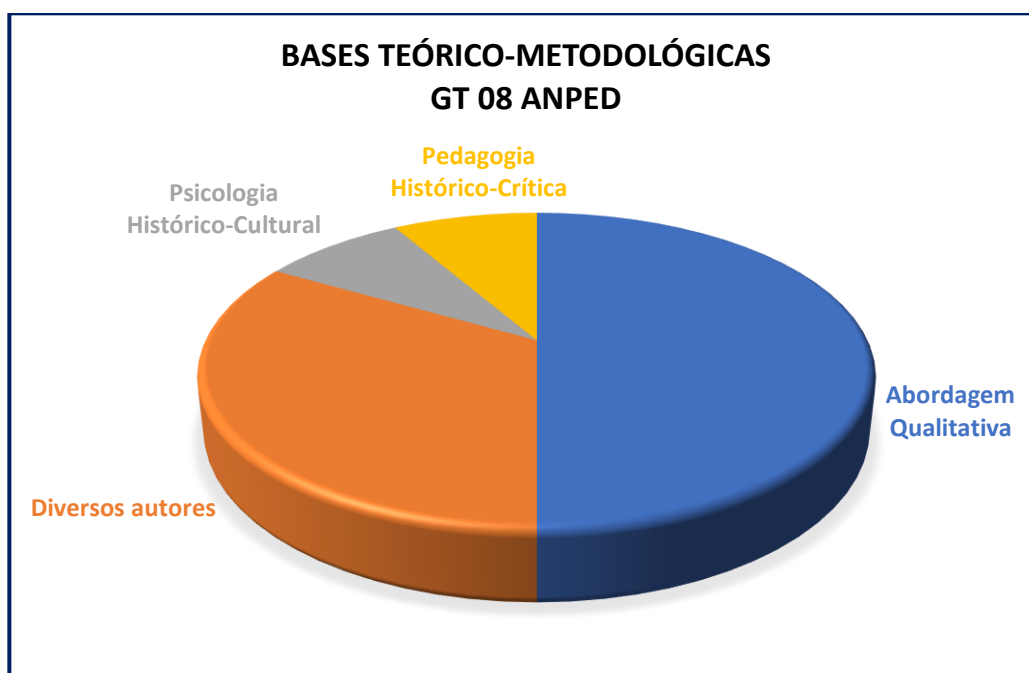
intromissão a partir da defesa da imprescindibilidade da formação profissional docente, pautada na ação consciente e transformadora.

No que tange à formação continuada de professores de **Ciências e Química**, Machado (2005), na 28ª Reunião Nacional, teceu análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de Ciências, de 5ª a 8ª série, do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS; e Pinheiro e Moradillo (2015) apresentaram estudo investigativo sobre como os alunos do curso noturno de licenciatura em Química, da Universidade Federal da Bahia, compreendem e utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente, durante o estágio curricular. A partir das análises realizadas foi possível observar que apresentavam uma boa compreensão de elementos centrais da Pedagogia em questão, contudo, reduzindo-os muitas vezes a simples procedimentos pedagógicos.

E a **universidade e a escola** foram consideradas nos trabalhos de Santos (2004) e Grigoli (2007) – 27ª e 30ª reuniões nacionais, respectivamente. A primeira teceu interface entre a universidade e a formação continuada de professores, dialogando sobre a **autonomia profissional**; e a segunda evidenciou a escola como contexto para formação docente, exibindo pesquisa realizada em uma unidade escolar municipal de Campo Grande-MS. Araújo e Moura (2005), 28ª Reunião Nacional, tiveram como objeto de investigação o processo de **aprendizagem docente** na dimensão do desenvolvimento profissional, por isso apresentaram trabalho relacionado ao olhar das maneiras como o professor realiza as suas aprendizagens docentes ao participar de atividades de formação em uma área de conhecimento específica, no caso a Matemática, por meio do desenvolvimento de um projeto dessa área de conhecimento.

A contar da leitura dos resumos e de 06 trabalhos completos (por ausência do resumo), foi possível identificar as fundamentações teórico-metodológicas utilizadas nas produções da ANPED selecionadas. O Gráfico 6 as anuncia assim:

**Gráfico 6 – Bases Teórico-Methodológicas
Anais GT 08 - ANPED**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Constata-se que a abordagem qualitativa é a base prevalecente, com 50% do total de pesquisas elencadas, como as de Azambuja e Oliveira (2000); Santos (2004); Reinnheimer (2007); Almeida, Silva, Davis e Souza (2011); Santos e Silveira (2013); e Rosa, Aood e Vilarreal (2019).

Em seguida estão as produções que apontam diversos autores como seus aportes (34%). Entretanto, diferentemente do banco CAPES, nos trabalhos da ANPED não há indicação de abordagem qualitativa relacionada a uma lista de autores, mas o registro de uma ou outra. Os trabalhos de Machado (2005); Gama e Terrazzan (2007); Grigoli (2007); e Almeida, Silva, Davis e Souza (2011) fazem parte de rol.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica aparecem em condição igualmente proporcional (8%) nas pesquisas dos anais. Araújo e Moura (2005), por exemplo, a partir de pesquisa realizada no âmbito de doutoramento, apresentam, à luz da abordagem histórico-cultural, os modos de aprendizagem que docentes manifestaram ao longo de uma pesquisa colaborativa realizada em escola municipal de educação infantil de São Paulo. Relembra-se que seu objeto de investigação foi o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional, centrando o olhar em como o professor realizava suas

aprendizagens ao participar de atividades de formação em uma área de conhecimento específica, por meio do desenvolvimento de um projeto de Matemática.

Relembra-se também que Pinheiro e Moradillo (2015) apresentaram estudo investigativo sobre como os alunos do curso noturno de licenciatura em Química, da Universidade Federal da Bahia, compreendem e utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente, durante o estágio curricular. A partir das análises realizadas foi possível observar que apresentavam uma boa compreensão de elementos centrais da Pedagogia em questão, contudo, reduzindo-os muitas vezes a simples procedimentos pedagógicos.

Enfim, após o registro das produções selecionadas nos anais do GT 08 – Formação de Professores, das reuniões nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e da compreensão da importância desse banco para as pesquisas relativas à formação continuada de professores, passa-se a seguir ao registro dos estudos em âmbito sul-mato-grossense, com buscas realizadas nos repositórios de universidades que contêm Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e/ou doutorado: UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados; UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

2.1.3 Da busca no banco de dados da UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, em Campo Grande, tornando-se o embrião do ensino superior público no Sul do então Mato Grosso (UFMS, 2015). Durante um longo e profícuo histórico, a UFMS consolidou-se como uma instituição que possui cursos de graduação e pós-graduação presenciais e a distância. Os que fazem parte da pós-graduação são oferecidos em nível de especialização, *lato sensu*, e os programas de mestrado e doutorado, *stricto sensu*.

Além da sede em Campo Grande-MS, onde funcionam diversas unidades setoriais, a UFMS mantém campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do estado sul-mato-grossense.

Segundo informações oficiais, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), vinculado à Faculdade de Educação (FaEd) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), possui mais de 30 anos de existência, visto que “remonta ao Curso de Mestrado em Educação (CME) implantado em 1988, por intermédio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP)”. Esse processo foi “mantido até o ano de 1991, quando passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação” (UFMS, 2021, s.p).

Atualmente, o Programa registra a titulação de 357 mestres, 112 doutores e foi avaliado no último quadriênio CAPES (2013- 2016) com nota 5. Por esses, entre outros diversos motivos, o PPGEdu/UFMS tem assumido importante papel nas políticas voltadas ao ensino e à pesquisa no âmbito da pós-graduação em universidades de Mato Grosso do Sul, contribuindo para a implantação de novos programas acadêmicos e profissionais na área de Educação.

Para a realização do inventário de teses e dissertações que compõem o arquivo digital dessa Universidade, houve acesso ao banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (por meio do link <https://ppgedu.ufms.br/pesquisa/dissertacoes-e-teses/>), contudo, semelhantemente às ações de busca nos anais da ANPED, não há como utilizar descritores específicos, visto que o formulário de busca disponível no portal parece não funcionar adequadamente. Mesmo assim as palavras-chave “formação continuada”, “professores” e “docentes” serviram para nortear o inventário.

Em âmbito geral, foram encontrados 464 trabalhos – 340 dissertações e 124 teses. Os registros dos trabalhos de mestrado constam entre os anos 1999 e 2021, e os de doutorado de 2008 a 2020. Para esta tese foram selecionadas 08 dissertações e 03 teses, sob o critério de delimitação temporal de 2012 a 2021 e dos parâmetros listados no início desse estado do conhecimento como suporte para seleção e exclusão de trabalhos. Os escolhidos estão dispostos no Quadro 4, e subsequentemente serão apresentados sob a mesma categorização utilizada nos bancos anteriores: tipos de pesquisa, anos de produção, temáticas inter-relacionadas à formação continuada docente e referencial teórico-metodológico.

Quadro 4: Dissertações e Teses Selecionadas na UFMS

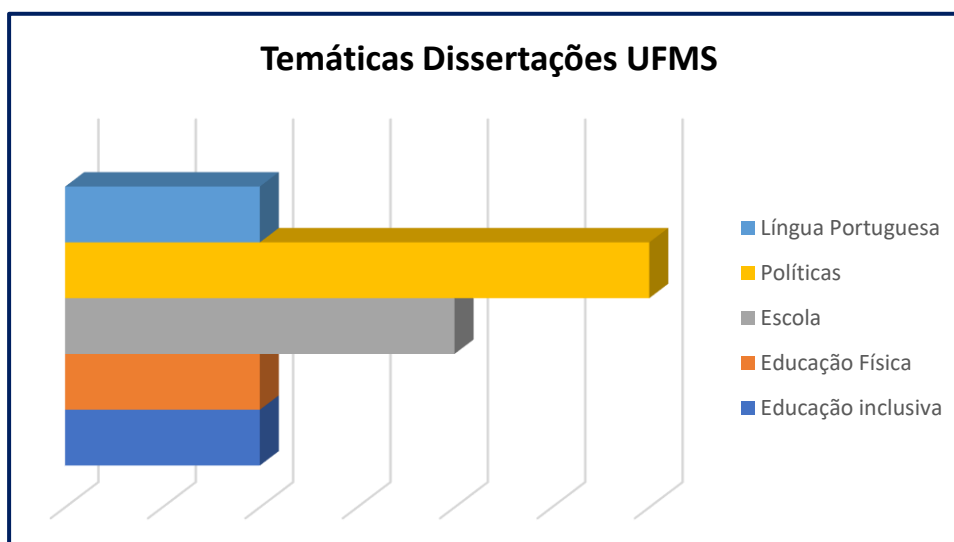
TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS/CAMPUS	
Dissertação	Educação	08	2012 = 01	CPAN
			2013 = 01	CPAN
			2014 = 02	Campo Grande
			2017 = 02	CEPAN; Campo Grande
			2018 = 01	Campo Grande
			2021 = 01	Campo Grande
Tese	Educação	03	2012 = 02	Campo Grande
			2016 = 01	Campo Grande

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Os anos 2014 e 2017 são os preponderantes nas dissertações escolhidas, sendo que 01 delas – Amorim (2017) – faz parte do acervo do Campus do Pantanal – CPAN/UFMS. No que se refere às teses, 2012 ganha relevância na seleção – Esbrana (2012) e Gregio (2012).

No que tange às temáticas abordadas nas dissertações e teses elencadas no banco UFMS, pode-se também identificar uma notória variedade, conforme apresenta o Gráfico 7 com suas categorizações:

**Gráfico 7 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Dissertações UFMS**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Das temáticas que correspondem às dissertações elencadas, 38% dizem respeito às políticas, 25% à escola e 12% a cada um dos outros itens: Língua Portuguesa, Educação Física e Educação inclusiva.

Baccin (2014), considera as **políticas** de formação continuada de professores por meio da análise do Programa Pró-Letramento, do Ministério da Educação, que visa à melhoria da qualidade do ensino da leitura, da escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal consistiu em conhecer e analisar a política de formação continuada instituída pelo Programa.

A pesquisa de Severino (2017) teve como objeto de estudo a política educacional de formação continuada de professores do sistema de ensino do município de Campo Grande-MS, instituída na gestão do prefeito Nelson Trad Filho no período de 2005 a 2012. Suas análises objetivaram a compreensão das ações e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), durante essa gestão governamental, destinados à formação continuada dos professores, as consequências da elaboração e implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e suas implicações para formação continuada dos professores.

Golfetti (2021), por sua parte, desenvolveu pesquisa referente à política educacional de formação continuada de professores, implementada segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – um programa proposto pelo Governo Federal, executado em parceria com os entes federados. Seu objetivo foi analisar o PNAIC como uma política educacional de longa duração, evidenciando a sua composição, ressaltando o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores e sua implantação e implementação no município de Aquidauana-MS, nos anos 2013 e 2014, com vistas a indicar mudanças em sua estrutura nos anos de 2017 e 2018.

A **escola** foi o objeto de estudo de Simões (2014) e Arguelho (2018). A primeira autora desenvolveu uma pesquisa historiográfica acerca da formação de professores na escola normal Joaquim Murtinho no sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973, sob o objetivo de compreender o movimento histórico e analisar as múltiplas determinações (sociais, políticas e econômicas) que permearam as questões de formação de professor durante a instalação, a consolidação e o encerramento dessa escola normal.

Arguelho (2018) realizou um trabalho acadêmico em nível de mestrado a respeito da formação continuada de professores das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, apresentando análise das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), destinadas às políticas públicas de formação continuada para os professores que atuam nas escolas de tempo integral.

No que se refere à **Língua Portuguesa**, Amorim (2017) entreteceu a temática à formação continuada de professores por meio de uma pesquisa que teve a finalidade de analisar a percepção do professor dessa área de conhecimento, atuante na Rede Municipal de Corumbá-MS (REME), acerca da formação continuada. A autora partiu do pressuposto de que a formação continuada de professores ainda é moldada considerando o professor como objeto e não sujeito, de maneira que pouco participa desse processo e, talvez por isso, não se aproprie do aprendizado.

Tiaen (2013) partiu do pressuposto de que há um esvaziamento na formação continuada dos professores de **Educação Física**, e dificuldades de articulação dos conhecimentos desenvolvidos nos cursos de formação frente à realidade das situações vivenciadas na prática pedagógica, na escola. Por isso, considera as contribuições das atividades circenses nesse processo formativo docente e para reforço do potencial educativo em instituições escolares.

O contexto da **educação inclusiva** é apresentado por Oliveira (2012), sob a proposta de conhecer e analisar a visão docente acerca dos cursos de formação continuada para Educação Especial, que estão inseridos no movimento de educação inclusiva, e como os professores acreditam que os conhecimentos oferecidos nessas formações influenciam sua metodologia de trabalho na escola.

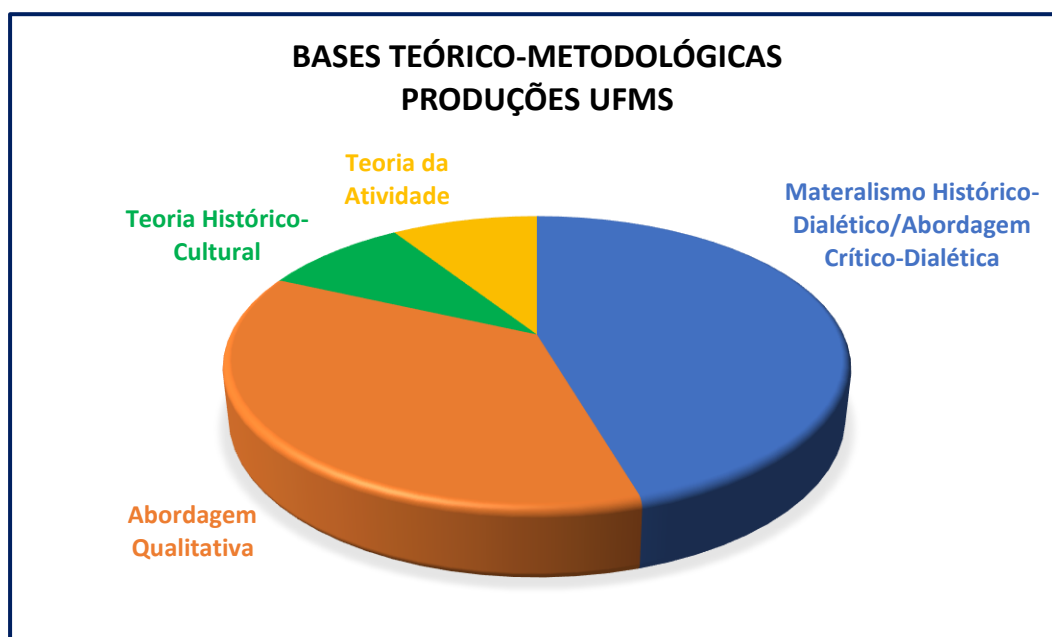
As teses selecionadas no banco UFMS exibem duas temáticas prevaletentes na inter-relação com a formação continuada de professores: a constituição e a aprendizagem docente, considerada por Esbrana (2012); e as Tecnologias da Comunicação e da Informação, as denominadas TICs, reputadas por Gregio (2012) e Diogo (2016).

Esbrana (2012) efetuou estudo sobre “A **constituição do sujeito professor e sua aprendizagem** em situação de formação continuada”, discorrendo sobre a constituição e a aprendizagem do sujeito professor em situação de formação continuada, considerando que é na prática pedagógica cotidiana da atividade do professor que se expressa a sua constituição.

Gregio (2012) considerou a formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação inseridas em um percurso de uma intervenção formativa; e Diogo (2016) realizou estudo objetivando propor, desenvolver e analisar as ações de uma formação continuada, de abordagem aberta, para professores de Ciências e de Matemática do ensino fundamental, que contribuíssem para a apropriação de conhecimentos sobre as **tecnologias da informação e comunicação (TICs)** e sobre seu uso como instrumentos da atividade docente.

Com relação às bases teórico-metodológicas dos trabalhos escolhidos, tanto das dissertações quanto das teses, há 4 abordagens apresentadas, conforme explicita o Gráfico 8:

**Gráfico 8 – Bases Teórico-Metodológicas
Dissertações e Teses UFMS**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

O Materialismo Histórico-Dialético e/ou a abordagem crítico-dialética compreende 46% das bases teórico-metodológicas apresentadas nas produções selecionadas na UFMS. Em seguida está a abordagem qualitativa, com 36%, e, em proporção reduzida a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, com 9% cada. Para proceder à busca de informações referentes a tais bases, foi necessário realizar a leitura de 82% das introduções ou outros trechos dessas dissertações e teses, porque a maioria dos resumos apresentados não continham esse registro.

No âmbito das dissertações, os trabalhos de Oliveira (2012), Severino (2017), Arguelho (2018) e Golfetti (2021) indicam o uso da abordagem crítico-dialética ou do Materialismo Histórico-Dialético como subsídio teórico-metodológico à sua pesquisa; e a abordagem qualitativa é considerada por Baccin (2014), Simões (2014), Amorim (2017) e Tiaen (2017).

Esbrana (2012) afirma que seu estudo está ancorado na abordagem da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski seus colaboradores, Leontiev e Luria, em interlocução com Davidov, para o entendimento da Teoria da Atividade; e Diogo (2016), fundamentado no método da tendência crítico-dialética de investigação, apresentou pesquisa desenvolvida com base na Teoria da Atividade, de Leontiev, e nos desdobramentos teóricos propostos por Engeström. O resumo da tese de Gregio (2012) não está disponível em formato completo no portal UFMS, nem o link/caminho para acesso ao texto na íntegra, por isso não houve possibilidade de identificação desse item.

Em sentido conclusivo, após o registro das produções selecionadas no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, reitera-se a importância dessa Universidade, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação para formar educadores-pesquisadores comprometidos com o avanço do conhecimento, para o exercício da investigação científica e das demais atividades profissionais em âmbito sul-mato-grossense e além.

Sequencialmente, passa-se aos dados do levantamento realizado no repositório da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

2.1.4 Da busca no repositório institucional da UFGD

De acordo com informações oficiais (UFGD, 2021), a Universidade Federal da Grande Dourados nasceu do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O CEUD, antes Centro Pedagógico de Dourados – CPD, começou a funcionar no município em 1971 e passou a apresentar um elevado índice de crescimento, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990.

Com o passar do tempo, o *campus* desenvolveu notável ampliação das atividades e logo tornou-se necessária a promoção da ampliação de suas instalações, o que conduziu à ideia de constituição de uma cidade universitária em Dourados-MS, voltada ao ensino

superior público, gratuito e de boa qualidade. Dessa maneira, em 2005 o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do Governo Federal, criou a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás – UFG, com investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal e na criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, com pretensões de incorporação do Hospital Universitário à estrutura da nova Universidade.

Atualmente, com nove anos de existência, a instituição conta com diversos cursos de graduação em modalidade presencial e a distância, além dos de pós-graduação em nível de especialização, *lato sensu*, e os programas de mestrado e doutorado, *stricto sensu*.

Para a realização do inventário de teses e dissertações que compõem o arquivo digital dessa Universidade, houve acesso ao banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio dos links <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas#> e <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas>.

Os dados são organizados por ano e em cada banco (de teses e dissertações) há uma lista de produções defendidas. No que tange às dissertações, o banco contém 201 trabalhos, organizados entre os anos 2008 e 2018, mas com alguns de 2019. O acervo de teses é composto por 30 estudos, defendidos entre 2014 e 2017, mas também foram identificados de 2018 e 2019. Essa estrutura impossibilita a busca por descritores, mas as palavras-chave “formação continuada”, “professores” e “docentes” serviram para nortear o levantamento.

Para esta tese foram selecionadas 14 dissertações e 01 tese, sob o critério de delimitação temporal de 2012 a 2021 e dos parâmetros listados no início desse estado do conhecimento como suporte para seleção e exclusão de trabalhos. Os escolhidos estão dispostos no Quadro 5, e subsequentemente serão apresentados sob a mesma categorização utilizada nos bancos anteriores.

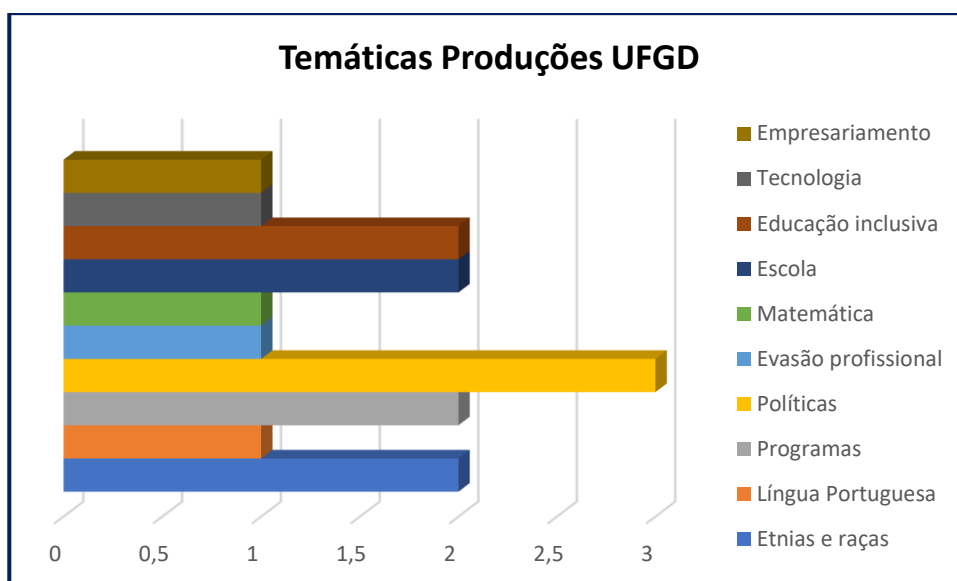
Quadro 5: Dissertações e Teses Selecionadas na UFGD

TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS
Dissertação	Educação	14	2010 = 03 2011 = 01 2013 = 02 2014 = 03 2015 = 01 2017 = 01 2018 = 02 2019 = 01
Tese	Educação	01	2019

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Os anos 2010 e 2014 são os preponderantes nas dissertações escolhidas no banco UFGD, e estão representados pelas produções de Rosendo (2010), Gumieiro (2010), Rocha (2010), Viegas (2014), Melo (2014) e Silva (2014). A tese elencada é de autoria de Viegas (2019).

No que tange às temáticas abordadas nas dissertações e teses escolhidas na UFGD, pode-se também identificar uma expressiva variedade, conforme apresenta o Gráfico 9 com suas categorizações:

**Gráfico 9 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Dissertações e Tese UFGD**

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

No conjunto das temáticas identificadas nos trabalhos da UFGD, as políticas apresentam maior relevância (19%), seguida dos programas, da escola, da educação inclusiva e das etnias e raças (13% cada). Os demais temas, Língua Portuguesa, evasão profissional, Matemática, tecnologia e empresariamento estão igualmente considerados (6% cada).

As pesquisas de Santana (2011), Viegas (2014) e Jesus (2019) perpassam, respectivamente, pelas **políticas** de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho, como a Prova Brasil, por exemplo; pelos caminhos dos professores alfabetizadores no município de Dourados-MS; e pela análise da implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica na UFGD no período de 2015 a 2018, debruçando-se sobre o processo de microimplementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 02/2015.

A formação continuada nos **programas** “PRALER”, “Pró-Letramento” e no Plano de Ações Articuladas (PAR) de municípios sul-mato-grossenses são os objetos de estudo de Rocha (2010) e Pires (2015). O primeiro apreendeu a concepção de formação continuada dos dois primeiros programas e analisou a relação com os Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB) apresentados por municípios sul-mato-grossenses. Pires (2015) analisou a implementação da formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas também nesses municípios.

A **escola** e a **educação inclusiva** são consideradas nos estudos de Silva (2013), Vieira (2018), Silva (2014) e Melo (2014). Silva (2013) considera as memórias e trajetórias de professores egressos do curso de Magistério da escola “Menodora Fialho De Figueiredo” de Dourados entre os anos 1971 e 2001; Vieira (2018), no mesmo sentido historiográfico, estudou o periódico Boletín de Educación Paraguaya, de 1956 a 1959, especificamente no que dizia respeito às escolas normais e à formação de professores. A formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas é o tema de Silva (2014), e Melo (2014) pesquisou a versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS e sua atuação no Atendimento Educacional Especializado.

As **etnias e raças** configuram-se como objeto das pesquisas de Rosendo (2010) e Rizzo (2018), que inter-relacionam a formação de professores, inclusive os docentes indígenas, em estudo sobre o Projeto do Curso Normal Superior Indígena

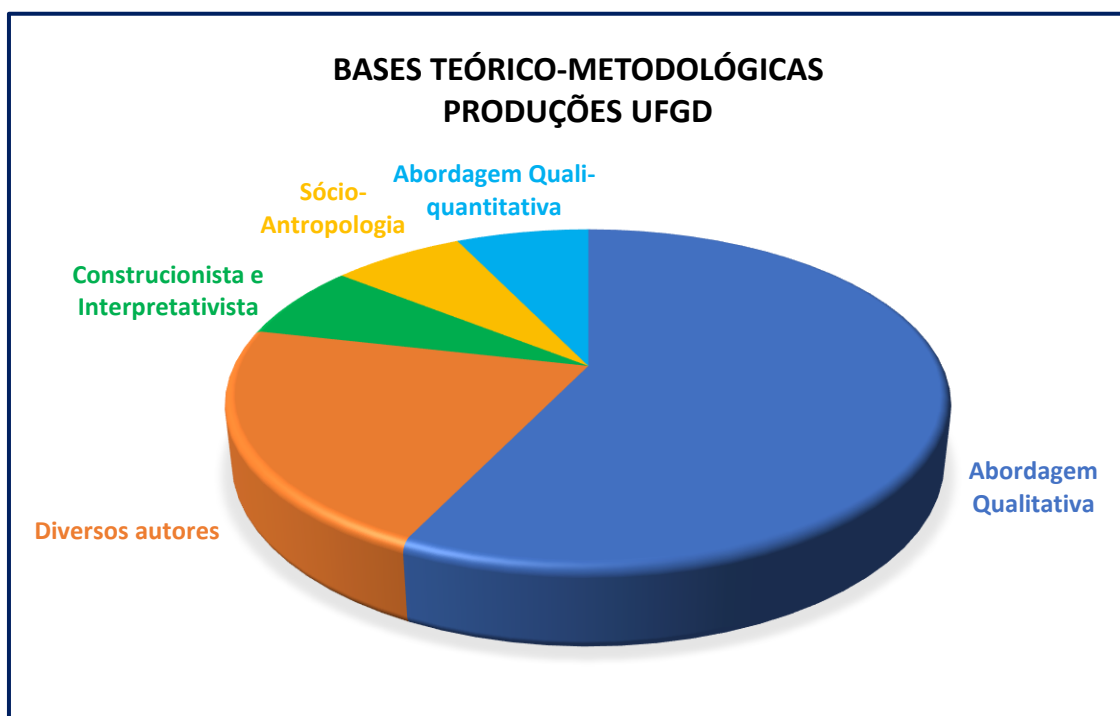
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia desse Estado.

Gumieiro (2010) articulou a temática da formação continuada à **Língua Portuguesa** e Batista (2013) à **evasão profissional** docente, considerando a trajetória de formação e atuação de professores de **Matemática** em Dourados entre 1987 e 2010. A **tecnologia** foi estudada no contexto de formação de professores na licenciatura em Computação EAD/UFGD, com análises e perspectivas sobre o campo de atuação dos egressos realizada por Ayala (2017).

A partir do objetivo de identificar e analisar as ações de formação continuada de professores ofertadas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas, Viegas (2019) defendeu tese sobre o **empresariamento** social privado no mercado da formação continuada de professores no Brasil.

Após a identificação das referidas temáticas, a contar da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados nos bancos da UFGD foi possível identificar as fundamentações teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, segundo mostra o Gráfico 10.

**Gráfico 10 – Bases Teórico-Metodológicas
Dissertações e Tese UFGD**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Percebe-se então que a abordagem qualitativa é indicada em 57% dos trabalhos selecionados na UFGD, como os de Rocha (2010), Gumieiro (2010), Batista (2013), Melo (2014), Ayala (2017), Vieira (2018), Rizzo (2018) e Viegas (2019). Essa abordagem é seguida pelas pesquisas que indicam que diversos autores oferecem suporte teórico-metodológico aos estudos empreendidos (22%) – Rosendo (2010), Silva (2013) e Jesus (2019).

As bases construcionista e interpretativista são aporte do trabalho de Viegas (2014); a socioantropológica do estudo de Silva (2014); e a pesquisa quali-quantitativa é indicada por Santana (2011) e Pires (2015).

Em suma, após o registro das produções selecionadas no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, confirma-se a importância dessa Universidade para a geração e a socialização de conhecimentos, saberes e valores por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência – recursos que contribuem, conseqüentemente, para o compromisso com a Educação, a responsabilidade social, a promoção do debate democrático e a igualdade de oportunidades.

Sobre tal ciência, passa-se a seguir aos dados das pesquisas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

2.1.5 Da busca na UEMS

A UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi concebida em 1979, na primeira Constituinte do Estado, instituída em 1993, pela Lei Estadual n. 1461, de 20 de dezembro daquele ano, e credenciada pela Deliberação CEE/MS n. 4787 do Conselho Estadual de Educação.

Regida pelos princípios norteadores do conhecimento, do desenvolvimento do homem e do meio em processo de integração e participação permanente; da abertura às inovações no âmbito de sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão; do espírito democrático e fraterno na condução de seus objetivos e da liberdade de pensamento e de expressão para o efetivo exercício da cidadania, há 28 anos tem viabilizado a consolidação de importantes cenários para a Educação, “numa coordenação de ações que inegavelmente a configuram hoje como usina geradora da ciência e do saber, um dos polos irradiadores da sustentabilidade e do desenvolvimento de Mato Grosso do Sul” (UEMS, 2021, s.p).

Atualmente, está presente em diversos municípios sul-mato-grossenses por meio de seus *campi* ou polos e dos cursos de graduação, presencial e a distância, e de pós-graduação oferecidos em cada um deles: Amambai, Aquidauna, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã. Nos *campi* de Campo Grande e Paranaíba estão os Programas de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado. Na capital sul-mato-grossense há o Mestrado Profissional e em Paranaíba o Acadêmico.

Para a realização do inventário das dissertações que fazem parte do arquivo digital dessa Universidade, houve acesso ao banco de dados dos respectivos programas, por meio dos links constantes nas referências das produções selecionadas. Os dados são organizados por ano e em cada banco há uma lista de produções defendidas.

No que tange ao Mestrado Profissional em Educação (Campo Grande), há o cadastro de 132 dissertações, que compreendem os anos 2015 a 2021; e ao Mestrado Acadêmico (Paranaíba), 53 dissertações dos anos 2013 a 2015. Assim como em outros repositórios, a estrutura para busca impossibilita o uso de palavras-chave, mas reitera-se que os descritores “formação continuada”, “professores” e “docentes” nortearam a investigação.

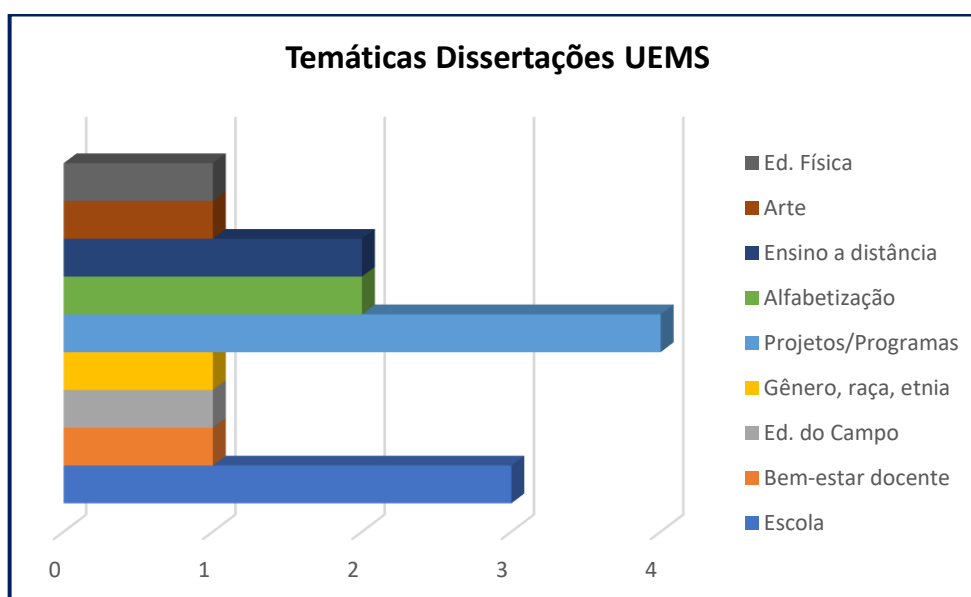
Foram selecionadas 10 dissertações de Mestrado Profissional e 01 de Mestrado Acadêmico, sob o critério de delimitação temporal de 2012 a 2021 e dos parâmetros listados no início desse estado do conhecimento como suporte para seleção e exclusão de trabalhos. Os escolhidos estão dispostos no Quadro 6, e subsequentemente serão apresentados sob a mesma categorização utilizada nos bancos anteriores.

Quadro 6: Dissertações Selecionadas na UEMS

TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS
Dissertação	Educação Mestrado Profissional (Campo Grande-MS)	10	2014 = 01 2015 = 03 2016 = 02 2018 = 02 2019 = 01 2020 = 01
Dissertação	Educação Mestrado Acadêmico (Paranaíba-MS)	01	2015

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

O ano de 2015 destaca-se na seleção das dissertações do banco UEMS, com os trabalhos de Souza (2015), Henkin (2015) e Lima (2015) – Campo Grande; e Lopes Filho (2015) – Paranaíba. Já no que diz respeito às temáticas, pode-se confirmar a diversidade por meio da explicitação do Gráfico 11.

**Gráfico 11 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Dissertações UEMS**

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

No escopo das temáticas identificadas nos trabalhos da UEMS, os projetos e/ou programas aparecem com maior porcentagem (25%), com evidência sequencial da escola (19%) e da alfabetização e do ensino a distância (13% cada). Os demais temas, bem-estar docente; Educação do Campo; gênero, raça e etnia; Arte e Educação Física estão igualmente considerados (6% cada). Ocorre, porém, nesse repositório o que também foi identificado no banco CAPES – trabalhos em que a formação de professores é considerada em tessitura com mais de um objeto, fenômeno e/ou programa ou projeto.

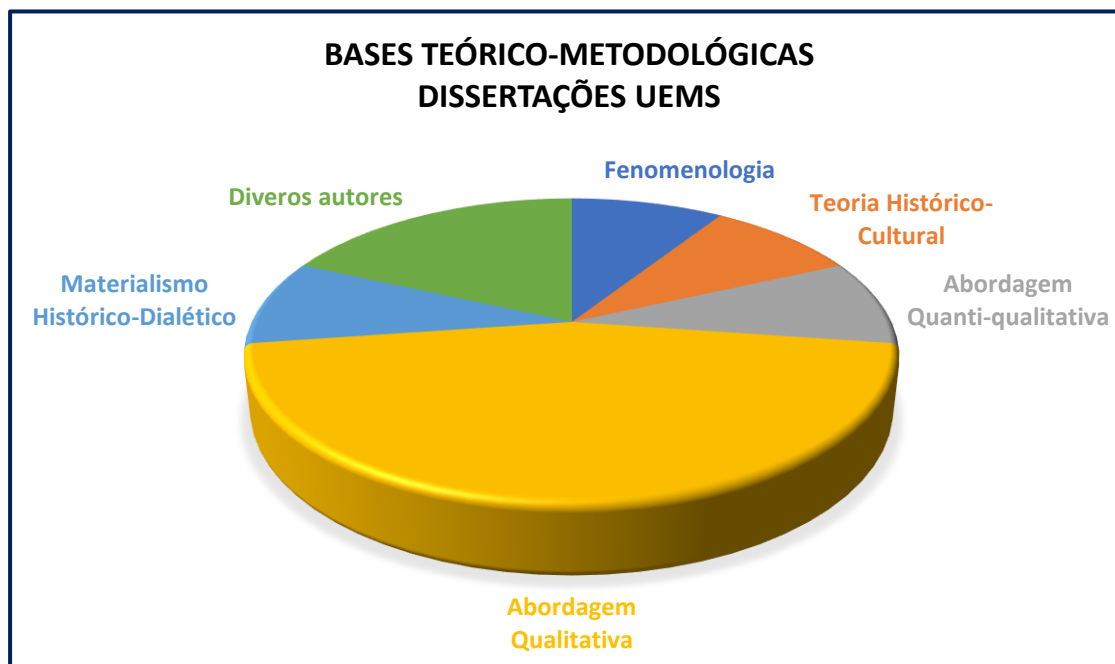
Das dissertações em Mestrado Profissional, a pesquisa de Macena (2014), por exemplo, apresenta estudo a respeito da formação continuada dos professores de uma **escola** em tempo integral e sua contribuição para o **bem-estar docente**; o mesmo *locus* estudado por Almeida (2020), só que em contexto fronteiriço de Ponta Porã-MS/Brasil, e por Henkin (2015), que considerou a formação de professores em **gênero, raça e etnia** relacionada às contribuições de um **projeto** de gênero e diversidade na instituição escolar.

Ainda no contexto dos projetos e/ou **programas**, Leonardo (2018) e Almeida (2019), defenderam dissertações referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, entrelaçando-o à proposta de formação continuada do professor **alfabetizador** na mesma Rede.

Gonzaga (2018) entreteceu a formação de professores de **Arte** ao **ensino a distância** nos municípios de Terenos-MS e Sidrolândia-MS; modalidade também considerada por Souza (2015) na perspectiva de um curso de especialização em **Educação do Campo** da UFMS como possibilidades para a formação continuada.

Por fim, no que tange às temáticas, Lopes Filho (2015), em dissertação defendida no campus Paranaíba – Mestrado Profissional – objetivou estudar a formação pedagógica de professores de **Educação Física**, dos cursos de formação nesta área, a fim de compreender sobre quais fundamentos pedagógicos ocorre essa formação e estabelecer possíveis relações com a Teoria Histórico-Cultural, uma das bases teórico-metodológicas que subsidiam as produções selecionadas no catálogo da UEMS. As demais também estão à mostra no Gráfico 12.

**Gráfico 12 – Bases Teórico-Methodológicas
Dissertações UEMS**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Os trabalhos de Henkin (2015), Lima (2015), Soares (2016), Leonardo (2018) e Almeida (2019) referendam a prevalência da abordagem qualitativa (46%) no registro das bases teórico-metodológicas que fundamentam as dissertações compiladas a partir de pesquisa no repositório da UEMS. Na sequência estão as ancoradas em diversos autores (12%), como as de Gonzaga (2018) e Almeida (2020); e, concomitantemente, com 9% cada, a Fenomenologia (MACENA, 2014), a abordagem quanti-qualitativa (SOUZA, 2015), o Materialismo Histórico-Dialético (SILVA, 2016) e a Teoria Histórico-Cultural (LOPES FILHO, 2015).

Finalmente, após o registro das produções selecionadas no portal dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEMS, pode-se afirmar que essa instituição de ensino superior tem contribuído proficuamente para a produção acadêmica em Mato Grosso do Sul, exercendo um papel importante no desenvolvimento e na produção do conhecimento em diversas áreas nesse Estado.

Com essa compreensão, passa-se a seguir aos dados das pesquisas da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

2.1.6 Da busca na UCDB

A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, é uma instituição de ensino superior salesiana implantada em Campo Grande-MS no ano de 1961, que inicialmente foi denominada de Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). Em 1965, a mesma Missão Salesiana criou a Faculdade de Direito (FADIR); em 1970, a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (FACECA), e, em 1972, a Faculdade de Serviço Social (FASSO), que foram transformadas nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso.

Após um processo de amadurecimento acadêmico-administrativo, no dia 27 de outubro de 1993, por meio da Portaria n. 1.547, do MEC, as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) transformaram-se na atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Atualmente, a UCDB disponibiliza diversos cursos de Graduação em Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogos, além de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em diversas áreas do conhecimento, inclusive a Educação, que conta com um arquivo online de dissertações e teses defendidas. O repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação data de 1996 e contém (até março de 2021) 400 produções. Já o de teses tem registro de início de arquivamento digital em 2013 e conta com 60 trabalhos.

Esses foram os bancos utilizados para o inventário que deu base a esse estado do conhecimento e, assim como nos repositórios das demais universidades sul-mato-grossenses aqui consideradas, a estrutura para investigação está organizada por anos de produções, o que impossibilita o uso de palavras-chave em formulário de busca. Entretanto, reitera-se que, não diferentemente, os descritores “formação continuada”, “professores” e “docentes” nortearam a escolha das produções desse banco.

Sob o critério de delimitação temporal, de 2012 a 2021, e dos parâmetros listados no início desse estado do conhecimento como suporte para seleção e exclusão de trabalhos, foram selecionadas 20 dissertações e 7 teses, cujas informações começam a ser dispostas no Quadro 7.

Quadro 7: Dissertações e Teses Seleccionadas na UCDB

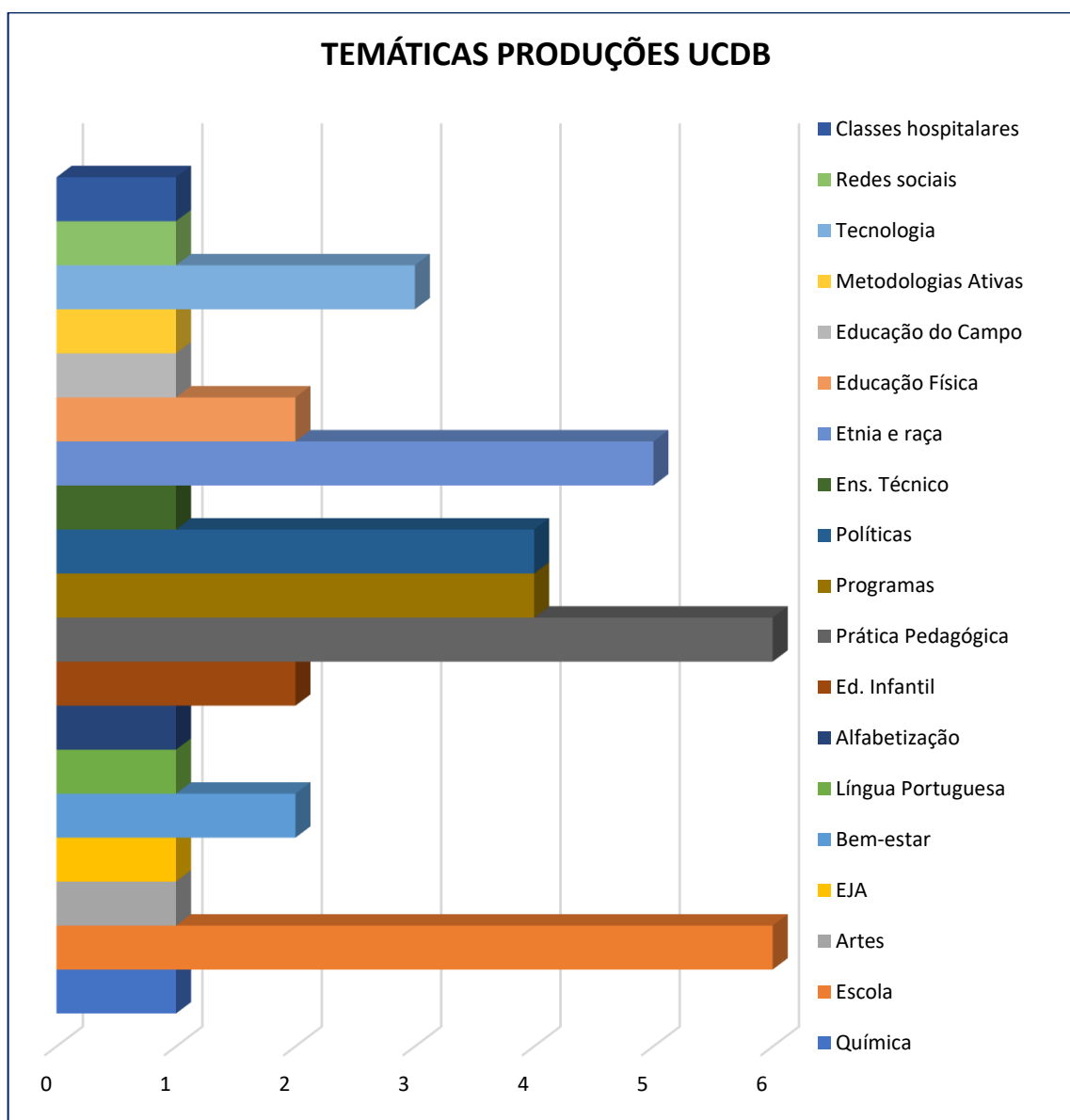
TIPO	ÁREA	TRABALHOS SELECIONADOS	ANOS
Dissertação	Educação	20	2010 = 01 2011 = 01 2012 = 01 2013 = 02 2014 = 03 2015 = 03 2016 = 01 2017 = 03 2018 = 01 2019 = 03 2021 = 01
Tese	Educação	07	2014 = 01 2015 = 01 2016 = 02 2018 = 02 2019 = 01

Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Os anos de 2014, 2015 e 2019 destacam-se como os de maior número de produções elencadas no banco UCDB, com 3 dissertações e 1 tese cada um. As dissertações são representadas pelos trabalhos de Oliveira (2014), Araújo (2014), Trentin (2014), Silva (2015), Souza (2015), Santos Junior (2015), Colado (2019), Souza (2019) e Almeida (2019). As teses dos respectivos anos estão a cargo de Xavier (2014), Santos (2015) e Oliveira (2019).

No que corresponde às temáticas, constata-se a profusão por meio da explicitação do Gráfico 13.

**Gráfico 13 – Temáticas relacionadas à Formação Continuada
Dissertações e Teses UCDB**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

De acordo com o exposto, percebe-se que os temas referentes à **prática pedagógica** e à **escola** são os preponderantes nas pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas no banco da UCDB (14% cada um), seguidos de **etnia e raça** (11%). A prática pedagógica pode ser identificada, por exemplo, nas dissertações de Melo (2013), Jesus (2013), Muellas (2018), Almeida (2019), Souza (2019) e na tese de Oliveira (2019). A escola é o objeto de estudo, entretecido à formação docente, de Silva (2011), Souza (2012), Santos (2016), Correa (2017) e no trabalho doutoral de Silva (2018). Etnia e raça, por sua vez, também podem ser identificadas nos textos

dissertativos de Santos (2016), Souza (2019) e nas teses de Xavier (2014) e Silva (2018).

Ainda em sentido percentual, os programas e as políticas abarcam 9% das produções; a tecnologia 7%; o bem-estar docente, a educação infantil e a Educação Física 5% cada; e as classes hospitalares, as redes sociais, as Metodologias Ativas a alfabetização, a Educação do Campo, o ensino técnico, a EJA, a Língua Portuguesa, as Artes e a Química compõem equitativamente os demais temas abordados (2% cada).

Como em outros bancos, em diversas produções também pode ser discernida a forma concomitante em que as temáticas de formação são tratadas, em tessitura com mais de um objeto, fenômeno e/ou programa ou projeto. Trentin (2014), por exemplo, estudou as contribuições da “Olimpíada de **Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro**” para a formação contínua, o trabalho e o **bem-estar** docente; tema considerado por Araújo (2014) no contexto da formação em **Artes** Cênicas.

A **educação infantil** é considerada na tese de Melin (2016) e na dissertação de Bernardes (2017). O primeiro autor reputa a formação de professores dessa etapa da educação básica na modalidade a distância e na perspectiva do desenvolvimento profissional, levando em conta uma experiência de um **programa** de formação denominado Consórcio PROFORMAR; e o segundo a entrecruza à escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

As **políticas** são estudadas por Souza (2015) de forma entretecida ao **ensino técnico**, por Silva (2015) à **EJA** e por Santos Junior (2015) à **Educação Física**. Do mesmo modo, a **tecnologia** é apresentada nas teses de Arguelho (2018) e Oliveira (2019), que compõe sua pesquisa considerando também as **classes hospitalares** e a prática pedagógica.

Moura (2010) teceu análise de um grupo colaborativo de professores de **Química** como espaço de formação continuada; Muellas (2018) investigou o processo de formação continuada de professoras **alfabetizadoras** e suas implicações nas práticas pedagógicas; e Santos (2015), em sua tese, tratou da formação continuada de professores indígenas e não indígenas, considerando as implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em **redes sociais**.

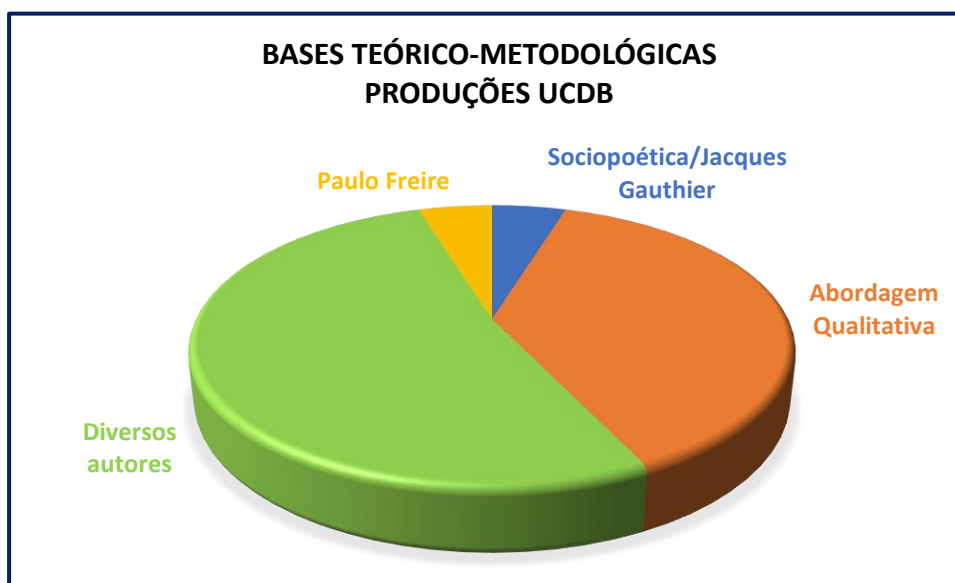
Os trabalhos dissertativos de Correa (2017) e Correa (2017) – autores distintos – apresentam, respectivamente, a formação de professores em nível médio, na escola normal da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período que

compreendeu os anos 2003 a 2008; e a formação docente em **Educação do Campo**, no contexto da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados, com delimitação temporal de 2008 a 2012.

As **Metodologias Ativas** foram o objeto de estudo de Francelino (2021), que, em uma pesquisa tipo estado do conhecimento, mapeou e analisou os estudos publicados nos últimos 5 anos sobre essas Metodologias e a forma como são empregadas nos cursos de licenciaturas, buscando conceituá-las, identificá-las, analisá-las e dar visibilidade às suas contribuições na formação docente a partir dos estudos analisados.

Após a identificação das referidas temáticas, a contar da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados nos bancos de teses e dissertações em Educação da UDCB, foi possível identificar as fundamentações teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, segundo mostra o Gráfico 14.

**Gráfico 14 – Bases Teórico-Metodológicas
Dissertações e Teses UCDB**



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

Após a leitura de 30% dos resumos e 70% de trechos dos trabalhos de dissertação e tese selecionados nos bancos UCDB, visto que a maioria não indicava as bases teórico-metodológicas nas sínteses iniciais, foi possível identificar que as produções subsidiadas por diversos autores compreendem 55% das elencadas, como as teses de Melin (2016) e Silva (2018), e as dissertações de Moura (2010), Jesus (2013), Melo (2013), Oliveira (2014), Araújo (2014), Trentin (2014), Silva (2015),

Souza (2015), Santos (2016), Correa (2017), Correa (2017), Souza (2019) e Francelino (2021).

Na sequência percentual estão os trabalhos que utilizaram a abordagem qualitativa (40%) – Santos (2015), Santo Junior (2015), Lima (2016), Arguelho (2018) e Oliveira (2019), em suas teses, e Silva (2011), Souza (2012), Bernardes (2017), Muellas (2018), Colado (2019) e Almeida (2019).

A tese de Xavier (2014), intitulada “Percepções sobre a formação docente no diálogo com as culturas que atravessam o curso de Pedagogia/UEMS/MARACAJU”, considera aspectos relacionados à diversidade cultural, à educação indígena, à educação e à interculturalidade, a partir dos pressupostos da “inspiração metodológica) da sociopoética, de Jacques Gauthier, em articulação com “Paulo Freire, autores pós-coloniais e aproximações com os estudos culturais”, intentando, promover um exercício reflexivo que colabore com a construção de relações menos assimétricas e mais horizontais no campo da formação da docência.

Finalmente, após o registro das produções selecionadas no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, instituição que encerra o inventário apresentado nesse estado do conhecimento, pode-se evidenciar a seriedade com que essa Universidade desenvolve e proporciona ações de formação científica, técnica e cultural, contribuindo para a formação humana de alto nível, baseada em padrões de excelência internacionalmente reconhecidos. Identifica-se que tais características são resultado de um histórico acadêmico pautado nesses mesmos princípios.

A partir dessa compreensão, passe-se à análise da produção selecionada nos bancos nacionais aqui apresentados (CAPES e ANPED), e nos repositórios das universidades sul-mato-grossenses elencadas para a realização desta pesquisa.

2.1.7 Análise da produção selecionada

Inicialmente, faz-se importante considerar algumas limitações identificadas no processo dessa investigação, que, apesar de registradas em outras pesquisas desse cunho, foram identificadas nesta também. A primeira diz respeito ao caráter (des)informativo dos resumos das produções, o que implica em sua imprecisão e qualidade duvidosa. Em maioria, não é possível identificar o(s) objetivo(s) proposto(s) ao estudo, o referencial teórico adotado, a metodologia de pesquisa, seu objeto e/ou as conclusões/resultados dos trabalhos. Visto que estes instrumentos (resumos)

devem ser relevantes para promoção, divulgação e facilitação ao acesso e à seleção de pesquisas científicas, é imprescindível considerar que sua elaboração deve ser atenta e cuidadosa.

O outro fator está relacionado aos bancos de dados, que apresentam alta incidência de falibilidade nos ícones pertencentes aos formulários de busca ou total inexistência desses, o que dificulta o processo de inventário, tornando-o longo e moroso. Além disso, alguns mantêm-se desatualizados e incompletos.

Com respeito aos tipos de pesquisa, mostrou-se evidente que os estudos empreendidos nos programas de pós-graduação, inclusive em território sul-mato-grossense, e mais especificamente no ambiente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ainda têm acontecido preponderantemente em nível de mestrado. Por conseguinte, a formação continuada de professores é mais considerada em dissertações, o que contribui para justificar a pertinência desta tese doutoral em circunscrição sul-mato-grossense.

Diante dessa relevância, assinala-se que os anais do GT 08 – Formação de Professores, das reuniões nacionais da ANPED, contêm acervo com maior número de trabalhos que consideram essa formação em seu aspecto inicial, o que também pode ser identificado nos bancos da CAPES e das universidades.

De forma geral, o presente levantamento apresenta 133 produções acadêmicas selecionadas nos bancos CAPES, ANPED, UFMS, UFGD, UEMS e UCDB: 94 dissertações, 27 teses e 12 trabalhos (ANPED). São estudos que evidenciam que a formação de professores tem despertado intenso interesse de inúmeros estudiosos da área de Educação, e que desenvolver tal formação é também fazer ciência, aquela que, primariamente, se reveste de uma essência específica, a formação humana, que excede a qualificação profissional docente.

Sendo assim, a investigação que ora configurou-se como objeto deste trabalho, denominada estado do conhecimento, consistiu no inventário de uma amostra da produção científica expressa nos textos de teses e dissertações defendidas no período de 2012 a 2021 em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, credenciados pela CAPES, e sul-mato-grossenses, conforme bancos das universidades definidas. Além disso, em trabalhos apresentados e publicados nos anais das reuniões nacionais da ANPED, mais especificamente no GT 08 – Formação de Professores, no período que compreende os anos 2000 a 2019.

O caminho para desenvolver o presente estado do conhecimento, apresentado em forma de levantamento e análise do conteúdo elencado, foi percorrido em cinco etapas:

- a) Levantamento documental, com localização das produções sobre a temática nos bancos selecionados, por meio dos descritores de busca.
- b) Seleção dos trabalhos por meio da leitura dos títulos.
- c) Organização sistematizada das produções selecionadas – em quadros específicos de cada banco pesquisado.
- d) Leitura dos resumos e/ou dos textos para identificação e organização das categorias propostas.
- e) Registro escrito do estado do conhecimento, objetivando oferecer uma visão geral e organizada da produção e sua análise.

Conforme explicitado anteriormente, a categorização da produção ocorreu por tipologia de pesquisa (mestrado ou doutorado), anos de publicação, temáticas inter-relacionadas à formação continuada docente e referencial teórico-metodológico. Entretanto, no banco CAPES também por áreas de conhecimento e Instituições (universidades), e na ANPED por trabalhos publicados nos anais de um de seus grupos de trabalho. Esses critérios foram utilizados para que oportunizassem uma visão mais abrangente do que tem sido produzido no Brasil (CAPES e ANPED) e em Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD, UEMS e UCDB) acerca da formação continuada de professores.

No que tange aos anos de publicação das produções selecionadas, apesar de um perceptível equilíbrio temporal entre os demais **anos**, 2014 e 2019 foram os que apresentaram maior número de pesquisas (28% cada), tipos mestrado e doutorado preponderantemente. Isso pode evidenciar um crescimento na quantidade de trabalhos acadêmicos após a segunda década do século 21, reflexo de um momento histórico marcado pelo aumento de programas de pós-graduação na área de Educação, e provável decorrência da expansiva demanda de seu sistema educacional.

A respeito do cenário sul-mato-grossense, Militão (2020, p. 479-480) considera que “observa-se forte concentração das matrículas da pós-graduação nas universidades federais com mais de 50% do total”, ressaltando que “o processo de expansão, nesse Estado, se deu de forma diferenciada, sobretudo, pelo caráter

recente da criação de universidades federais [...] – UFMS, criada em 1979, e [...] UFGD, em 2005”. Somadas a essas, “a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 1993”. A “criação de cursos de pós-graduação por esta universidade ocorreu em período mais recente [...]. Até o início dos anos 2000, o estado de Mato Grosso do Sul contava com apenas uma universidade federal e [...] baixo número de cursos de pós-graduação, [...] somente um da área de educação”.

Em conjuntura nacional, Brzezinski (2006, p. 23) afirma, em considerações referentes à formação de professores, que após os anos 1990 houve exponencial crescimento de produção nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, com dissertações e teses concluídas e trabalhos publicados – “[...] em 1990 contávamos [...] com apenas 16 programas [...]; em 1994 as instituições somavam 24 e, no período 1997-2002, havia 50 programas”. Atualmente, de acordo com a plataforma CAPES/Sucupira (BRASIL, 2020), existem 191 programas de pós-graduação em Educação em território brasileiro, recomendados ou reconhecidos.

Nesse contexto, visto que os estudos publicados em 2014 e 2019 foram iniciados 2 ou 4 anos antes, no caso de dissertações e teses, e, por esse motivo, podem reverberar contextos histórico-educacionais anteriores, acredita-se pertinente considera que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) o sistema educacional brasileiro foi marcado por mudanças em seus diversos níveis, inclusive na pós-graduação *stricto sensu*, visto que desencadeou um conjunto de reformas políticas que intentavam modificar tal sistema, a concepção de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a formação dos professores.

No que diz respeito à docência, especificamente, pode-se reputar também que após esse período houve transformações no próprio movimento da pesquisa, que passou, por exemplo, a interpelar sobre a racionalidade técnica que caracterizava (caracteriza?) sua formação, inicial ou continuada. Da mesma forma, essas transformações exigiram a reflexão sobre as concepções de docência, de formação e trabalho dos professores e de temas e fundamentos teórico-metodológicos, antropológicos, epistemológicos, filosóficos ou sociológicos que as subsidiassem.

Provavelmente por isso as políticas educacionais tenham sido a **temática** mais recorrente nas produções selecionadas (37%), perpassando preponderantemente pelas políticas de formação docente, por Programas, Projetos, Planos, tópicos de avaliação de desempenho e modelos de formação: Programa Mais Educação; PROEJA, PRONATEC, PNAIC, Prova Brasil e IDEB, entre outros.

Em publicação acerca das pesquisas sobre formação de professores em Mato Grosso do Sul, Militão (2020, 491) afirma que “Os trabalhos que analisam programas e políticas específicas para a formação de professores” também conferem “ênfase ao Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), ao PAR, à formação continuada de professores alfabetizadores, de professores de Educação Física e de Pedagogia”.

É expressivo também o número de trabalhos que entretecem a formação continuada às práticas pedagógicas (26%), mas apenas 4% consideram os temas referentes à etnia e raça, circunscritos aos selecionados nas universidades sul-mato-grossenses (UFGD, UEMS e UCDB). Esse dado conduz à compreensão da conjuntura étnico-regional desse Estado, mas não precisa (e nem deve) ser considerada como um fator isolado.

Ao contrário, o entendimento de Alves (2003, p. 29), de que “singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular [...] são indissociáveis”, deve direcionar à constatação de que estas precisam ser temáticas emergentes, que merecem maior dedicação da sociedade brasileira, dentro e fora dos portões acadêmicos, mas também dos programas de mestrado e doutorado e, conseqüentemente, das produções científicas deles advindas.

Entretanto, retornando ao predomínio das políticas educacionais como temática dos trabalhos deste estado do conhecimento, sua recorrência parece fazer sentido, porque a vida brasileira tem sido permeada por intensos períodos de redefinições político-educacionais; de discussões acerca da necessidade de reformas em todos os níveis de ensino; de reformulações curriculares, da educação básica ao ensino superior; e de criação e efetivação de novos (outros) espaços de formação docente, institucionais e virtuais – mudanças inicialmente impulsionadas pela implantação da referida Lei de Diretrizes e Bases. Lembra-se, porém, que as políticas educacionais não são somente resultado de intenções ou decisões internas ao Brasil, mas, ao contrário, configuram-se como um movimento reformista na esfera educacional que faz parte de um projeto global de universalização do capitalismo.

No tocante à formação de professores, rememora-se que os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por exemplo, foram acessíveis às demandas e orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que desde o final dos anos 1970, perpassando os 1980 com maior ênfase, ascendeu a educação básica brasileira a um patamar estratégico no setor das políticas de

crescimento econômico. Sob essa influência, o cenário da formação docente passou por mudanças, com maior oferta em instituições privadas de ensino superior e tímida outorga no setor público – contexto revelador das prioridades da política educacional brasileira naquele período, e nos tempos vividos de agora, com privilégio do mercado.

Com a eleição de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, cujos governos foram entre os anos 2003 e 2010, houve a promessa de reposicionamento da perspectiva educacional, sob a referência da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, o que requereu reorientação das políticas educacionais. De acordo com Dourado (2010, p.689-690), merecem destaque

[...] as políticas do governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica [...]; a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação [...]; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades [...] e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu prosseguimento a esse plano político-educacional, entretanto após a eleição de Jair Bolsonaro (2018) os entendimentos neoliberais, amalgamados às políticas centradas unilateralmente no crescimento econômico e nas demandas do capital, retornaram ao cenário educacional brasileiro.

A exemplo disso, pode-se lembrar que dentre as temáticas consideradas nas produções dos anos 2018 e 2019, nos bancos CAPES e UFGD (nacional e regional), estão as que se referem ao empresariamento da educação e do professor; às competências, incluindo as socioemocionais, entrelaçadas às políticas curriculares contemporâneas no Brasil; e à neurociência e ao *coaching* como ferramentas para a formação continuada.

Com natureza voltada à demanda do produto empresarial, à competição provocada pela necessidade do mercado e pelo aumento da concorrência globalizada, essas temáticas reverberam um discurso de que o eficiente é aquele que compreende e age em direção a um desenvolvimento que não pode ser um processo lento, demorado ou aleatório, mas deve gerar o máximo de aprendizado no menor tempo possível, porque esperam pessoas e profissionais mais produtivos e mais adaptáveis.

Seu aparato metodológico está alicerçado em técnicas e procedimentos endereçados ao desenvolvimento de competências valorizadas pelo mercado de trabalho.

Em sentido específico, as propostas neuropsicológicas de formação continuada têm concedido maior ênfase a conteúdos biológicos, objetivando resultados cognitivistas e comportamentalistas. Sua base metodológica parece advir do reducionismo neoliberal, que concebe a educação como fator econômico e o professor como “capital humano”, entendido como aquele que internalizou os valores do mercado a ponto de estar submetido aos ditames empresariais e entender-se como uma mercadoria.

Esses são ditames individualizantes, pensados e realizados para a conformação das subjetividades, que, também via formação de professores, promulga a lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade. É um “processo de regulação do trabalho, [...] atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores que vem orientando as diferentes ações no campo da formação” (FREITAS, 2003, p. 1.109).

Na contextura das temáticas relacionadas às políticas que permearam as produções científicas desse estado do conhecimento, reputa-se que considerar as de cunho educativo, incluindo as de formação docente, pressupõe um olhar mais amplo das demandas da sociedade e das concepções que têm potencializado um descompasso entre as diretrizes e metas já estabelecidas para a mudança da agenda político-educacional brasileira, como as do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), por exemplo, não consideradas, à luz desse olhar, nos trabalhos escolhidos. Tem-se aqui uma lacuna.

No que diz respeito aos **pressupostos teórico-metodológicos**, a abordagem qualitativa compreendeu 58% dos trabalhos selecionados, seguida dos que estavam subsidiados por diversos autores (21%) e do Materialismo Histórico-Dialético (13%).

No tocante a essa abordagem, Martins (2006) considera que é caracterizada por uma visão naturalística de investigação, porque preocupa-se fundamentalmente com o estudo e a análise do mundo empírico, privilegiando os processos interativos presentes no contexto da pesquisa; dedica-se ao caráter essencialmente descritivo das investigações; a apreensão dos fenômenos se dá pela visão dos pesquisadores e ao significado subjetivo atribuídos a eles; e as investigações são pautadas em sua

natureza indutiva, ou seja, não partem de hipóteses definidas *a priori* nem de uma linha teórica pré-determinada.

Essa dimensão indutiva parece corroborar também os estudos que registravam lista com diversos autores, apresentados como os que compunham um quadro teórico que referendava a investigação. No banco CAPES, por exemplo, 43% dos resumos das dissertações e 39% das teses explicitavam que a abordagem qualitativa era a sua base teórico-metodológica e, concomitantemente, revelavam seu rol de referências bibliográficas.

Diferentemente do banco CAPES, nos trabalhos da ANPED não havia indicação de abordagem qualitativa relacionada a uma lista de autores, mas o registro de uma ou outra. As produções dos anais do GT 08 apontaram a multiplicidade de referências como aporte de 34% das selecionadas. Essa diferenciação também ocorreu nas teses e dissertações da UCDB – as produções subsidiadas por diversos autores compreendiam 55% das elencadas e 40% utilizaram a abordagem qualitativa.

Como indicado, o Materialismo Histórico-Dialético foi a fundamentação teórico-metodológica de 13% dos estudos apresentados neste estado do conhecimento, e configura-se como um aporte substancialmente divergente dos pressupostos da abordagem qualitativa.

Martins (2006) tece considerações a esse respeito, afirmando que primordialmente as metodologias qualitativas revelam apenas uma aparente superação da lógica positivista, porque atendem um de seus princípios basilares, que é o da exclusão, advindo da compreensão dicotômica dos fenômenos ou objetos. Esse entendimento parte do pressuposto de que

[...] dentro de um mesmo sistema dedutivo não coexistem opostos, sendo ambos verdadeiros (ou falsos), e assim um dos polos da oposição acaba por ser excluído. Diferentemente, a lógica dialética, própria à epistemologia marxiana, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. (MARTINS, 2006, p. 9).

A autora ainda pontua, sobre os aspectos divergentes dessas bases, que a importância dada ao mundo empírico, própria dos modelos qualitativos de pesquisa, acaba por preterir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociedade capitalista – o aparente e imediato ocupa o lugar da compreensão essencial dos fundamentos da realidade humana.

No contexto desta investigação das produções científicas referentes à formação de professores, o Materialismo Histórico-Dialético e/ou a abordagem crítico-dialética foi identificada em maior número nas bases teórico-metodológicas apresentadas nos trabalhos selecionados na UFMS (46%). Além disso, há dissertações e teses desse banco subsidiadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade (9% cada), cuja base epistemológica é o próprio Materialismo. Outros estudos com essa filiação teórica, como a Pedagogia Histórico-Crítica, também foram aferidos nos bancos CAPES, ANPED e UEMS.

Esse parece ser um indicador de que as discussões e a preocupação com a temática formação do professor têm perpassado pelo entendimento de que é necessário formar docentes com condições de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade. Professores que sejam capazes de realizar uma ação que propicie ao aluno a instrumentalização básica para aquisição do conhecimento crítico da realidade social, a partir do qual haja a promoção do seu desenvolvimento.

Essa concepção crítica pressupõe que a construção do conhecimento demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno, repleto de mediações históricas concretas, que “só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico” (MARTINS, 2006, p.10). Assim, em contraponto à abordagem qualitativa, o conhecimento concebido pelo Materialismo Histórico-Dialético é aportado na superação da aparência, que, em direção às descobertas das múltiplas determinações ontológicas do real, caminha para a essencialidade.

A proposta desse trabalho doutoral é olhar a formação continuada de professores a partir desse aporte teórico, no qual o homem é entendido como um ser histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por intermédio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Evidencia-se então a visão vigotskiana de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nessa apreensão, porque é o local onde são organizados e sistematizados os conhecimentos científicos historicamente construídos.

Nessa concepção teórica, é o caráter histórico que converte a escola no *locus* principal de educação. Nela, o sujeito precisa se apropriar do conjunto de objetivações que configuram o contexto humano da atualidade e, de forma socializada, deve

transmitir conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade e métodos avançados.

Sobre tal perspectiva o professor é entendido como o agente organizador de possibilidades para o desenvolvimento, para a apropriação dos conhecimentos, que propõe desafios aos alunos e, com suas intervenções, ajuda-os a resolvê-los. Com sua atuação, contribui para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas ou para a abertura de zona de desenvolvimento iminente ou proximal.

Indubitavelmente, os resultados obtidos nesse estado do conhecimento possibilitaram a compreensão de que é preciso ampliar as pesquisas acerca da formação continuada de professores, visto ainda serem expressa minoria nas produções científicas.

Ademais, pela escassez evidenciada, torna-se premente a necessidade de alargar os estudos desse objeto à luz das bases teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e sua episteme materialista histórico-dialética, sob a compreensão de que a formação docente, incluindo a contínua, deve estar centrada nos fundamentos teóricos em relação dialética com a prática.

Considera-se, por fim, que a reflexão sobre a prática se torna possível à medida que o professor obtém conhecimentos científicos internalizados e que esteja sendo humanizado. Esse conhecimento o levará a tomar consciência da realidade histórica e, coletivamente, desenvolver posição ativa na transformação da realidade social alicerçada na divisão de classes.

À vista desses pressupostos, lança-se mais um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, considerando as políticas explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e nas Resoluções CNE/CP dos anos 2002, 2015, 2019 e 2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

2.2 Políticas educacionais e/para a formação de professores

Considerar as políticas educacionais é compreendê-las como pertencentes ao macro grupo das políticas públicas sociais do País e, por conseguinte, como campo de disputa no processo de implementação de referenciais e movimentos que se materializam por meio de legislação específica dessa área de conhecimento – a Educação.

Reputa-se ao campo de disputa de concepções – concepção de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, concepção de educação, que tem sido entendida, em maioria, em sua vertente de escolarização. Contudo, considera-se que para pensar a formação de professores é preciso pensar a educação em seu sentido pleno, sentido mais amplo, o que requer políticas e proposições pedagógicas que considerem o lugar do ator fundamental do/no processo formativo: o professor, especialmente se for para uma concepção ampla de formação cidadã e emancipadora.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as políticas educacionais são

[...] expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e [...] têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. São, portanto, políticas sociais inseridas no “espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado [...]. As políticas públicas (educacionais) são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as 166 representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria” (AZEVEDO, 2001, p. 5). (BRASIL, 2006, p.165, citações e grifo do autor).

Nesse contexto insere-se a política educacional brasileira para a formação de professores, que tem sido alvo de intensos debates e objeto permanente de estudos dentro e fora das universidades, e será considerada aqui em três momentos. Primeiro, a partir da conjuntura das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, no que tange à temática da formação docente, por compreendê-lo como epicentro para as políticas educacionais no Brasil.

Em seguida, por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002; CNE/CP 2/2015, CNE/CP 2/2019; e CNE/CP 1/2020, entendê-las como indicadores normativos que compõem o arcabouço atual da política educacional dessa formação, e também

estarem marcadas por desdobramentos históricos, sociais, econômicos, políticos e demais contornos que a demarcam. O terceiro momento será dedicado às análises dos elementos selecionados nesse cabedal de políticas.

2.2.1 O PNE 2014-2024 e a formação docente

Julga-se, inicialmente, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi, indubitavelmente, responsável por uma nova perspectiva nos debates referentes às políticas educacionais brasileiras, visto que no decorrer de sua tramitação no Congresso Nacional, e antes mesmo de sua aprovação, já ocorriam discussões acerca de outro modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre novos preceitos para a formação docente.

Cury (2004, p. 28) afirma que essa Lei foi construída mediante o ouvir de diversas vozes, com a participação de distintos sujeitos e atores sociais, por isso sua última versão assumiu um caráter “polifônico”. Tal caráter adveio do processo Constituinte, concluído pelo Congresso entre os anos 1987 e 1988, em cujo contexto ocorreu a criação do Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte, em 1987, seguido da inauguração do Fórum em Defesa da Escola Pública na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1989. A aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, ocorrida em 1988, com a consequente reformulação de constituições estaduais e leis orgânicas municipais, também levou à reprodução de inúmeros fóruns estaduais e municipais pelo Brasil afora, que têm permanecido ativos ao longo desses anos.

Suas atividades contaram com a organização de inúmeros eventos locais, estaduais, regionais e nacionais, que dispõem ou não da participação de entes públicos, e produção de uma série de documentos e estudos que têm interferido na elaboração de propostas para as políticas educacionais que se seguiram após a promulgação da Carta Magna. Conforme Cury (2008), foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o país passou a dispor de instrumentos legais para uma atuação solidária e compartilhada entre os entes federados, a fim de alcançar os objetivos de construir um verdadeiro sistema nacional de educação.

Um dos eventos está relacionado à elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, que deveria vigorar a partir de 2011, mas cuja aprovação só ocorreu em 2014,

por meio da realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE¹¹, das edições 2010 e 2014, que foram precedidas de inúmeras conferências estaduais e municipais. Lembra-se, porém, que o encaminhamento do PNE ao legislativo não ocorreu sob o envio de duas propostas, mas somente uma – o Projeto de Lei n. 8.035 do Plano Nacional de Educação 2011-2020, direcionado em 2010 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para a Câmara dos Deputados. Após ter recebido três mil emendas, o texto foi aprovado nessa instância em 2012, mas em 2013 foi discutido, modificado, debatido no Senado e encaminhado de volta à Câmara devido ao acréscimo das modificações.

Acredita-se importante ressaltar, que, nessa contextura, houve um forte papel da CAPES¹² na implementação de iniciativas que visavam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A inserção dessa instituição na formulação de políticas e de atividades de suporte à formação docente ocorreu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma de reorientar a educação brasileira e resgatar o protagonismo do Governo Federal no direcionamento de políticas educacionais no Brasil (SCHEIBE, 2011).

Com a finalidade de oferecer suporte à educação superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, a CAPES ainda exerceu o papel de subsidiar o MEC na formulação de políticas para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da Diretoria de Educação Superior (DES), de modo a

¹¹ Em busca de maior organicidade nas políticas de formação de professores, vários movimentos em busca deste objetivo ocorreram na última década. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), configurada como um espaço de discussões e debates sobre a situação educacional do Brasil por meio da participação de entidades, associações, pesquisadores, educadores e da sociedade civil. Nos anos de 2010 e 2014 e as conferências municipais, regionais e estaduais que precederam a CONAE, tiveram como resultado político, a criação do Fórum Nacional de Educação, com participação de sindicatos, entidades, movimentos sociais e diversos órgãos ligados à área educacional. A CONAE se constituiu como um espaço social de discussão sobre a educação brasileira e em busca de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado. Tem o intuito de garantir uma ampla “mobilização e participação democrática nas conferências municipais e estaduais, assegurando mais representatividade e participação na Conferência Nacional” (BRASIL, 2010a, p. 4).

¹² De acordo com Freitas (2007, p. 1218), a transferência da execução das políticas de formação para a CAPES, à época, objetivou primordialmente a implantação de um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. “A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submete a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais “qualificados” (grifo da autora).

fomentar ações que objetivavam a formação inicial e continuada dentro de um sistema nacional de formação de professores. As iniciativas contempladas pela Política Nacional de Formação de Professores no âmbito do MEC e da DEB/CAPES, visavam atender às demandas postas pela LDB para a formação de professores. Dentre as ações criadas, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹³ e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴.

Depois de tramitar no Congresso por três anos e meio, o Plano Nacional de Educação foi aprovado definitivamente em 25 de junho de 2014, sob a proposta de vigência de dez anos a contar da data de publicação da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). Sem vetos, a sanção ocorreu na noite da mesma data, pela presidente Dilma Rousseff. Com vistas à observância do artigo 214 da Constituição Federal, o PNE foi composto 20 metas e 253 estratégias, que exigem ações coordenadas entre os entes federados (estados, municípios e o Distrito Federal) e a participação ativa dos setores organizados da sociedade para o cumprimento de suas diretrizes para as políticas educacionais para o decênio 2014-2024.

Dourado (2016, p. 12), em análise sobre os antecedentes históricos do PNE, considera que

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela

¹³ Uma das ações de maior repercussão da política que visava fomentar e incentivar a formação inicial dos profissionais do magistério foi o PIBID, cujo objetivo foi incentivar e valorizar o magistério e o aprimoramento do processo formativo dos docentes para a educação básica (BRASIL, 2010b). O PIBID, de acordo com o Relatório da DEB (BRASIL, 2014), apresentou impactos consideráveis para a formação docente, visto que contribuiu para a diminuição da evasão nas licenciaturas, escolha pelo exercício do magistério por parte dos que fizeram licenciatura como opção secundária, aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos e cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos e contratação de ex-bolsistas pelas escolas nas quais atuaram, entre outros (JESUS, 2019).

¹⁴ Freitas (2007, p. 1217), porém, reputou análise a esse respeito, considerando que os caminhos da formação de professores que adinham da instituição da CAPES como agência reguladora desta formação, propunham, entre outras coisas, a “Flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores. [...] A retomada da proposição dos Institutos Superiores de Educação e das concepções que nortearam sua criação – pela criação dos IFETs e a ampliação dos polos da UAB, com a retirada da formação da ambiência universitária, concepção exaustivamente criticada pelas entidades da área, desde a LDB. [...]”.

A mesma autora conclui que “A possibilidade de que esses programas de formação inicial e continuada, focalizados, pontuais, mediante editais, à semelhança do Pró-Licenciaturas, sejam direcionados aos professores das escolas com “baixo IDEB” não é mera conjectura, diante dos reduzidos recursos orçamentários que impedem a definição de uma política global nacional para a formação continuada de todos os professores. Cria-se também, a partir daí, um nicho mercadológico para o setor privado, principalmente com a grande demanda hoje existente para os cursos de formação continuada e de pós-graduação, comprometendo a construção de uma formação de professores de caráter público. (FREITAS, 2007, p. 1218, grifo da autora).

ausência de sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais da educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930. (grifos do autor).

Nessa perspectiva, a partir do entendimento de que as políticas são planejamentos, ações, atitudes de um Estado-Nação frente às necessidades sociais; de que, conseqüentemente, as políticas de educação, como políticas sociais, resultam sempre de embates entre grupos e forças da sociedade; e de que a natureza do PNE resulta de um longo processo de construção coletiva de proposições sobre o campo educacional e dos quase quatro anos de embates ocorridos no parlamento brasileiro, focaliza-se aqui questões relativas às políticas de formação de professores decorrentes da Lei n. 13.005/2014, que aprovou e estabeleceu o referido Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, mais especificamente as Metas 15, 16, 17 e 18.

O amplo movimento dos educadores e das entidades sindicais do campo educacional, que lutaram para inscrever suas reivindicações nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE, fez com que a Meta 15 contemplasse tais demandas. Seu objetivo geral é a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Esta garantia deveria ocorrer no prazo de um ano da vigência do PNE, em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal.

Dourado (2016, p. 18) ressalta que dois movimentos se destacam no processo de efetivação dessa Meta e de parte de suas estratégias. Primeiro, a aprovação do Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 9 de junho de 2015, homologado pelo MEC em 25 de junho do mesmo ano, com a correspondente Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015. Segundo, a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, propelida pelo MEC em 25 de junho de 2015

[...] e submetida à consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação.

Parte das reivindicações desses profissionais também foi atendida pela Meta 16, no sentido de viabilização do direito à formação continuada por parte do Poder Público, inclusive em nível de pós-graduação, visto que seu objetivo é formar, nesse nível de ensino, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE. Além disso, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio em sua área de atuação.

A esse respeito, Aguiar (2017) considera que as estratégias do PNE apresentam prospecção para a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação, visto que apresenta indicações de que houve superação da visão até então predominante no contexto educacional brasileiro, que delimitava a política de formação dos profissionais da educação somente ao oferecimento de cursos. Para além, a Meta 16 do Plano Nacional propõe:

[...] consolidação da política nacional de formação de professores [...] da educação básica, a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa de acesso a bens culturais, [...] a serem disponibilizados para os professores [...] da rede pública de educação básica. (Meta 16, estratégia 3).

[...] ampliação e consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação desses profissionais, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos complementares, inclusive aqueles com formato acessível. (Meta 16, estratégia 4).

[...] ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação. (Meta 16, estratégia 5).

[...] instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para o acesso a bens culturais pelo magistério público. (Meta 16, estratégia 6).

Vale ressaltar, porém, que a proposição legal dessa Meta (16), assim como das demais aqui consideradas (15, 17 e 18), não significa linearidade à ocorrência de sua materialização, o que ainda tem sido um desafio. Reitera-se que tal desafio advém do fato de a formação dos profissionais de educação fazer parte de um intenso debate, margeado por disputas de concepções que evidenciam divergências estruturais no que tange ao projeto e ao *locus* de formação, à função do professor, à metodologia ou dinâmica formativa e aos entendimentos da relação teoria e prática, para usar alguns exemplos.

São metas de grande importância, que requerem políticas educacionais articuladas, que envide esforços colaborativos entre os entes federados – União,

estados, municípios e Distrito Federal –, a fim de que haja garantia, com ações efetivas, para a formação docente nos termos previstos no Plano Nacional de Educação no qual estão inseridas¹⁵.

Em consonância com esse propósito, a Meta 17 intenta a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, sob o objetivo de, até o final do sexto ano de vigência do PNE, equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade correspondente. Dessa forma, há vinculação de três elementos reivindicados historicamente pelos educadores – formação, carreira e salário – e, concomitantemente, há contribuição para a elevação da autoestima do profissional da educação, visto que reconhece e valoriza igualmente sua trajetória formativa à dos demais profissionais de outras áreas que possuem escolaridade equivalente. Aguiar (2017, p. 267) reputa que “Trata-se de uma meta de alto impacto para a profissionalização docente”.

O que não se difere da Meta 18, que propõe o prazo de dois anos, a partir da sanção do PNE, para que os profissionais da educação básica e superior pública, de todos os sistemas de ensino, tenham (tivessem) o asseguramento de planos de carreira. No que tange aos profissionais da educação básica, especificamente, os planos devem estar referendados no piso salarial profissional definido em lei federal, nos termos da Constituição, artigo 206, inciso VIII.

A inserção desta meta e respectivas estratégias constitui um grande avanço para a educação básica pública, mas requer profundas alterações nos sistemas de ensino, uma vez que dependem da existência de recursos financeiros, de planejamento e de gestão participativos. Um sinal da dificuldade enfrentada pelos setores que defendiam essa meta pode ser visto no projeto de lei enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional, propondo um investimento de 7% do PIB, contrariando os 10% propostos pela CONAE. (AGUIAR, 2017, p. 267).

Como visto inicialmente, as discussões ocorridas na CONAE constituíram-se imprescindíveis para o processo de formulação do PNE 2014-2024, fato que não se difere em sua contribuição para o aprofundamento do debate e da consequente

¹⁵ Segundo Dourado (2019, p. 9), “A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou [...] algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 [...]; das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 [...]; aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 [...], que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE”.

aprovação do Conselho Nacional de Educação – CNE, à época, no que diz (dizia) respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

As referidas Diretrizes foram resultado de grande esforço de múltiplos participantes das organizações da sociedade civil e da esfera governamental, com perspectivas epistemológicas, teórico-metodológicas e políticas também múltiplas. Contudo, naquele contexto havia o reconhecimento de que a gama de conhecimento e das exigências postas pelo PNE acerca da formação dos profissionais em questão, proporcionavam base substancial para que fosse instituída uma política “orgânica”, segundo Aguiar (2017) e Dourado (2015), de formação de professores para a educação básica.

A vinculação dos três elementos reivindicados historicamente pelos educadores – formação, carreira e salário –, estabelecida na Meta 17 e consolidada nas DCNs, é considerada como ponto de especial significado para a educação, porque

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir da concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 314-315).

Do mesmo modo, a percepção de Dourado (2015) foi ratificada pelo evidente interesse das instituições e agências formadoras às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que provocou a organização, por parte do Conselho Nacional de Educação, de um seminário para discutir perspectivas e concepções relacionadas à sua operacionalização nos diversos cursos de licenciatura, com inclusão da Pedagogia.

Entretanto, mesmo diante desse reconhecimento por parte das universidades e instituições formadoras, de que as DCNs constituem um importante avanço no

campo educacional brasileiro, em sentido contraditório, no decorrer da gestão Dilma Rousseff o Ministério da Educação se dedicou com maior afinco a outras políticas, como a da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, que se tornou a pauta principal de sua Secretaria de Educação Básica.

Posteriormente, a assunção de Michel Temer ao governo do Brasil, configurada após o impeachment de Dilma Rousseff, em junho de 2016, trouxe consigo a revogação de decretos publicados em maio do mesmo ano, referentes à designação de conselheiros indicados para compor as câmaras do CNE¹⁶ por quatro anos. Conseqüentemente, os membros do Conselho que tiveram um papel determinante na formulação e na aprovação diretrizes curriculares específicas aos profissionais da educação, também consideradas de vanguarda à educação do País, não foram reconduzidos às suas funções. Algumas dessas diretrizes estão dispostas na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que, em resumo, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 8).

Um dos decretos revogados foi o 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), sancionado pela então presidente Dilma Rousseff, que dispunha sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que, segundo Dourado (2019), estava “em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE”. Após o *impeachment* da referida presidente o Decreto 8.752/2016 foi sumariamente negligenciado.

Em 7 de junho de 2016, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, registraram manifestação pública com posicionamento em defesa das conquistas sociais consignadas desde a Constituição de 1988, considerando a instabilidade institucional desencadeada pelo processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e anunciada pelos projetos do governo

¹⁶ De acordo com Aguiar (2019, p. 6) uma das primeiras iniciativas do governo Temer foi interferir na “composição do CNE, principal órgão normativo da educação brasileira, revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016). Ao agir dessa forma, o executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto.

de Michel Temer, assumindo “firme posição em favor da educação pública, universal, laica, estatal e democrática e de apoio intransigente ao fortalecimento do Estado como território de promoção da cidadania”, com defesa, entre outros dezessete fatores, da não “revogação do Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e da Portaria Nº 46/2016, que modifica as finalidades e objetivos do PIBID, desvirtuando sua proposta formativa original” (ANFOPE, 2016, p. 2, grifo nosso).

Para Dourado (2016, p. 30), o PNE possui um desafio enorme em tentar “garantir formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica e, também, formação continuada nos termos previstos no Parecer e respectiva resolução do CNE”. As metas e estratégias estabelecidas pelo PNE são de grande importância e necessitam de políticas articuladas entre os segmentos da sociedade, especialmente no que se refere à Meta 15 e à instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Acredita-se importante ressaltar que o ingresso de outros conselheiros no CNE, com a alteração provocada pelo presidente Temer, acarretou a indicação de membros do setor privado, o que reduziu as iniciativas de interesse da esfera pública, que haviam sido expressas precipuamente nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE. Ademais, também chamou a atenção a mudança da contextura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na implementação da política de educação desse governo, visto que, de modo distinto ao que a Secretaria de Educação Básica do MEC estava arquitetando anteriormente, esta não abarcou a educação básica, mas ficou restrita ao ensino fundamental, porque o ensino médio tornou-se objeto de outra reforma – Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Aguiar (2017) afirma que diversas entidades científicas do campo educacional divulgaram críticas em relação à BNCC apresentada pelo MEC após o *impeachment* de Dilma Rousseff, com destaque à ANPED e à ABdC – Associação Brasileira de Currículo, que no documento “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, enviado ao Conselho Nacional de Educação, apresentaram suas diferenças em relação ao processo depreendido pelo MEC.

Algumas delas foram: a inflexibilidade de uma “base nacional comum idêntica para todos”, que desconsidera “as desigualdades, diferenças e a diversidade social,

cultural e econômica existentes no Brasil” e contraria os “princípios de respeito e valorização da pluralidade”, que é “fundamento da educação nas sociedades democráticas”; a crítica e a oposição “à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais”, desconsiderando “as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais”, travadas “não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um espaço legal e democraticamente garantido”; e “a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares [...], de modo pouco problematizado”, mas conectado às ideias de “um currículo nacional’ e ‘testes padronizados de avaliação de desempenho’”, percebidos “como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação” (AGUIAR, 2017, p. 273, 274, grifos da autora).

Não se pode olvidar que essas medidas apresentaram tensionamento e impactos à formação dos profissionais da educação, em especial aos professores, no que tange às especificidades do magistério, à gestão escolar, aos sistemas de ensino e às avaliações escolares, para citar alguns fatores. Contudo, essas alterações, e suas conseqüentes repercussões, não podem ser consideradas isoladamente, mas entendidas de modo vinculado a outras medidas anunciadas pelo Poder Executivo brasileiro, que transfiguram os limites entre as esferas pública e privada, o que requer que os educadores e a sociedade em geral mantenham-se em estado de atenção e diligência.

Sobre tal entendimento é que serão considerados os desdobramentos referentes ao movimento histórico-educacional da formação continuada de professores em contexto brasileiro, a partir da compreensão das Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019; e CNE/CP 01/2020, por meio da análise de seus princípios norteadores da formação, da concepção de formação e da concepção de professor/docência.

2.2.2 Resoluções CNE/CP: determinações para pensar a formação continuada

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um sentido e uma forma de organização social, [...] que abranja as questões de direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação, exige que se compreenda e proponha os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana

coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses. (BRASIL/INEP, 2006, p. 166).

Essa política, assim como as demais, é apresentada à sociedade em nível de planejamento e legislação, como um elemento de normatização do Estado. É a forma materializada de um processo de tomada de decisões que deve ocorrer a partir da correlação de forças de diversos representantes sociais, para atender às necessidades da coletividade.

A partir desse entendimento e das considerações acerca do PNE 2014-2024, tecidas no item anterior, debruça-se aqui sobre outros documentos elementares à produção das políticas educacionais referentes à formação de professores no Brasil – as **Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019; e CNE/CP 01/2020**, objetivando compreender e analisar os pressupostos inerentes à política de formação continuada, mais especificamente.

Nos últimos anos o campo da formação de professores tem sido repensado, incluindo novas questões e proposições referentes à valorização desses profissionais. No âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE, por exemplo, ocorreu a busca por maior organicidade para a formação dos profissionais da educação básica, a partir da rediscussão das Diretrizes implementadas em 2002 e de uma gama de instrumentos normativos voltados para a formação inicial e continuada.

Advoga-se a tese que o CNE deu relevante contribuição para a organicidade das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação ao considerar as proposições originadas desde meados de 1980, no movimento em prol da formação do educador capitaneado pelas entidades educacionais. (AGUIAR, 2017, p. 49).

Desde as orientações emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2002, de acordo com Scheibe e Bazzo (2013), a exigência de uma reconfiguração na organização e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura e na concepção dos formadores começou a emergir como importante ponto para a garantia de uma formação adequada aos professores. Desse modo, as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para atender às normativas legais.

Conforme aponta Dourado (2015), as deliberações da CONAE corroboraram no processo de revisão das Diretrizes e demais normativas, ao enfatizarem a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos

profissionais da educação. Assim, o conjunto de diretrizes estabelecidas se sustentam a partir de direcionamentos legais contidos na Constituição Federal de 1988, haja vista que as políticas educacionais como um todo “devem estar em harmonia com a configuração normativa da Constituição” (MARTINS, 2014, p. 14), além de seguirem os pontos estabelecidos pela LDB e pelo PNE que, como visto anteriormente, se configuram como documentos que direcionam as iniciativas legais para a área educacional no Brasil.

Para mais, Aguiar (2017) afirma que essas normativas e diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério correspondem a um momento peculiar das políticas educacionais, propiciado, sobretudo, pela interlocução existente entre os órgãos ministeriais, as associações acadêmicas, profissionais e sindicais e o próprio CNE.

Nessa direção, o CNE tem realizado várias discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica ao longo de sua trajetória, resultando na aprovação de Resoluções direcionadas à formação desses profissionais pela Comissão Bicameral do Conselho, como a Resolução CNE/CP n. 01/2002 e as demais que serão discutidas ao longo deste texto. Essa Comissão Bicameral, criada com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática, foi recomposta por diversas vezes, em função da renovação periódica de seus membros.

Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Em face dos estudos e debates desenvolvidos pelas comissões ao longo dos anos, a Comissão Bicameral recomposta em 2014, a partir da aprovação do PNE 2014-2024, aprofundou as análises a respeito de situações relacionadas às normas e às práticas curriculares, às condições de profissionalização dos profissionais do magistério, de modo a definir um horizonte propositivo de atuação pela revisão e formulação de novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, deu-se prosseguimento a uma nova versão do documento base e uma

proposta de minuta das DCNs foi submetida para discussão pública (BRASIL, 2015).

A Comissão Bicameral do CNE foi protagonista no processo de elaboração e aprovação das DCNs, realizou diversas reuniões de trabalho, com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), CAPES, INEP e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes. Discussões também foram realizadas no âmbito do Fórum Nacional de Educação, além de atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos próprios membros da Comissão (BRASIL, 2015).

Os textos produzidos pelos integrantes da Comissão Bicameral constituíram-se em subsídios para o delineamento da proposta das DCNs, uma vez que forneceram elementos analíticos e propositivos concernentes à necessidade de consolidação de normas e diretrizes voltadas para os cursos de formação de professores. Posteriormente às discussões realizadas, uma proposta de DCNs foi se consolidando, até ser apresentada em audiência pública realizada na cidade de Recife-PE, no início do ano de 2015. Neste momento, as manifestações e contribuições dos interlocutores destacaram a importância e o avanço dessa nova proposta para a formação de professores.

A partir das sugestões de alterações apresentadas na referida audiência, outra proposta de DCNs passou a ser discutida e aprovada por unanimidade pela Comissão Bicameral para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho, o texto foi apresentado pelo relator e, por consequência, uma reunião extraordinária foi proposta e aprovada pelos conselheiros, com vistas a deliberar sobre o Parecer e a minuta de Resolução, em consonância à legislação educacional pertinente. Nessa direção, após contar mais uma vez com a aprovação por unanimidade, o Parecer e a minuta de Resolução foram encaminhados ao Ministério da Educação, que os homologou, sem alterações, em 24 de junho de 2015, mediante sessão pública (DOURADO, 2015).

Assim, foi instituída a Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015, que “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” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa normativa constituiu-se como um marco impulsionador de mudanças institucionais, que avançou no propósito de obter maior organicidade para as políticas e a gestão da

formação inicial e continuada dos professores, devido ao seu caráter progressista e inovador (DOURADO, 2016; AGUIAR, 2017).

Entretanto, o ano de 2016 apresentou mudanças governamentais ao Brasil, com a ocorrência do impeachment da presidente Dilma Rousseff, conforme considerado precedentemente. O início do governo de Michel Temer, seu sucessor, promoveu alteração no CNE, com afastamento de membros que representavam os movimentos sociais relacionados à formação de professores e a indicação de outros, associados aos setores privatistas, os chamados reformadores empresariais da educação, que, apesar de grande movimento de resistência da sociedade civil, inclusive em audiências públicas, vêm dando sustentação à política proposta por esses setores.

Apesar de não serem o foco específico deste trabalho, mas pelo fato de comporem o arcabouço da política atual de formação de professores, destacam-se aqui as seguintes normativas da era Temer: aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, resultado das Propostas de Emenda à Constituição – PECs n. 241 e n. 55 (BRASIL, 2016a), que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, respectivamente; a reforma do ensino médio, empreendida por meio da Medida Provisória – MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016b), posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a); a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP n. 02/2017 (BRASIL, 2017b); homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por intermédio da Resolução CNE/CP n. 03/2018 (BRASIL, 2018a); e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 04/2018 (BRASIL, 2018b).

Em sentido sequencial, a assunção do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, deu prosseguimento ao mesmo intento político-educacional com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019b); e a

homologação do Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020a), e da Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que “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) (BRASIL, 2020b).

Ao olhar para essas legislações pode-se considerar os projetos de formação de professores que estão em disputa no território brasileiro, visto que seus elementos assim o mostram. No que tange mais especificamente às Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019; e CNE/CP 01/2020, são apresentados aqui três componentes que podem contribuir para essa identificação: os **princípios norteadores da formação**; a **concepção de professor/docência** e a **concepção de formação**. O Quadro 8 apresenta sua síntese.

Quadro 8: Concepções do projeto político de formação docente no Brasil

Política/Data	O que institui?	Princípios norteadores da formação	Concepção de formação	Concepção de professor/docência
RESOLUÇÃO CNE/CP n.1, 18 de fev. de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Art. 3º I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.	(Inicial) Art. 2º Preparo para a atividade docente	Art. 4º O professor é possuidor de um conjunto de competências necessárias à atuação profissional, cuja aprendizagem seja orientada por um princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponte a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.
RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, 1º 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.	Considerando 6: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.	(Inicial e continuada) Considerando 5: Formação inicial e continuada estão em articulação e compreendem dimensões coletivas que implicam o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores. Sua principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, político, ético e pedagógico.	Considerando 8: Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Política/Data	O que institui?	Princípios norteadores da formação	Concepção de formação	Concepção de professor/docência
RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, 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).	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º /Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.	Art. 6º VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.	Art. 6º IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
Política/Data	O que institui?	Princípios norteadores da formação	Concepção de formação	Concepção de professor/docência
RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da	Art. 2º Têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e da Base Nacional	(Continuada) Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente	Art. 4º [...] agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a

	<p>Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).</p>	<p>Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p> <p>Art. 3º</p> <p>As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:</p> <p>I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.</p>	<p>essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.</p>	<p>constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho</p>
--	---	--	---	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

As concepções que compõem essas DCNs para a formação de professores no Brasil explicitam os movimentos em torno de uma Política Nacional de Formação de Professores, cuja instituição significa, de acordo com Oliveira, Duarte e Vieira (2010, s.p.)¹⁷ um “compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica”. Como já explicitado, esse compromisso pressupõe articulação entre as várias instâncias públicas e os diversos níveis de ensino, em torno de um sistema nacional de formação unitário, coerente, orgânico e plural, que, além de pressupor uma política mais global, defenda a valorização dos profissionais da educação.

Segundo Freitas (2012), o processo de construção de uma política nacional global perpassa por embates entre projetos e a relação de consolidação de um sistema nacional de educação articulado e cooperativo, com destaque para o papel da União no estabelecimento de marcos legais para a formação dos profissionais da educação básica e na devida articulação entre estados e municípios. É nesse sentido que Dourado (2015, p. 301) aponta que a instituição de um sistema nacional de formação de professores e, concomitantemente, o estabelecimento de uma série de intenções e ações organizadas sob uma política nacional de formação de professores, se constituem como “componente essencial à profissionalização docente”.

Essas questões vêm sendo recorrentemente reivindicadas pelo movimento de educadores e instituições relacionadas aos esforços históricos pela elevação da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, da educação brasileira, por isso a importância de debruçar-se sobre os componentes selecionados das Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019; e CNE/CP 01/2020 e analisá-los a partir da compreensão de que compõem um conjunto de documentos que representam projetos, políticas de governo que pretendem ser políticas de Estado.

No que concerne às concepções das DCNs propostas pelas Resoluções 02/2019 e 01/2020, há que se considerar que não são documentos isolados, em

¹⁷ Conceito contido no Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC. É uma obra coletiva, organizada por Oliveira, Duarte e Vieira (2010), que contou com a participação de 380 autores de 17 países distintos, com diversidade de perspectivas e enfoque teóricos e objetiva reunir os termos utilizados acerca dessa temática, definindo significados e sentidos no ensino pela contribuição com as análises sobre as transformações do trabalho docente na sociedade contemporânea (GESTRADO, 2010c).

termos de políticas, visto que estão relacionadas a um conjunto de outros documentos, ações e sujeitos da política educacional brasileira que contêm um projeto de sociedade, portanto um projeto de educação e de ser humano a ser formado.

Pode-se citar primeiramente a influência e a preocupação dos agentes e organismos econômicos internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo, com as questões educacionais mundiais, que visam garantir a reprodução das condições gerais de produção necessária à mobilidade das empresas em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização. Há um empenho no desenho de políticas mundializadas de educação, na perspectiva de que seja formado um perfil de ser humano: trabalhador, consumidor, munido das competências que necessita para sua reprodução ampliada. É um projeto que tem uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital.

De acordo com Jesus (2019), com o fim da ditadura civil-militar teve início o processo de redemocratização do Brasil, com evidência dos movimentos sociais em defesa da escola pública de qualidade e a esperança de que uma nova era para a educação se iniciasse. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco para o fortalecimento da democracia, ainda incipiente em um contexto pós-ditatorial e de abertura para a participação popular nas decisões governamentais, mas esse fato histórico e legal desencadeou transformações na estrutura e na organização do Estado frente às suas responsabilidades e nas políticas públicas brasileiras, com mudanças em diversos setores da sociedade, influenciadas pelo cenário político, econômico, sociocultural e ideológico que passou a vigorar.

Afonso (2001) já considera que nessa conjunção ocorreu um movimento em que o Estado deixou de ser produtor de bens e serviços para se tornar regulador dos processos de mercado, já que um conjunto de globalizações¹⁷ começaram a emergir, e com isto, a máxima do Estado Mínimo, trazida pela corrente neoliberal, pôs em xeque os modos de organização social e político existentes até o momento.

Na universalização do capitalismo tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo-se responsabilidades públicas para a sociedade civil. Um Estado enxuto e forte passou a se delinear, por um conjunto de reformas lideradas pelo próprio Poder Executivo, com a participação de algumas instituições e sem mediações das associações e entidades. A lógica interna das reformas atrela-se à nova lógica do capital mundial que se desloca para setores nos quais nunca estivera e áreas, outrora públicas, são privatizadas. Os

maestros deste novo movimento do capital destacam-se despididamente: BIRD/Banco Mundial, FMI, BID, UNESCO, ONU e OTAN. Torna-se possível, então, visualizar um Estado reformado, forte no âmbito interno e submisso no plano internacional. (SANFELICE, 2003, p. 1396).

Nesse contexto, as agências multilaterais exerceram um papel relevante na reforma do Estado brasileiro, subordinando-o aos preceitos do contexto internacional ao tentar estabilizar e garantir o crescimento econômico do país, sob a lógica de modernização do Estado (LIBÂNEO, 2016). Assim, estabeleceu-se estratégias para enxugar a máquina estatal e privatizar os bens, transferindo-os para a iniciativa privada e minimizando as funções da esfera pública.

Dentre os setores que sofreram mudanças significativas, o cenário educacional vivenciou a disputa entre as demandas da nova ordem do capital e o clamor pela democratização do acesso ao conhecimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Nesse sentido, percebe-se que as relações estabelecidas entre Estado e as políticas por ele implementadas, para Hofling (2001, p. 30) é inerente ao contexto de “determinada sociedade, em determinado período histórico”.

Em análise sobre a interferência das agências internacionais no campo da educação, Dias-da-Silva (2005) afirma que a participação desses órgãos nos projetos educacionais implementados nesse período foi muito prejudicial no momento em que houve a substituição de

[...] argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de “custo-benefício”. Este cenário, que impõe a primazia da argumentação econômica, é também decisivo para a reconceituação da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 383).

Um conceito-chave para entender o projeto que está em curso é o que encontra-se registrado nos **princípios norteadores da formação** do Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019, por exemplo – o conceito das aprendizagens essenciais relacionadas às competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica¹⁸, que atende à adequação dos currículos dos cursos de professores,

¹⁸ Relembra-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP n. 02/2017 (BRASIL, 2017b); a homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por intermédio da Resolução CNE/CP n. 03/2018 (BRASIL, 2018a); e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 04/2018 (BRASIL, 2018b).

vinculando-os à nova Base Nacional Comum Curricular, conforme redação do Art. 7º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) sem considerar a construção do conhecimento. Aprendizagens essenciais para quem ou para quê? Para formar que tipo de professor? Para que tipo de escola têm sido pensadas essas aprendizagens?

De acordo com as DCNs da Resolução 02/2019 é preciso haver um curso de formação de professores em que o mote seja o currículo da educação básica. Tem-se em torno de 2.400 horas previstas nessa proposta para o estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para que assim haja condição de comando da perspectiva da formação, e o formato é o estudo e o controle total de padronização curricular do trabalho dos professores.

Conforme Aguiar e Dourado (2019, p. 34-35), a prioridade atualmente assumida pelo MEC, influenciada principalmente pelo CNE e instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Unibanco, dentre outros, contribuiu para que

[...] aos poucos, o processo de elaboração da BNCC, conduzido de forma ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, uma vez que, para esse órgão, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado.

Essa perspectiva também está centralizada nas competências a serem formadas na educação básica, que, segundo Silva (2020), está relacionada à concepção de profissionalismo organizacional. Pode-se identificá-la nos princípios norteadores da formação das DCNs da Resolução CNE/CP n. 02/2019, no âmbito da formação inicial de professores, como já citado, e na proposição da Resolução n. 01/2020, na conjuntura da formação continuada – centrada no trabalho das metodologias para a formação desse e para esse conteúdo.

Contudo, entende-se aqui que esta premissa norteadora é um retrocesso às Diretrizes da Resolução CNE/CP n. 01/2002, Art. 3º, que, conforme indicado no Quadro 8, também propunha “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” de formação docente. Assim, a ideia de trabalhar com as

competências para formação continuada de professores não é algo novo, mas que vai constituindo um perfil de profissionais para o século 21 em três grandes áreas: cognição, interpessoalidade e intrapessoalidade, que, em primeiro momento, parece interessante, mas que, em essência, prospecta a formação de um sujeito ágil, flexível e responsável – na perspectiva de levar para si a responsabilidade da empresa (da escola), que assume risco calculado, porque convive com as incertezas e as mudanças do presente século. Uma formação contínua pensada para o “I - conhecimento profissional”, a “II - prática profissional” e o “III - engajamento profissional”, também segundo a Resolução n. 01/2020.

Esse tipo de profissionalismo manifesta-se por um discurso de controle cada vez mais usado pelos gerentes em organização de trabalho, incorpora formas racionais e legais de autoridade e estruturas hierárquicas de responsabilidade, envolvendo procedimentos e práticas cada vez mais coerentes com controles gerencialistas. Recorre a formas de regulação já utilizadas a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2002, com medidas de responsabilizações, tais como fixação de metas e revisão de desempenho, e relaciona-se ao conceito de educação mínima, de uma competência do saber fazer, com desenvolvimento de habilidades para um capital cada vez mais globalizado.

Vê-se na Resolução 01/2020 uma perspectiva de formação continuada de professores sob olhar de adaptação à estrutura socioeconômica e à competitividade, de um projeto político-educativo que propõe ruptura com fundamentos humanistas e críticos. Há uma diluição das dimensões substantivamente educativas da formação, com cedência ao protagonismo de modalidades formativas e de aprendizagem professoral destinadas exclusivamente ao serviço, ao ajustamento econômico, transformadas em programas de qualificação, de capacitação, de gestão de recursos humanos.

É a visão de uma política educacional alinhada à lógica vocacionalista de formação continuada, que apresenta dificuldade na valorização de uma educação crítica e para a cidadania democrática, por isso de minimização dos objetivos, das práticas e das metodologias de trabalho pedagógico de abordagens que subsidiam tal visão de educação e cidadania.

Para além, é o olhar de privatização, de uma concepção de educação típica do privado dentro do ambiente público, apoiada pelo discurso da necessidade de uma nova gestão pública, de novas teorias de governabilidade e de reinvenção

governamental, relacionadas a elementos ideológicos que propõem uma reforma de Estado centrada em critérios de natureza econômica, de racionalidade econômica, pautada na eficácia e na eficiência. Está embebida por entendimento empresário-educacional, visto que “A empresa é hoje vista como o arquétipo da organização racional, o arquétipo da boa administração; fora disso tudo é irracional. O mercado, a empresa, a concorrência, a competitividade econômica, são elementos intrinsecamente associados a uma boa administração, ou gestão” (LIMA, 2020, p. 7).

Consequentemente, a formação continuada tem sido pensada pela razão instrumental, a partir de políticas educativas também baseadas no gerencialismo, na *performance* competitiva, que sublinha a necessidade de um professor técnico-racional. Uma formação centrada em projetos educativos para atendimento às novas tecnologias, com “instrumentos práticos para a ação didática, para avaliações de todo o tipo, para a microgestão da sala de aula e para a medição através de testes, o uso de padrões e a produção de evidência empírica” sobre o trabalho docente (LIMA, 2016, p. 143).

Diante disso, analisar a conjuntura dos princípios norteadores da formação também precisa conduzir à reflexão sobre a **concepção** que a política educacional tem apresentado a respeito da própria **formação**.

A começar pelo Art. 2º da Resolução n. 01/2002, cujo foco está na formação inicial pensada para o “Preparo para a atividade docente”, perpassando pelas Resoluções 02/2015 e 02/2019, que indicam compreensão inter-relacional entre os processos de formação inicial e continuada, porém com dimensões distintas, chegue-se à Resolução 01/2020, que, na especificidade da formação continuada, reitera a concepção de que esta é “entendida como componente essencial da sua profissionalização [do professor], [...] para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020b, acréscimo nosso).

Esse contexto conduz inicialmente à identificação de que a relação teoria e prática é posta como nuclear para as DNCs formação de professores dispostas nessas políticas, exemplificada pelo uso do termo “integração”, com evidência de que na maioria delas (01/2002; 02/2019 e 01/2020) a prática assume um ponto central nessa relação. Isso revela que a concepção de formação está majoritariamente atrelada a um projeto societário que não trabalha com a perspectiva da unidade entre

teoria e prática, mas com o ponto de vista de que se articule a teoria à prática, de que ambas, vistas dicotomicamente, sejam integradas.

Ao tecer análise sobre essa concepção expressa na Resolução n. 01/2002, Jesus (2019, p. 53) aponta que a formação inicial de professores propunha articulação entre teoria e prática, mas esta era dificultosa “devido à sobreposição de disciplinas específicas da área de conhecimento às disciplinas de cunho pedagógico”. De acordo com Diniz-Pereira (2007), as práticas de ensino ocupavam postos pouco prestigiados nos currículos da realidade brasileira à época, porque em boa parte dos projetos de formação de professores apareciam na etapa final dos cursos, como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos pelas disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógico.

Não obstante, Silvestre (2011, p. 857) reputa que o entendimento sobre as práticas ainda sofria uma distorção, visto que havia a percepção de que aquele era um momento somente para organizar o que seria aplicado nos estágios supervisionados. Isso se dava pelo fato de que a prática, como componente curricular, era tida por essa legislação como ações articuladas com o estágio supervisionado e com as diversas atividades de trabalho acadêmico, de modo a corroborar para formação pragmática do professor.

Esse é um modelo ainda presente no contexto da formação docente, advindo dos conceitos da racionalidade técnica e da racionalidade prática (SCHÖN, 2000). A respeito da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2019) afirma que sobre tal modelo o professor é visto como um técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, logo sua formação deve prepará-lo para aplicar aos problemas cotidianos soluções adquiridas a partir de uma base teórica. A racionalidade prática, por sua vez, defende a necessidade de pensar a formação com enfoque para a prática exercida, já que esta pode superar as previsões dadas pela teoria. Concebe-se, desse modo, que a aprendizagem e o conhecimento são oriundos da prática.

Diniz-Pereira (2019, p. 37) ainda pontua que a visão prática proveniente desse modelo concebe a educação como um processo complexo ou modificado à luz das circunstâncias, podendo ser controlada por meio de decisões realizadas pelos profissionais. Assim, a realidade educacional se torna muito fluida e reflexiva para que haja uma sistematização técnica, defendida pelo modelo anterior. Nessa perspectiva, o julgamento e a interpretação profissional são guiados “por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem

os quais distinguem processos educacionais de não-educacionais e separam as boas práticas das indiferentes ou ruins”.

Todavia, em sentido distinto, também são encontrados registros do campo da formação de professores que não coadunam com as concepções extremadas de ambas as racionalidades. Um deles é o denominado “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), de 05 de novembro de 2020, assinado pelas entidades nacionais ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, ABdC, ABALF, ABRAPEC, CEDES, FINEDUCA, PARFOR FORPIBID RP, MNDEM, SBEM, SBEnBIO e SBEnQ, que, a partir da publicação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, mais especificamente, assentam posicionamento contrário aos processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Registram indignação e repúdio, porque suas concepções de educação e formação docente compreendem o estabelecimento de políticas elaboradas em decorrência de diálogos com instituições universitárias, associações científicas do campo educacional e entidades representativas dos professores, sem prática impositiva e/ou autoritária, que tem sido vista e vivenciada nos últimos quatro anos no Brasil.

Nesse contexto, apontam também a inaceitabilidade da aprovação de normativas que concebem o negacionismo da importância do conhecimento científico no âmbito da educação, exemplificado pela recorrente ausência de debates e consultas públicas às instituições acadêmico-científicas, o que desconsidera as produções nas esferas da formação, da política educacional e do currículo. Em contraponto, tem-se visto atitudes contrárias aos marcos legais, desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, por exemplo, que deveriam ser considerados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que, por sua vez, deveria buscar, específica e intencionalmente, a inter-relação entre as formações inicial e continuada e entre estas e o que a escola e seus profissionais requerem.

No que concerne à Resolução 02/2015, pode-se identificar concepções que parecem expressar outro entendimento. O 5º Considerando e o Art. 3º, por exemplo, apresentam a concepção de que formação inicial e continuada estão em articulação e compreendem dimensões coletivas que implicam o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores. Sua principal finalidade é a reflexão sobre a

prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, político, ético e pedagógico.

Essa compreensão também está explicitada nos princípios norteadores pensados para a formação articulada, que, em síntese enumerativa, propõe “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Resolução 02/2015, Considerando 6, Art. 3º/§ 5º incisos I a XI).

A diferença está no fato de que a unidade teoria e prática pressupõe sua indissociabilidade e, por conseguinte, a formação de um sujeito que tenha a capacidade de “ler” a sua prática, de teorizar sobre ela ou mesmo de utilizar o processo de teorização já construído na produção do conhecimento humano para que possa compreender a sua prática. A unidade de um sujeito que tem condições autônomas de compreender a sua perspectiva, o elemento que produz o seu trabalho, que elabora conhecimentos e tem capacidade de fazer análise da sua prática fundamentado em um referencial teórico, como faz-se com pesquisa ou mesmo sob o entendimento de que o professor da educação básica é um professor que produz conhecimento.

Nesse sentido, reputa-se que a Resolução 02/2015 relaciona-se aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, pautada no Materialismo Histórico-Dialético, que advoga que aprender um conceito não pressupõe apenas conhecer teoricamente os traços e os fenômenos que o compõem, mas também saber aplicá-lo em situações práticas, concretas. Então, o processo de assimilação desse conceito não envolve apenas a direção de situações parciais e/ou singulares para sua generalização, mas também do geral para o parcial e/ou singular, porque entende-se que “Dominar um conceito supõe dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito dado (DAVIDOV, 1981, p. 27, 31).

Nesse processo, o aparato determinante está nos elementos mediadores que proporcionam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela humanidade, e, em âmbito formativo, o professor é o principal possibilitador do acesso ao conhecimento, é o responsável por organizar a atividade de ensino, que poderá potencializar o acesso aos bens culturais e à aprendizagem.

Em sentido formativo docente, o professor é considerado como o sujeito-aluno, objeto desse processo de aprendizagem, que se apropria de conhecimentos pela via

das mediações, que podem ser infinitas e modificadas à medida em que se desenvolve e cria novas necessidades para si. Durante sua vida, esse sujeito assimila as experiências produzidas socialmente, por meio da aquisição de significados que exercem a função mediadora na assimilação da experiência humana. Logo, quanto mais acesso a diferentes bens culturais, mais terá a oportunidade de desenvolver novos significados para as suas aprendizagens e, quanto mais mediadoras forem as relações sociais e educacionais por intermédio das quais se apropria desses bens culturais, melhor será a qualidade de seu desenvolvimento. Ou seja, será cada vez mais capaz de estabelecer relações, interações, comparações e perceber modificações para pensar abstratamente.

Identifica-se então que a Resolução 02/2015 indica a concepção de uma formação docente que não atenda à cultura dicotômica e de reprodução e inculcação de valores dominantes na sociedade, que são reproduzidos sem o desenvolvimento da consciência dos envolvidos no processo formativo, no caso os professores. O papel da formação, porém, inicial e continuada de forma inter-relacional, é colocar intencionalmente esses valores em discussão, com ações organizadas, analisadas e implementadas a partir do claro entendimento dos objetivos a serem atingidos.

Na perspectiva histórico-cultural, o ensino intencional e sistematizado sobre os conteúdos científicos produzidos pela humanidade, apresenta problemas de aprendizagem dos educandos, decorrentes do tipo de pensamento discursivo-empírico que subsidia os objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Pressupõe mudança de bases teórico-metodológicas, a fim de que possa desenvolver o pensamento científico-teórico que pense a prática a partir dos conceitos teóricos que estão envolvidos nela, para além do descompasso entre o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas para a aprendizagem dos conteúdos de ensino.

Ainda em sentido conceitual formativo, identifica-se que a Resolução 02/2019, no intento de revogação da Resolução 02/2015, rompe com a inter-relação formação inicial e continuada, apesar de anunciar sua articulação (Art. 6º, inciso VII), visto que as diretrizes definidas em sua normativa dizem respeito somente à formação inicial. Consequentemente, rompe também com todo o conjunto formativo e com as concepções norteadoras da Resolução 02/2015, ainda que mantenha alguns indicativos da relação teoria e prática, mas sob a compreensão das “competências gerais docentes [...] previstas na BNCC” e das “habilidades correspondentes a elas” (Arts. 2º e 3º), que permeia a lógica de municiamento prático.

A concepção de formação apresentada na Resolução 01/2020 (a que dispõe especialmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada) está aportada nesse mesmo sentido. Seus pressupostos exibem compreensão clara do desmembramento da formação inicial da continuada e retomada da formação continuada nos mesmos moldes da 02/2019. O imperativo é a submissão da formação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por isso a ideia de Base Nacional de Formação cujos elementos (competências e habilidades) estão articulados na perspectiva absolutamente pragmática de formação docente.

Concomitantemente, identifica-se também que a compreensão de formação elencada nessa Resolução empreende a dissociação de um elemento fundante, que é o projeto institucional, da relação institucional da construção da identidade formativa com base na autonomia das instituições, pensando a relação desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional de formação e os projetos pedagógicos de curso. Dessa forma, o desenvolvimento profissional parece sofrer um impacto reducionista, em que a prática está restrita ao planejamento, à regência de aulas e à avaliação.

Nesse cenário, considera-se importante reiterar o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), assinado por ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, ABdC, ABALF, ABRAPEC, CEDES, FINEDUCA, PARFOR FORPIBID RP, MNDEM, SBEM, SBEnBIO e SBEnQ, citado anteriormente, registrado em específico repúdio à homologação da Resolução CNE/CP 01/2020, que, assim como a Resolução 02/2019, apresenta a evidente indiferença do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação no que se refere às demandas das instituições acadêmicas da área educacional e suas manifestações ancoradas em associações científicas, pesquisadores e universidades que têm denunciado, entre outras coisas, seu caráter autoritário e os interesses da relação público-privado das diretrizes propostas por tais resoluções.

Ao trazer à luz a análise da Resolução 01/2020, o Manifesto considera um conjunto de aspectos que devem ser problematizados, visto que, diferentemente do que ocorreu no processo de elaboração da Resolução 02/2015, não houve ampla discussão com entidades acadêmicas, científicas, fóruns estaduais e representantes de escolas, universidades e faculdades de Educação. Além disso, a revogação desta pela 02/2019 “antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade

dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020” (ANPED, 2020), e desarticulou a formação inicial da continuada, a representação de um consenso no campo educacional e a incorporação de princípios histórica e coletivamente constituídos.

Dessa forma, considera-se premente olhar para a formação continuada ora proposta por essa política (Resolução 01/2020) por meio do “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica”, refutando sua concepção relativa, que não a confirma como direito a ser garantido pelas políticas públicas, reforçando um entendimento meritocrático e empreendedor de formação, que

Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disso, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processos que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional. (ANPED, 2020).

Ademais, pretere-se também o caráter padronizador e de controle da formação continuada concebida pela Resolução 01/2020, porque está concentrado no conhecimento do conteúdo da BNCC e nas metodologias ativas como formas inovadoras e fecundas para lograr êxito no que tange às competências, com negligência de uma formação contínua/permanente ampla e de caráter crítico, fatores fundamentais para a garantia do direito a uma educação pautada em qualidade social e para o exercício de uma comprometida com tal direito.

Por conseguinte, objetiva-se o desprezo que a referida Resolução confere à pesquisa como princípio educativo, o que reduz a possibilidade de formação do pesquisador e relaciona a concepção de formação continuada à vertente pragmática. Essa compreensão confirma a lógica dos estudos focados nas práticas pedagógicas, concordante com o currículo e a estruturação de programas centralizados em atividades que as investiguem e realizem, em contraposição ao entendimento de que a qualificação docente não está vinculada somente à perspectiva pragmática, mas à “compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência (ANPED, 2020).

Em síntese, o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” rejeita “a compreensão de formação continuada como mais uma etapa da formação docente”, como se fosse uma complementação da formação inicial, e reafirma o entendimento

[...] da formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas. (ANPED, 2020).

A partir dessas concepções formativas que estão postas nas políticas, há também a revelação de uma **concepção de professor**, entendido, em maioria, não como um intelectual – no sentido de produtor do conhecimento, mas como um instrumento de aplicação de determinados conhecimentos, portanto um realizador de tarefas ou um neotecnista.

Freitas (2012) considera que o neotecnismo é inserido na política educacional por meio dos entendimentos da lógica empresarial. É apresentado sobre a forma de um processo ensino-aprendizagem centrado em resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos 1970 (também considerada por Diniz-Pereira (2019) em parágrafo anterior), com o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade na educação.

De maneira coerente com essa lógica, que tem sido percebida em grande parte das políticas de formação aqui apresentadas, a Resolução 01/2002, no Art. 4º, explicita sua concepção de docente a partir da afirmativa de que “O professor é possuidor de um conjunto de competências necessárias à atuação profissional, cuja aprendizagem seja orientada por um princípio metodológico geral [...]”. As Resoluções 02/2019 e 01/2020, respectivamente, apresentam “a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura” (02/2019, Art. 6º, inciso IX), e “orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (01/2020, Art. 4º).

O contexto das políticas formativas apontadas pelas Resoluções de 2019 e 2020 parece ecoar o que está conceituado na Resolução de 2002. É uma volta ao passado (?). Vê-se a mesma padronização no que tange à docência – professor concebido como o trabalhador que deve atender a uma matriz de competências e mensuração advinda de uma estruturação de controle por resultados.

Essas ações deliberativas causaram, no mínimo, indagações àqueles que se debruçam sobre as políticas e normativas da formação de professores no Brasil, levando-os a questionar, por exemplo, o nível de comprometimento dessa legislação com a escola pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade referenciada no social, que ajude a construir um projeto de sociedade mais democrática e cidadã.

Outro questionamento referia-se ao objetivo da BNC-Formação, que parece ser uma base descaracterizadora da formação docente, com indícios de seu aligeiramento e minimização, que objetiva atender a um propósito de padronização e/ou rebaixamento do ensino. Além disso, como consequência, parece desejar a precarização, a alienação e a desqualificação do trabalho professoral, tentando seu barateamento, sua descartabilidade e a redução de seu caráter reivindicativo.

A respeito da concepção de docência apresentada na Resolução CNE/CP n. 02/2019, especialmente, uma comissão do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) publicou, em 29 de setembro de 2020, uma carta-documento considerando, entre outras coisas, que:

[...]

6. Inaugura-se, com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o conhecimento e a aplicação da BNCC, transformando o/a professor/a em um aplicador de currículo.

7. A Resolução CNE/CP n. 2/2019, retoma os princípios de uma escola conteudista, pois a BNCC, por mais que modifique os termos e se estruture em cima de competências, habilidades e objetos de conhecimento, há uma predominância de definição de temáticas/conteúdos para a formação. (UFU, 2020).

O documento reitera, refutando, que tal concepção está atrelada a um projeto que entende e intenta a retirada da autonomia docente, que apresenta o elemento da precarização, porque não discute a profissionalização ou o profissionalismo pelas condições de trabalho; e sustenta também o elemento da proletarização, visto que, a partir do momento que o professor não domina todo o processo de elaboração do conhecimento da relação da aprendizagem, é proletarização – para usar uma terminologia ancorada em categoria marxista.

Retornando à Freitas (2012), é uma concepção docente neotecnista, alinhada a um projeto cuja perspectiva é uma reestruturação produtiva, que propõe uma formação de professores com limites de conhecimento do seu contexto ou do conhecimento produzido.

Entretanto, no que se refere à concepção de professor explicitada na Resolução 02/2015 (Art. 2º, § 1º), pode-se identificar que esta é entendida por outra lógica operacional. Suas palavras registram que a docência é

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Reputa-se então que essa compreensão parece desvelar uma visão de docência que percebe a indissociabilidade teoria e prática e não absolutiza os resultados escolares como a única dimensão legítima de qualidade. É uma perspectiva advinda de um pensamento histórico, social e emancipador, ancorada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que intenta corroborar uma concepção de formação de professores que também seja inseparável de uma política educacional que tenha em vista a valorização profissional dos professores, cujo objetivo seja sua formação adequada, o desenvolvimento de sua carreira e a excelência de suas condições de trabalho, entre outros fatores de sua real profissionalização.

Ao considerarem as abordagens referentes à valorização do professor, Gouveia e Ferraz (2020) afirmam a necessidade de identificação das que a condicionam à melhoria da qualidade de ensino, chamando a atenção para o fato de que reforçam perspectivas pragmáticas de carreira, que são encontradas nas propostas de gestão por resultados e de necessidade de políticas diferenciadas de remuneração.

Contudo, há uma dimensão da valorização que tem em conta a qualidade de vida do trabalhador, permite que o processo educacional seja permeado pelo respeito aos sujeitos nele inseridos e um reconhecimento mais contextualizado da vida escolar. Essa dimensão compreende que a ação docente, e dos diferentes partícipes do contexto escolar, contribui para o desenvolvimento humano dos estudantes, e entende a “qualidade de ensino como desenvolvimento societário e não apenas mensuração técnica” (GOUVEIA; FERRAZ, 2020, p. 135).

Esse é o prisma evidenciado na Resolução 02/2015, que na contramão dos modelos de racionalidade técnica e prática, está ancorado em uma concepção de docência sob a perspectiva histórica, crítica e emancipatória, na construção de uma

indissociabilidade entre inicial e continuada, teoria e prática, e outras dicotomias. É o modelo que entende a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social (práxis) para humanizá-lo.

Segundo Diniz-Pereira (2019, p. 39), advém da racionalidade crítica, na qual

[...] a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – [...].

Nessa concepção de formação, o professor é compreendido como aquele que suscita um problema de modo político, diferentemente do modelo técnico, que concebe uma visão instrumental da natureza do trabalho docente e do modelo prático, que possui uma perspectiva mais interpretativa de mundo. A perspectiva de inter-relação entre teoria e prática predomina e possibilita o atendimento ao contexto e à coletividade, que, por meio da reflexão crítica, proporciona uma transformação política, institucional e social.

Para mais, além dos modelos de racionalidade citados, Saviani (2009) considera que existem duas tendências conflituosas para os cursos de formação de professores. De um lado, o modelo em que a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que o professor irá lecionar. Em contraponto, o outro modelo defende que a formação de professores só se concretiza mediante o preparo didático-pedagógico desses profissionais. Tais concepções influenciam diretamente o projeto de formação a ser ofertada.

Diante dessa premissa, da identificação e das reflexões empreendidas a respeito das políticas educacionais para a formação, explicitadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e nos princípios norteadores da formação, na concepção de formação e na concepção de professor/docência, elencados do conjunto das resoluções aqui consideradas, cabe agora indagar: Qual o movimento político-educacional-formativo docente que está em curso no Brasil? Quais os impactos das DCNs para a formação continuada de professores?

Em síntese, pode-se afirmar que parece haver um processo de desmonte e retrocessos das políticas educacionais de formação, ocasionado pela revogação da Resolução n. 02/2015 e, conseqüentemente, de sua visão ampla de uma formação de professores não somente pedagógica, mas técnica, ética e política, que apontava,

inclusive, para a importância de esse processo contar com um espaço para a investigação científica, a partir de itinerários formativos que fossem construídos coletivamente.

A carta-documento do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020), citada em parágrafos anteriores, registra protesto a esse cancelamento afirmando que

[...]

3. A Resolução CNE/CP n. 02/2015 não teve tempo hábil para a verificação de um ciclo completo de formação, sendo injustificável desconsiderar os esforços de uma política pública relacionada à formação de professores/as ainda em curso ser interrompida abruptamente.

Em substituição tem-se a homologação das Resoluções n. 02/2019 e n. 01/2020, que trazem em seu bojo conteúdos que haviam sido normatizados pela Resolução n. 01/2002, mas já prescritos e/ou suplantados, inclusive por cumprimento às metas e estratégias do PNE 2014-2024 mencionadas neste texto. O que há no momento, concisamente, é uma ruptura e/ou dicotomia entre formação inicial e continuada e a proposta da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental em contraponto à reforma do ensino médio, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase nas competências e habilidades.

Isso quer dizer que se as BNCCs da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio têm um entendimento restrito de currículo e são totalmente prescritivas, esta compreensão afigurar-se-á na e para a formação inicial e continuada. A ocorrência dessa realidade se dá por causa desse fulcro completamente reducionista das competências e habilidades, além de todas as outras contingências de mercantilização e mercadorização a elas subjacentes.

Tal ênfase traz consigo uma concepção de instituição de uma base nacional para a formação continuada a ser implementada na mesma linha, em um processo de vinculação absolutamente significativa com a BNCC e a BNC de formação. Vai na contramão de uma proposição à sólida formação teórica e interdisciplinar, retomando uma abordagem tecnicista, restrita ao fazer, marcada pela ausência de uma perspectiva mais ampla. Logicamente, é um projeto que se realiza em um cenário em que há dilatada interpenetração das esferas pública e privada, porém em detrimento

do setor público – o que se torna evidente na própria recomposição do Conselho Nacional de Educação a partir de 2019.

As Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, esta última especialmente homologada como política normativa da formação continuada, configuram-se como propostas profusamente aliadas aos interesses do setor privado, logo não é por acaso que reforçam a proposição de arranjos institucionais que interessam a esse setor. Não é uma ação acidental, mas proposital à dinâmica político-pedagógica-formativa docente em curso.

Além disso, a revogação da Resolução n. 02/2015 abre prerrogativa de privatização da formação continuada, retira de cena o respaldo para que os sistemas educativos também pensem essa formação e traz à tona (Resolução 01/2020) uma concepção que perde de vista a articulação entre universidades e educação básica, ratificando uma visão de formação continuada como formação em serviço, dentro do mesmo protótipo de competências, relacionando-a a uma lógica de avaliação convencionada, alinhada a uma postura epistemológica centrada na prática.

Todo esse cabedal vai de encontro ao esforço coletivo que redundou na Resolução n. 02/2015, e aos objetivos históricos construídos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entre outras entidades congêneres, que não se manteve silente diante desses retrocessos da atual política de formação docente. Ao contrário, manifestou-se reiteradamente ao Conselho Nacional de Educação em oposição às intempestivas e indesejadas iniciativas: “A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração” (ANFOPE, 2019a); “A ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado” (ANFOPE, 2019b); “ANFOPE contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015” (ANFOPE et al, 2019c); XX Encontro Nacional da ANFOPE; Carta do XX ENANFOPE 2021: “[...] manifestamo-nos, de forma veemente, em repúdio às ações e medidas que ferem direitos e impactam a educação, a saber: [...] - A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC – Formação Inicial) e Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-

Formação Continuada), que instrumentalizam e padronizam o currículo de formação de professores” (ANFOPE, 2021).

No âmbito dos pressupostos da Resolução n. 02/2019, por exemplo, a Associação, juntamente com outras entidades, registrou que

[...] apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados, retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de Instituições Superiores de Educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor [...]. Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para a formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão socio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim, nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015. (ANFOPE et al, 2019a).

Vê-se então que o cenário de risco iminente à formação de professores, fez com que essa manifestação, entre outras, destacasse aspectos presentes nas novas diretrizes que contrariam a concepção educacional defendida pelas entidades que representam os educadores brasileiros, como a pedagogia das competências, a visão restrita e instrumental de docência e negativa de professores, a ignorância à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições formativas, a desarticulação teoria e prática e as bases epistemológicas que não congridam com uma visão social, histórica, crítica, emancipadora e inclusiva de formação docente.

Imbuídas dessa mesma concepção, compartilhada pela ANFOPE no manifesto anteriormente considerado, outras instituições do campo educacional e acadêmico encaminharam suas contribuições individuais ao CNE. As próprias universidades, por meio do documento do Colégio de Pró-Reitores de Graduação – COGRAD, teceram suas reivindicações, considerando dois fatores: 1) a rapidez com que ocorreu o processo de aprovação dos pareceres referentes à proposta de revisão e atualização das Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial

e Continuada de Professores da Educação Básica, para posterior homologação das Resoluções 02/2019 e 01/2020; 2) a importância da manutenção da Resolução 02/2015. Entre outros aspectos, seu texto afirma:

A nota do COGRAD soma-se, portanto, à manifestação incisiva [...] contra a descaracterização da política de formação de professores, com a aprovação das novas DCNs e da Base Nacional Comum da Formação pelo CNE [...] em uma sessão/audiência pública totalmente esvaziada, desconhecendo o posicionamento das entidades. [...] a Resolução de 2015 consolida princípios e concepções amadurecidos na reflexão promovida por entidades do campo educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, concepções estas que foram incorporadas em várias IES, aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciaturas, e outras estão em adiantado processo de revisão, na perspectiva de atendimento às diretrizes emanadas pela Resolução 02/2015. (COGRAD, 2019).

No entanto, mesmo após as manifestações em notas públicas e outros diversos documentos de distintas entidades educacionais, houve um posicionamento mouco do CNE, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCNs para formação de professores de 2019 e 2020.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681), pontuam que esse processo

[...] precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso, que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

Desse modo, as autoras reiteram que as situações (im)postas pelo contexto das atuais (des)políticas educacionais de formação docente não são acidentais, porque estabelecem um conjunto de ações que conformam uma dada lógica. Contudo, entende-se que a percepção dos retrocessos que subsidiam os desafios desse campo de disputa pode ser elemento para a resistência a tal projeto.

Logo, é preciso manter o olhar à importância do movimento articulado dos que compõem o campo educacional, por meio das entidades já citadas (ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, COGRAD, FORUMDIR etc.), entre outras, que tensionam e

problematizam as circunstâncias referentes à formação, expressando os equívocos do CNE, questionando suas perspectivas e se posicionando a partir do alicerce de outra compreensão de mundo, de sociedade, de educação e de sujeito docente.

Pensa-se também na relevância da retomada de discussão a respeito do Decreto n. 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016c), com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com as Metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, e os planos decenais dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, está articulado à política nacional de formação de professores e profissionais da Educação construída precedentemente a 2016.

Da mesma forma, não se pode olvidar a valorização dos profissionais da Educação, entendida a partir da formação inicial e continuada, da carreira do magistério, dos recursos financeiros e de suas condições de trabalho e saúde, que, a propósito, foram defendidas na Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB, em 2008; nas reuniões de 2010 e 2014 da Conferência Nacional de Educação – CONAE; e na Conferência Nacional de Educação Popular – CONAP, de 2018. São prerrogativas que se desencontram das premissas defendidas pelo CNE, que, conforme visto nas Resoluções 2019 e 2020, tem responsabilizado o professor por sua formação e demais circunscrições de sua atividade profissional.

Concomitantemente, faz-se importante observar sobre a importância de que as políticas públicas, incluindo as educacionais de formação docente, sejam construídas em articulação com entes federados da Nação – União, estados, municípios e Distrito Federal, com o envolvimento de sistemas, redes de ensino, instituições educativas e os profissionais e estudantes que delas são partícipes.

Portanto, refuta-se a proposta de formação continuada expressa nas Resoluções CNE/CP n. 01/2002, n. 02/2019 e n. 01/2020, propugnando a necessidade de retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015, sob o objetivo de instituição e consolidação de projetos educacionais que garantam aos docentes, e demais profissionais da Educação, uma formação pautada na/pela reflexão crítica, pelo aperfeiçoamento da sua prática com pertinente fundamentação teórica e clara definição dos propósitos político-pedagógicos da Educação.

Em sentido vinculado ao PNE e à garantia de sua materialização, por meio do cumprimento das metas, estratégias e prazos por ele estabelecidos, torna-se mister

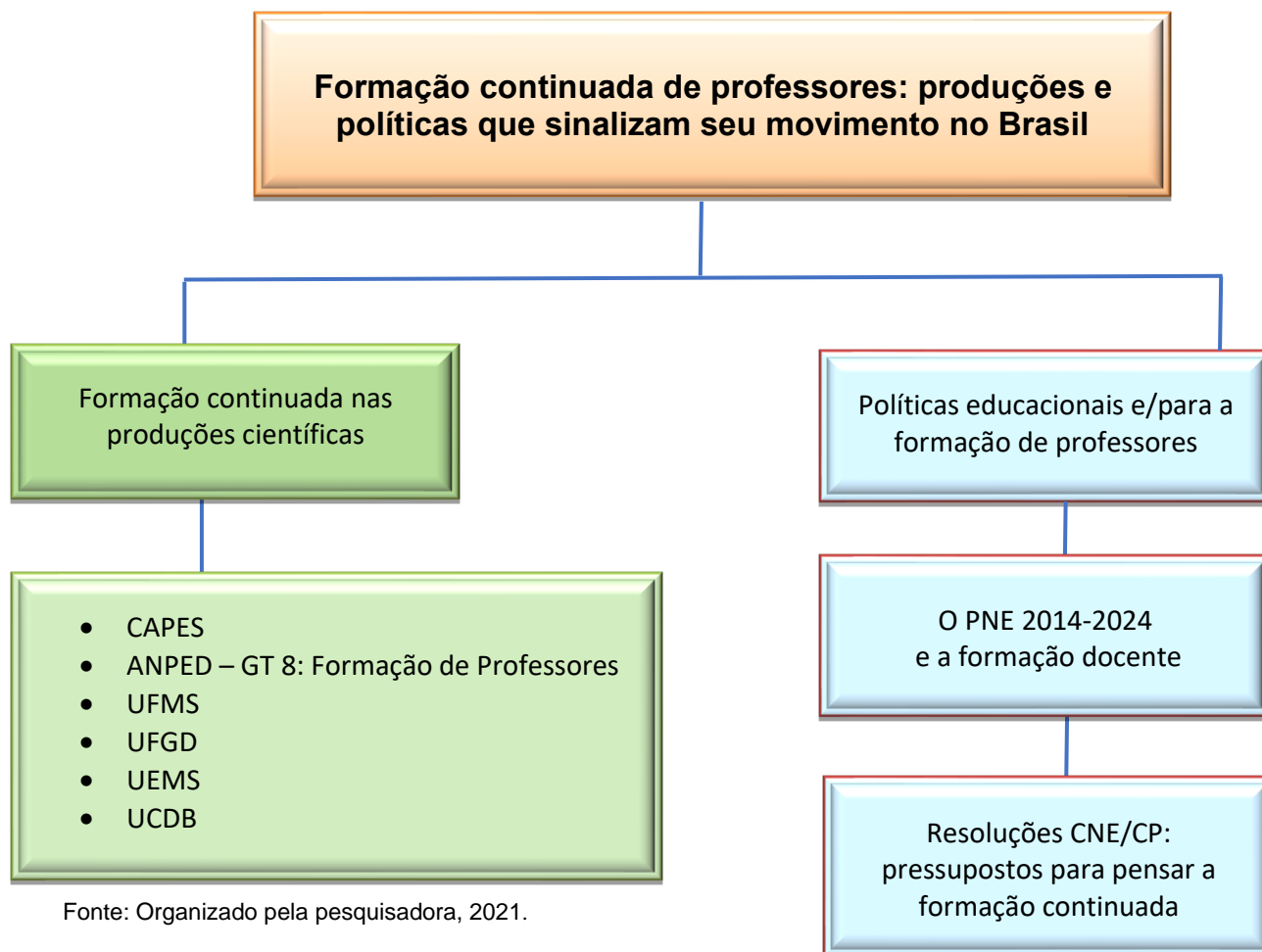
entretecer os itens dessa luta em prol da formação docente à defesa inexorável do caráter público, gratuito, laico e democrático da Educação e de suas políticas nacionais.

Considerando que essas são pontuações fundamentais nesse exercício e nessa história, sintetizam-se as considerações desse capítulo sob a ratificação de que somente a Resolução CNE/CP n. 02/2015 configura-se como conquista normativa advinda após longo percurso de ações coletivas, articula a formação inicial com a continuada, uma vez que a Resolução CNE/CP n. 01/2019 limita-se às diretrizes para a formação inicial, divorciando-se da continuada, o que resulta na Resolução CNE/CP n. 01/2020, com retomada de diversos preceitos da Resolução CNE/CP n. 01/2002, particularmente a perspectiva norteadora de competências e habilidades.

Todavia, o faz em um cenário em que a BNCC é o referente, sob a lógica de uma formação que atenda seus conteúdos de forma naturalizada e a partir da égide do que tem sido proposto pelas agências privadas. A reformulação e o redesenho das Resoluções de 2019 e 2020 indicam a evidente retomada de concepções que encontram um quadro de interpenetração público-privada muito mais permeável, para que elas se expandam no meio público.

A contar dessas ponderações e de outras realizadas neste capítulo, seguem as tratativas acerca da formação continuada de professores nas redes públicas de Campo Grande-MS.

Diagrama 2



O Diagrama 2 expõe a síntese das asserções desenvolvidas no Capítulo 2, intitulado “Formação continuada de professores: produções e políticas que sinalizam seu movimento no Brasil”, que apresentou um olhar sobre o movimento histórico-educacional da formação continuada de professores no Brasil e analisou-o a partir de dois indicadores que compõem um conjunto de investigações: mapeamento de produções científicas de bancos de nacionais e sul-mato-grossenses e políticas educacionais de formação docente analisando os princípios norteadores da formação, a concepção de formação e a concepção de professor/docência, a partir da forma como indicam normativas, metas e estratégias ao processo formativo docente.



**Retrato do artista quando
coisa**

Manoel de Barros

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

As belas linhas poéticas de Manoel de Barros evidenciam em tom autobiográfico, a percepção de que a incompletude é combustível para a inconformidade com a rotina alienante da vida humana – abrir, puxar, olhar, comprar, apontar, ver, “etc. etc.” – é onde reside sua maior riqueza e o que move sua vontade de transformação.

Por tais motivos, as palavras desse sujeito poético descerram as portas do terceiro e último capítulo desta tese, que discorre sobre “Formação continuada de professores nas redes públicas de Campo Grande-MS”. Nele estão as vozes de docentes atuantes em sala de aula e em funções técnicas das secretarias de educação estadual e municipal, cujas palavras revelam concepções, experiências, o que veem e o que pensam a respeito dessa modalidade formativa.

Ouvir e registrar suas verbalizações e seus pontos de vista perpassa pela humildade de compreender que escutar os demais também é uma maneira de identificarmo-nos como ricamente incompletos, a ponto de sermos abastados da não conformidade com percepções e proposições que nos desejam alienados. É preciso ser mais, “ser Outros”, ser múltiplo e experimentar olhares mais amplos sobre o cotidiano e o contínuo da formação.

Dessa forma, a nobreza e a diversidade dos versos de Manoel de Barros sugerem o antagônico, o da lógica revolucionária e emancipadora da metamorfose: “Eu penso renovar o homem usando borboletas”. Pensa-se que isso faz parte do processo dialético de aprendimentos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM REDES PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE-MS

Em consonância ao objetivo de compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS, o presente capítulo tenciona apresentar os caminhos empíricos percorridos nessa investigação.

O objeto de estudo é a formação continuada de professores de duas redes públicas de ensino atuantes em Campo Grande-MS, estadual e municipal, desenvolvida no período de 2015 a 2020 – recorte temporal que diz respeito aos últimos governantes eleitos e reeleitos nos pleitos eleitorais que compreenderam esses anos. A saber: Reinaldo Azambuja Silva, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com primeiro mandato entre 2015 e 2018; e segundo mandato de 2019 a 2022 no governo do estado de Mato Grosso do Sul; e Marcos Marcello Trad, do Partido Social Democrático (PSD), com primeiro mandato entre 2016 e 2019; e segundo mandato de 2020 a 2023, na Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Neste trabalho é considerada a formação continuada de professores da educação básica, ensinos fundamental e médio, com investigação das bases teórico-metodológicas que fundamentam as propostas formativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG durante o período supracitado.

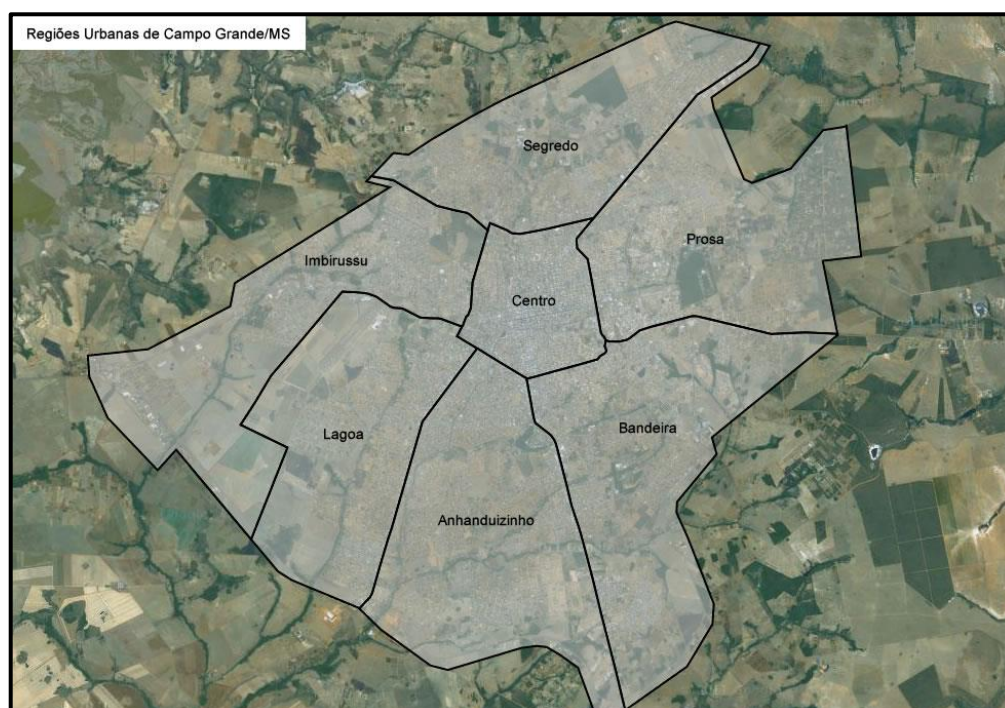
Inicialmente, discorre sobre as redes públicas estadual e municipal de educação atuantes em Campo Grande-MS; sequenciadas por seus respectivos planos de educação: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE 2014-2024; e Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS – PME 2015-2025, com ênfase nas metas e estratégias referentes à formação continuada de professores.

Em seguida, explicita o percurso metodológico utilizado neste estudo, com apresentação de eixos organizados a partir de entrevista realizada com técnicos(as) e docentes de ambas as redes de ensino e a análise dos dados obtidos, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural.

3.1 As redes públicas estadual e municipal de educação atuantes em Campo Grande-MS

Campo Grande é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, que está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, nas imediações do encontro das bacias dos rios Paraguai e Paraná. Desde sua criação, em 26 de agosto de 1899, tem apresentado constante crescimento populacional, que até o ano de 2010 contava com 786.797 habitantes, e número estimado de 906.092 no ano de 2020, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2021). Sua extensão territorial 8.092.951 km² está dividida em sete regiões urbanas, que estão organizadas conforme indicado na Figura 1: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo, além de dois distritos – Anhanduí e Rochedinho.

Figura 1: Regiões urbanas de Campo Grande-MS



Fonte: Skyscraper City, 2021.

A rede pública de educação aqui considerada está composta pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG, que são órgãos estaduais que coordenam todas as atividades direta e indiretamente ligadas aos assuntos de ensino.

A primeira Secretaria administra 79 instituições de ensino em território campo-grandense, incluindo os centros de educação e uma escola polo em contexto rural,

que atendem o ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, e o ensino médio. Houve tentativa de levantamento de dados referentes ao número de professores da Rede Estadual de Ensino que atuam em Campo Grande-MS, mas as plataformas digitais referentes ao Censo Escolar apresentavam dificuldade de acesso. Apesar de investida em outras formas virtuais e presenciais, não houve sucesso na aquisição de tais informações (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 15-31).

Seu primeiro sistema oficial de ensino foi criado em junho de 1979, mas substituído pelo que está em voga no mês seguinte do mesmo ano. Esse sistema sofreu diversas modificações ao longo dos anos, como para incluir, por exemplo, o ensino supletivo (hoje denominado Educação para Jovens e Adultos) e a categoria de escola indígena (MATO GROSSO DO SUL, 1979/2002/2003).

A prerrogativa de tal sistema aponta que a diversidade sul-mato-grossense requer a implantação de políticas públicas educacionais que absorvam as singularidades de cada grupo humano, em seus ciclos de vida, em cada contexto social, imprimindo grandes desafios ao cenário da educação escolar, como o de assegurar o acesso, a permanência com qualidade social e o êxito no processo de escolarização.

Além disso, registra que o atendimento a essas singularidades perpassa a definição de estratégias que considerem a realidade socioeconômica e cultural de cada região e vislumbrem melhorias na qualidade da educação desenvolvida no Estado, por meio da formação de professores, da capacitação da gestão escolar e da melhoria das condições, físicas e pedagógicas, na estrutura das instituições educativas.

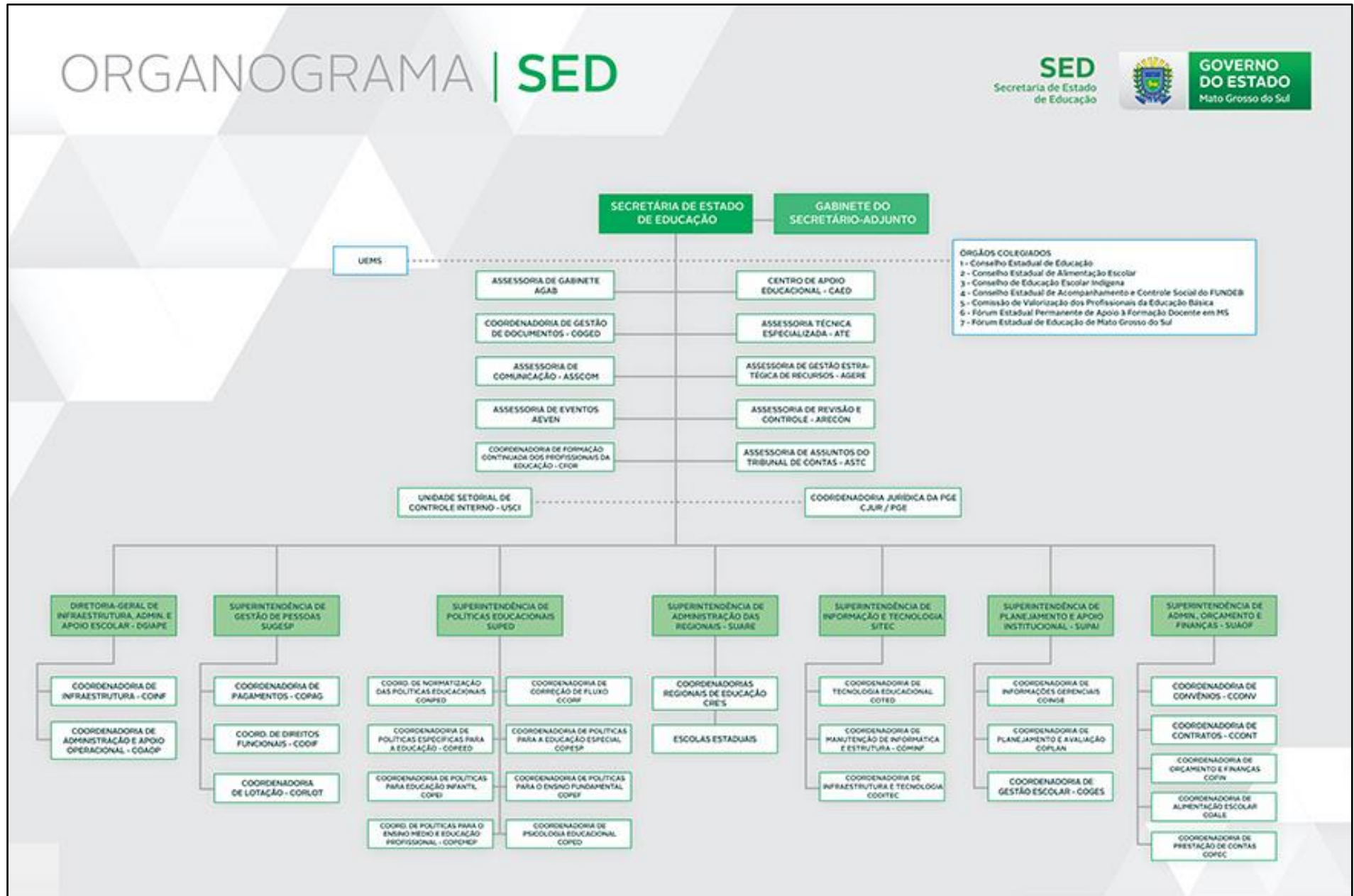
Entretanto, considera que é preciso aprofundar o debate sobre qual educação – com a devida qualidade social – pretende-se oferecer por meio da Secretaria de Estado de Educação, porque mesmo com os avanços em direção à universalização da educação básica, há ainda no estado déficits significativos de pessoas fora da escola na idade de direito, além daquelas que não tiveram acesso na idade própria à educação escolar e continuam à margem desse processo. Os índices de pessoas não alfabetizadas ou analfabetas funcionais ainda são elevados, o que demanda a implantação de políticas públicas mais eficazes e adequadas às especificidades dessa população (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Com relação à estrutura organizacional, desde o primeiro mandato do governo de Reinaldo Azambuja (2015 a 2018) a SED/MS conta com uma equipe liderada pela

Secretária de Estado de Educação, Profa. Maria Cecilia Amendola da Motta, e pelo Secretário-Adjunto de Estado de Educação, Prof. Edio Antonio Resende de Castro, além de coordenadores e superintendentes que dirigem suas diversas coordenadorias e superintendências. Também abarca a gestão pública da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, e os órgãos colegiados que compõem seu quadro: Conselho Estadual de Educação, Conselho Estadual de Alimentação Escolar, Conselho de Educação Escolar Indígena, Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; Comissão de Valorização dos Professores da Educação Básica, Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em MS, e o Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, respectivamente.

A Figura 2 apresenta o organograma completo.

Figura 2: Organograma Secretaria de Estado de Educação



A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG, por sua vez, atende 202 unidades de ensino em território campo-grandense, incluindo educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º ano) e educação de jovens e adultos. O Censo Escolar divulgado em sua plataforma digital data de 2014, e indica que até aquele ano havia 6.530 professores em atividade na rede, com abrangência dos que atuavam em educação infantil, ensino fundamental e atendimento a deficiências (CAMPO GRANDE, 2014/2021a/2021b).

Seu sistema de ensino foi regulamentado em 1990, pela Lei Orgânica Municipal de Campo Grande, que no artigo n. 173 estabeleceu a criação de um Conselho Municipal de Educação. O Conselho teria, entre outras incumbências, a de normatizar, orientar e acompanhar as atividades educativas do município (CAMPO GRANDE, 1990).

Esse sistema, instituído pela Lei n. 3.404, de 1º de dezembro de 1997 (CAMPO GRANDE, 1997/2001), estabeleceu, em seu artigo 2º, a promoção da melhoria da qualidade educacional, orientação, coordenação e controle da execução das atividades relacionadas ao ensino no município de Campo Grande-MS, em conformidade com as diretrizes da legislação federal vigente e as políticas de ação de governo, na busca do pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Contudo, em 17 de agosto de 2007, a Lei n. 4.507 dispôs sobre um sistema de ensino atualizado para o município de Campo Grande-MS, visando “sistematizar as ações de seus integrantes para [...] oferecer uma educação escolar de qualidade [...], embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 1).

A partir de 2017, início do primeiro mandato de Marcos Trad (2016 a 2019), houve a deliberação das “Competências da SEMED”, por meio do **Decreto n. 13.062, de 17 de janeiro, Capítulo I, Art. 1º, que as dispôs assim:**

Art. 1º À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos termos do disposto no Art. 20 da Lei n. 5.793, de 3 de janeiro de 2017, compete:

- I – a formulação da política educacional do Município e a elaboração do Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos integrantes dos sistemas de ensino federal e estadual e em articulação com segmentos representativos da sociedade e da comunidade escolar;
- II – a formulação e a elaboração de programas, projetos e eventos educacionais com vistas à atuação prioritária nas atividades voltadas para o ensino fundamental e na educação infantil;

III – a administração e a execução das atividades de educação especial, infantil, fundamental e ensino médio, educação profissional de nível médio, educação de jovens e adultos, por intermédio das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino;

IV – a integração das ações do Município visando a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais do ensino;

V – o acompanhamento e o controle da aplicação dos recursos financeiros de custeio e investimento no processo educacional do Município, para fins de avaliação e verificação do cumprimento das obrigações constitucionais;

VI – o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo, das características e qualificações do magistério, da população estudantil e da atuação das unidades escolares e sua compatibilidade com as demandas identificadas;

VII – a coordenação, a supervisão e o controle das ações do Município relativas ao cumprimento das determinações constitucionais referentes à educação, objetivando a preservação dos valores regionais e locais;

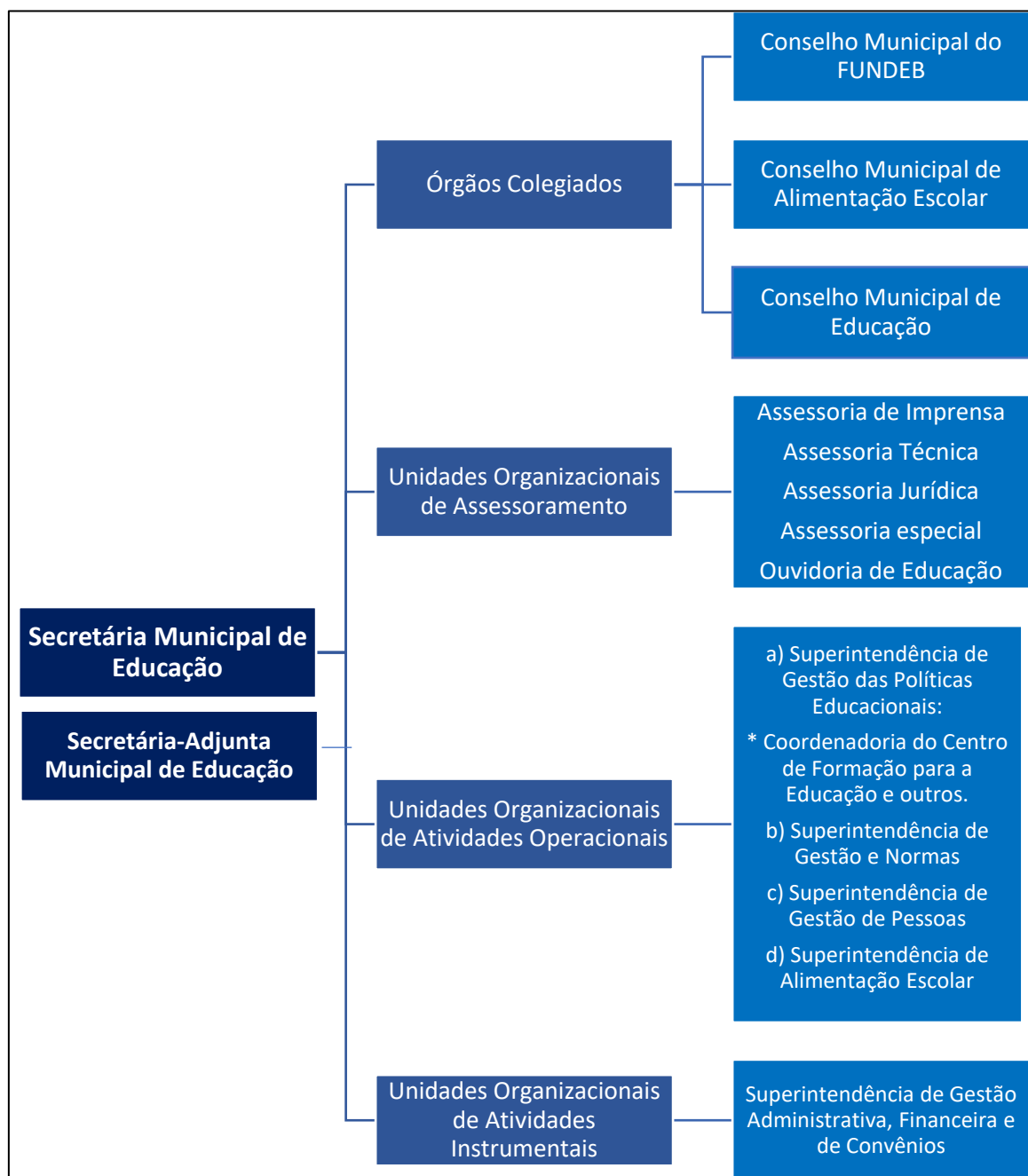
VIII – a proposição de ações educacionais, fundamentadas nos objetivos de desenvolvimento político e social das comunidades e na concretização do processo educacional, de forma democrática e participativa, destacando a função social da escola na formação e transformação do cidadão;

IX – a promoção e o incentivo à qualificação e à capacitação dos profissionais de educação e aqueles que atuam nos ambientes educativos do Município. (CAMPO GRANDE, 2017).

Com relação à estrutura organizacional, o primeiro mandato do governo municipal de Trad contou com uma equipe liderada pela Secretária Municipal de Educação, Profa. Ilza Mateus de Souza, e pela Secretária-Adjunta Municipal de Educação, Profa. Soraia Inácio de Campos. O segundo mandato (2020-2023) conta com Profa. Elza Fernandes à frente da SEMED/CG e Profa. Soraia Campos na permanência do secretariado adjunto.

A estrutura básica dessa Secretaria está sistematizada por órgãos colegiados, unidades organizacionais de assessoramento, unidades organizacionais de atividades operacionais e unidades organizacionais de atividades instrumentais – que comportam suas respectivas superintendências, gerências e divisões. A Figura 3 apresenta a disposição organizacional completa.

Figura 3: Organograma Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

A contar da compreensão geral das redes públicas de educação de Campo Grande-MS, seus sistemas de ensino e estrutura organizacional, seguem-se considerações acerca de seus atuais planos de educação e as referências que apresentam acerca da formação continuada de professores.

3.2 SED/MS e SEMED/CG: Planos de educação e formação continuada de professores

A partir do entendimento de que a educação constitui o mais importante elemento na formação dos cidadãos, e à luz do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PME 2015-2025, foi elaborado sob o objetivo de “[...] estabelecer um planejamento sistematizado para a próxima década, tendo como base amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela comissão estadual instituída para essa finalidade, com o devido apoio do poder público estadual” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 6).

Para que fosse efetivado como política pública de educação, sua elaboração foi coletiva, por isso contou com a participação da comunidade educativa sul-mato-grossense, como secretários(as) municipais de educação, conselheiros(as) de educação, integrantes dos fóruns de educação, profissionais da educação – diretores(as), coordenadores(as), professores(as) e administrativos(as) –, sindicalistas, empresários(as), pais e mães, estudantes e representantes dos diversos segmentos dos movimentos sociais; e com os estudos dos marcos legais e normativos que o antecederam:

- o 1º Plano Estadual de Educação (PEE) - Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003, elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade, vigente até 2013;
- I Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008, que culminou com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória – de 4 a 17 anos;
- I Conferência Estadual de Educação, em 2009. A Comissão Estadual Organizadora, em parceria com as comissões municipais, realizou 23 conferências municipais e intermunicipais, envolvendo cerca de 3.000 participantes entre educadores, pais, alunos, setores da sociedade civil organizada e representantes dos movimentos sociais. Essas conferências foram preparatórias para a Conferência Nacional de Educação de 2010;
- I Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, que embasou a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014;
- II Conferência Estadual de Educação, em 2013. O Fórum Estadual de Educação (FEEMS)¹⁹, juntamente com os fóruns municipais de

¹⁹ O Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi criado em 7 de novembro de 1997, em parceria com sindicatos e instituições educacionais, sob o objetivo de “possibilitar uma interlocução democrática, plural e participativa entre os diferentes órgãos públicos e privados, sociedade civil organizada, movimentos sociais e segmentos da comunidade educacional nas questões da educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades” (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Seu histórico e

educação e comissões organizadoras, realizou, nos municípios, 79 Conferências Livres e 17 Conferências Intermunicipais de Educação, com a participação de educadores, gestores e representantes das instituições da sociedade civil organizada, bem como representantes dos movimentos sociais, envolvendo 13.000 pessoas. Essas conferências foram preparatórias para a II CONAE, ocorrida em novembro de 2014. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).

Após esse processo, o PEE 2014-2024 foi aprovado e homologado em 22 de dezembro de 2014, por meio da Lei n. 4621, pelo então Governador do Estado, André Puccinelli, e está composto por 20 metas e respectivas estratégias. As Metas 15, 16, 17 e 18 referem-se aos profissionais da educação e estão agrupadas para contemplarem os temas da formação dos profissionais da educação (Metas 15 e 16); as condições de trabalho e valorização profissional (Meta 17); e a carreira, o salário e a remuneração (Meta 18).

A Meta 15 objetivou garantir aos professores da educação básica, no prazo de um ano de vigência do PEE, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O objetivo da Meta 16 é formar, em nível de pós-graduação, 60% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A 17 está ancorada no intento de valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PEE. E a Meta 18 propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos 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.

Ao apresentar análise situacional das referidas Metas, o PEE 2014-2024 destaca diretrizes específicas à formação continuada ao explicitar que

[...] a formação inicial e a continuada [...] devem propiciar, dentre outros: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; prática

docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso a elas, visando a sua integração à prática do magistério; inclusão das questões relativas à educação dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais referentes aos níveis e modalidades da educação básica. Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a educação básica esteja presente na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, pretende-se, com a formação continuada, suprir as lacunas da formação inicial. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 92).

A partir das diretrizes traçadas, o PEE considera uma lista de dificuldades e oportunidades específicas da educação sul-mato-grossense e, concomitantemente, o panorama real dos profissionais da educação em Mato Grosso do Sul, em relação às metas desse Plano Estadual para essa temática. No que concerne aos dados e metas da formação de professores, o Quadro 9 apresenta o seguinte cenário:

Quadro 9 - Dados e Metas de Formação de Professores²⁰

	Dados Brasil	Dados MS	Meta PNE	Meta PEE-MS
Docentes com curso superior	78,1%	92,4%	100%	100%
Docentes com licenciatura na área em que atuam	40,5%	56,1%	100%	100%
Docentes com pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>)	29%	37%	50%	60%
Docentes com mestrado ou doutorado	1,5%	1,3%	---	20%

Fontes: www.observatoriodopne.org.br; Relatório SUPAIS/SED-MS 2013; PEE 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 94).

Diante desse Quadro, o Plano Estadual de Educação indica que as formações inicial e continuada fazem parte de um conjunto de fatores que objetivam a valorização dos profissionais da educação em Mato Grosso do Sul, incluindo suas condições de

²⁰ De acordo com informações do PEE 2014-2024, “Os campos sem dados referem-se a dados consolidados ainda não disponíveis em fontes oficiais. Os campos sem metas referem-se a indicadores não aplicáveis ou não estabelecidos no PNE ou PEE-MS. Todos os dados referem-se à uma média da educação básica em Mato Grosso do Sul, não incluindo funções ou instituições de ensino superior”. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 94).

trabalho, remuneração e concretização de um Plano de Carreira. As palavras do Plano registram também que essa é uma pauta imperativa, como patamar fundamental para a garantia da qualidade da educação no Estado.

Visto que as Metas 15 e 16 estão relacionadas à formação desses profissionais, suas estratégias também contemplam ações para esse fim, inclusive no que tange especificamente à formação continuada de professores. As estratégias 15.4 e 15.11, da Meta 15, que fazem parte dessa especificidade, propõem:

[...] 15.4. criar, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;

[...]

15.11. participar, em regime de colaboração entre os entes federados, da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 97).

A Meta 16 possui um número maior de estratégias concernentes à formação continuada, que estão dispostas nos itens 16.1; 16.2; 16.3; 16.5; 16.6; 16.13; e 16.14, como segue abaixo:

16.1. planejar e oferecer, em parceria com as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam, aos(às) docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;

16.2. articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;

16.3. garantir formação continuada, presencial e/ou a distância, aos(às) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE-MS;

[...]

16.5. promover e garantir formação continuada de professores(as) concursados(as) e convocados(as) para atuarem no atendimento educacional especializado, a partir da vigência do PEE-MS;

16.6. promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE-MS;

[...]

16.13. implementar, nos sistemas de ensino, a formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PEE-MS;

16.14. promover e garantir a formação inicial e continuada em nível médio para 100% do pessoal técnico e administrativo, e em nível superior para 50% desses profissionais, na vigência do PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 98-99).

As Metas 17 e 18, apesar de contemplarem diretrizes relacionadas aos profissionais da educação e ao magistério, não estabelecem estratégias específicas para a formação continuada docente.

Dessa forma, tendo como base diagnósticos e estudos liderados pela comissão de educação sul-mato-grossense instituída para essa finalidade, o Plano Estadual de Educação – PEE 2014-2024, está instituído desde dezembro de 2014, de forma a estabelecer um planejamento sistematizado para a década finalizada em 2024.

No que compete à Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande, o Plano Municipal de Educação 2015-2025 foi aprovado, com suas respectivas metas e estratégias, por meio de sanção da Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, de acordo com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, com vistas ao cumprimento do disposto estabelecido no Art. 214 da Constituição Federal, em consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014 que assentiu ao mencionado PNE e à Lei Estadual n. 4.621/2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação – PEE 2014-2024. (CAMPO GRANDE 2015a/2015b).

As ações coletivas também foram a base para a elaboração do PME 2015-2025, que contou com profissionais de diversas instituições e segmentos da sociedade civil e educacional de Campo Grande e Mato Grosso do Sul para formar suas comissões e subcomissões de sistematização, adequação e revisão – gestores, profissionais da educação, sindicalistas, pesquisadores, parlamentares, representantes governamentais e da sociedade civil organizada. Ao final, as diretrizes gerais do Plano Municipal de Educação 2015-2025 ficaram estabelecidas assim:

Art. 2º

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
 X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (CAMPO GRANDE, 2015b, p. 7).

Seu conteúdo também é composto, e assim anunciado, pelo estabelecimento de 20 metas com estratégias de ação articuladas a um sistema nacional de educação, mas nem todas são identificadas numericamente no decorrer do texto. A formação de professores pode ser identificada inicialmente no item que considera a valorização dos profissionais da educação, que circunscreve que

A eficiência profissional envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais), e avaliação de demandas e resultados do processo educacional. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 77-78)

Do mesmo modo, é elencada em uma lista de aspectos que, segundo o PME 2015-2025, podem ser associados a obstáculos e oportunidades para a atuação, formação, valorização e carreira dos profissionais da educação em Campo Grande/MS. Dentre as dificuldades estão os “Baixos estímulos para formação continuada dos professores, pois enfrentam problemas quanto à incorporação salarial” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 79), e as “oportunidades, facilidades e pontos fortes” são destacados como

Ampliação das parcerias na área educacional com o governo federal e outros parceiros.
 Aumento dos recursos para a área da educação, provindos dos 75% do pré-sal e 10% do PIB.
 Desenvolvimento das tecnologias e da inclusão digital.
 Expansão do ensino superior técnico/tecnológico, pós-graduação e pesquisa.
 Crescimento da demanda social por educação básica de qualidade e em tempo integral.
 Avanços na legislação nacional que remetem à reformulação nos planos de carreira.
 Crescimento da demanda social e sensibilização do sistema político por educação inclusiva (especial, indígena, campo etc.).
 Melhoria na rede física de escolas estaduais e municipais, no município de Campo Grande/MS.

Comprometimento e dedicação dos profissionais da educação.
 Bom diálogo entre os entes federados.
 Potencial de parcerias com universidades e iniciativa privada.
 (CAMPO GRANDE, 2015, p. 80).

Contudo, a formação dos profissionais da educação tem um tópico específico nesse Plano Municipal de Educação, justificado pela “necessidade de adequação [...] para trabalhar as metas 15 e 16 no tocante à formação dos profissionais da educação” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 80). Suas ponderações afirmam que

A formação profissional envolve formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Após esta primeira etapa, torna-se necessária a formação continuada que deve ser periódica, planejada, no horário de trabalho, e que contemple as necessidades dos profissionais da educação, no sentido de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais e a organização sistemática de planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa, conforme a Lei nº 9.394/96 (LDBEN). (CAMPO GRANDE, 2015, p. 81).

E em âmbito procedimental considera que

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) as parcerias e convênios entre órgãos próprios do Sistema de Ensino de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior (IES), foram estabelecidas por intermédio da oferta de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* aos seus profissionais [...]. Ações de demanda de profissionais docentes foram articuladas com o CEFOR, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e as IES, tais como: Instituição de Ensino Superior da FUNLEC (IESF), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Educação (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), para profissionais docentes [...], no sentido de oferecer cursos de especialização aos professores do ensino fundamental e do ensino médio, e em especial aos que atuam na fase de alfabetização. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 82-83, grifo dos autores).

À vista disso, pensa-se que conhecer a realidade das redes públicas estadual e municipal eminentes neste capítulo, configura-se como pressuposto importante para considerar a disputa que se dá com/no *locus* da formação docente em território educacional campo-grandense: suas concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de formação continuada, como suas dinâmicas pedagógicas e os elementos formativos que são pensados para mediar esse processo.

Com essa compreensão em mente, passa-se ao relato do percurso metodológico deste estudo e às análises dos dados empíricos que são apresentados.

3.3 Percurso metodológico

O presente trabalho foi iniciado com revisão bibliográfica acerca do tema formação continuada de professores e com realização do estado do conhecimento. Concomitantemente, realizou-se pesquisa relativa aos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural com o objetivo de que estes subsidiassem a análise dos estudos selecionados e oferecessem aporte teórico-metodológico a este estudo.

Como instrumentos para coleta de dados optou-se por pesquisa documental e entrevista semiestruturada. O primeiro procedimento foi escolhido sob o critério da premissa histórico-cultural de que a gênese da subjetividade não está no interior do indivíduo, mas nas relações sociais, no intercâmbio frequente entre o interno e o externo. As singularidades do sujeito referem-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo. Acontece de tal forma, que esse pertencimento se torna único, singular (LEONTIEV, 1978).

Ancorada nesse entendimento, Freitas (2002, p. 10) afirma que essa é uma estratégia de relação dialógica entre sujeitos, porque nela compartilham-se experiências, valores e a própria cultura. É empregada “numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão”. Nessa perspectiva, entrevistador e entrevistado conseguem

[...] se transportar da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. Entretanto, os sentidos que são criados nesta interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo entrevistador e pelo entrevistado. (FREITAS, 2002, p. 11).

Constata-se então que a entrevista semiestruturada não condiciona as respostas a uma padronização de alternativas, mas, ao contrário, pode dar oportunidade à emergência de informações de forma mais livre. Em seu processo interlocutor, o sujeito entrevistado conta os fatos, expressa os acontecimentos mesclados às suas ideias e promove uma ‘nova’ concepção, bastante significativa à sua formação. O pesquisador, por sua vez, que deve estar atento às diversas formas de expressão do sujeito entrevistado, pode estabelecer relacionamento de confiança, para que tenha a oportunidade de coletar dados pertinentes a seu objeto de pesquisa, realizar análises de forma mais completa e alcançar melhores resultados.

A respeito dessa estratégia metodológica de pesquisa, Aguiar (2006, p. 18) postula que “é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos

psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados [...] elas devem ser consistentes e suficientemente amplas de modo a permitir a expressão do sujeito”.

Visto que é uma produção de linguagem, que se efetiva pela interação verbal, para esse estudo as entrevistas não foram limitadas à realização de perguntas previamente preparadas, que conduziram a respostas orientadas, mas buscou-se conhecer os fatos para além do que se apresentava, porque nesse procedimento “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre junho de 2020 e maio de 2021, com técnicos da SED/MS e da SEMED/CG que trabalham em setores correspondentes à formação continuada docente e professores atuantes na educação básica, ensinos fundamental e médio, especialmente, das redes públicas estadual e municipal de Campo de Grande-MS no período que compreendeu os anos 2015 a 2020 – etapa dos governos de Reinaldo Azambuja Silva, no estado de Mato Grosso do Sul, e Marcos Marcello Trad, na Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Para organização do procedimento, e para que a estratégia atendesse ao objetivo proposto para este trabalho, foram definidos componentes para levantamento de dados de identificação dos entrevistados e 6 tópicos para comporem um roteiro distinto para cada profissional, ou seja, um roteiro para entrevista com técnicos e um roteiro para entrevista com professores.

O guia usado nas entrevistas semiestruturadas com os técnicos foi composto assim:

* Dados de identificação: nome, data de nascimento, escolaridade, função na secretaria de educação.

1. Considerações/concepções acerca da formação continuada de professores nessa secretaria
2. Proposta atual de formação continuada de professores dessa secretaria.
3. Bases teórico-metodológicas que fundamentam essa proposta.
4. Documentos que registram/estabelecem tal proposta e sua fundamentação.
5. Estrutura, *locus* e tempo de realização das formações continuadas de professores propostas pela Secretaria.

6. Outros setores/instituições que participam/subsidiam das formações.

Já o roteiro de entrevista a professores foi organizado com os seguintes itens:

- Dados de identificação: nome, data de nascimento, escolaridade, área que leciona.

1. Concepção acerca de formação continuada (inicialmente considerar a partir das próprias concepções, depois dos excertos abaixo).

2. Escolher uma das quatro citações e tecer posicionamento a respeito:

“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

NÓVOA, António. Os novos pensadores da educação. Revista Nova Escola, edição 154, p. 23, agosto. 2002.

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de formação de professores no Brasil [...], se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo [...] da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores [...] se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria”.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Revista Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar.

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

[...] a educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

4. Detecção de problemáticas relacionadas à formação continuada (não funcionamento, não surtem efeito...). Justificar.
5. Identificação de experiências formativas bem-sucedidas.
6. Formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19 (Inicialmente, considerar a partir das próprias concepções, depois da imagem abaixo).



Fonte: Facebook, 2020²¹.

As citações mencionadas no item 2 e a imagem do item 6, que compunham o roteiro utilizado com os professores, foram impressas e adesivadas em papel colorido e de gramatura consistente, dando forma de fichas. Essas foram apresentadas aos docentes no decorrer das entrevistas, a fim de que tecessem suas considerações a respeito da proposta roteirizada.

Os documentos analisados dizem respeito à formação continuada de professores das duas redes públicas de ensino atuantes em Campo Grande-MS, estadual e municipal, desenvolvida no período de 2015 a 2020 – período dos governos

²¹ Esta imagem “correu” as páginas das mídias sociais entre julho e outubro de 2020, aproximadamente. Trata-se de “paráfrase” de uma peça publicitária brasileira, veiculada em um canal de TV, que faz alusão à pujança do agronegócio do país – qualidade dos produtos, soluções tecnológicas etc. O ponto alto do marketing está na informação de que a qualidade dos produtos está em nível tão elevado que está em todos os lugares, em todas as mesas, todos estabelecimentos do gênero etc., e nas frases midiáticas de efeito que são usadas no final de cada aparição, com a intensão de ovacionar: “Agro é Tec, Agro é Top, Agro é tudo”.

de Reinaldo Azambuja Silva, no estado de Mato Grosso do Sul, e Marcos Marcello Trad, na Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. São consideradas as bases teórico-metodológicas que fundamentam as propostas de formação continuada de professores da educação básica, ensinos fundamental e médio, com investigação das políticas educacionais que a normatizam e das propostas formativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, e pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG durante os governos mencionados.

Os documentos foram solicitados aos técnicos entrevistados, mas houve morosidade em sua disponibilização. No caso de uma das secretarias foi identificada escassez de documentos dessa natureza, mas os disponibilizados são considerados no contexto de análise dos eixos organizados a partir das entrevistas semiestruturadas.

O tópico seguinte apresenta os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa e sua caracterização.

3.3.1 Seleção e caracterização dos sujeitos²²

Os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa foram distintos. Primeiro, foram selecionados profissionais que atuam em atividades técnicas nas secretarias de educação (SEMED/CG e SED/MS), mais especificamente nas que estão relacionadas às coordenadorias ou superintendências de formação continuada. Depois, professores e/ou professoras das mesmas redes públicas de ensino presentes em Campo Grande-MS, atuantes na educação básica, ensinos fundamental e médio, especialmente. O período de atuação dos profissionais selecionados, tanto técnicos quanto professores, compreendia os anos 2015 a 2020 – etapa dos governos de Reinaldo Azambuja Silva, no estado de Mato Grosso do Sul, e Marcos Marcello Trad, na Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Na sequência, estabeleceu-se que 04 seria o número de profissionais técnicos participantes da pesquisa: 02 pertencentes à Secretaria Municipal de Educação e 02 à Secretaria de Estado de Educação. Sob o mesmo critério (50% para cada Rede de

²² O termo 'sujeitos' é utilizado neste capítulo para identificar os participantes da pesquisa empírica realizada neste estudo. São compreendidos como aqueles(as) que ao verbalizarem suas concepções, impressões e experiências também passaram pelo processo de revisita-las e pela oportunidade de pensar sobre suas compreensões acerca da formação continuada docente.

Ensino), o número estabelecido à participação dos sujeitos-professores foi 04 (quatro): 02 SEMED/CG; 02 SED/MS.

As entrevistas foram marcadas por meio de contato telefônico ou aplicativo de conversa (WhatsApp) e realizadas entre junho de 2020 e maio de 2021. Houve dificuldade de agendamento com dois técnicos, um da SED/MS (que apresentou maior contratempo) e outro da SEMED/CG, que, por alegações de grandes demandas de trabalho, tardavam em retornar contatos ou em definir dia e horário para que ocorressem os encontros. De modo geral, as entrevistas com os técnicos foram realizadas em ambiente de trabalho, salas das secretarias de educação; e as com os professores em suas residências. As transcrições constam em Apêndice 1.

Registra-se que como as entrevistas foram efetuadas em período de pandemia de COVID 19, foram seguidos todos os protocolos de biossegurança necessários: sala ampla e arejada, distância de 1,5m entre pesquisadora e entrevistado, uso de máscara e higienização de aparelhos e mãos com álcool gel. Todas tiveram o áudio devidamente gravado, com autorização dos sujeitos participantes, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com relação à caracterização dos sujeitos entrevistados, por uma questão de ética e sigilo, os técnicos são identificados com terminologia geral à sua função e número que os distinga, como Técnico 1, Técnico 2, etc. As professoras (só mulheres participaram das entrevistas, apesar de o gênero não ter sido um critério de seleção) estão identificadas com nomes de minhas primeiras professoras, Miriam (por quem fui alfabetizada aos 5 anos de idade), Lígia (1ª e 2ª séries), Mércia (3ª série) e Carmem (4ª série) – à época “as tias”.

Lembro de cada uma delas... da compleição física, do modo como entravam em sala de aula e saudavam os alunos, dos jeitos de escrita na lousa, da maneira como conduziam as aulas, lidavam com as indisciplinas, corrigiam os cadernos, registravam recadinhos, “tomavam” a leitura e/ou a tabuada e, vez por outra, promoviam brincadeiras entre os alunos. Por meio desse registro pessoal e do uso de nomes de educadoras fundamentais em meu processo de escolarização, homenageio também os demais educadores e educadoras que fizeram e fazem parte da minha vida, que participaram dessa pesquisa e que compõem a banca de defesa desta tese. Aplausos!

O registro de caracterização dos sujeitos da pesquisa encontra-se no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	SECRETARIA	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	SETOR	TEMPO de SERVIÇO
TÉCNICOS						
Técnico 1	SEMED/CG	Masculino	53 anos	Geografia/ Doutorado	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais	12 anos de docência/ 7 anos técnico
Técnica 2	SEMED/CG	Feminino	34 anos	Biologia/ Mestrado	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais	03 anos de docência/ 9 anos técnico
Técnica 3	SED/MS	Feminino	42 anos	Biologia/ Mestrado	Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação	08 anos de docência/ 5 anos técnico
Técnico 4	SED/MS	Masculino	29 anos	Psicologia e Letras/ Especialização/ Mestrado (cursando)	Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação	03 anos de docência/ 4 anos técnico
PROFESSORAS						
Profa. Miriam	SEMED/MS	Feminino	55 anos	Pedagogia/ Graduação Língua Estrangeira	Ens. Fundamental II	30 anos de docência
Profa. Lígia	SEMED/MS	Feminino	47 anos	Pedagogia/ Graduação e Especializações	5º ano/ Fundamental I	22 anos de docência
Profa. Mércia	SED/MS	Feminino	38 anos	Letras/ Graduação e Especializações	2º e 3º ano/ Ens. Médio	15 anos de docência
Profa. Carmem	SED/MS	Feminino	57 anos	Artes e Pedagogia/ Graduação e Especialização	Ensino Médio	30 anos de docência

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

O grupo de sujeitos entrevistados é formado por 06 mulheres e 02 homens – 04 mulheres compõem a classe de professoras que estão no exercício da docência em sala de aula; e 02 mulheres e 02 homens compõem o corpo de técnicos(as) que

exercem função em setores relacionados à formação continuada nas secretarias de educação que atendem os ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino de Campo Grande-MS. Como se pode constatar, todos os participantes são docentes, mas exercem atividades em diferentes funções em suas respectivas redes de ensino. Entretanto, neste trabalho serão denominados especificamente como técnicos(as) ou professoras.

O técnico e a técnica que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, desenvolvem atividades na Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação – CEFOR, que é a seção responsável pelo planejamento e pela execução das formações de âmbito pedagógico dessa Rede. Os da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED/CG partícipes da pesquisa, são servidores da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais – SUPED, que tem como uma de suas atribuições “Oportunizar e coordenar a Política Educacional da Secretaria, garantindo a formação continuada a todos os professores de todos os níveis e etapas de Ensino da Educação Básica que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS” (CAMPO GRANDE, 2021).

A idade dos(as) técnicos(as) diversa entre 29 e 53 anos, e seu tempo de serviço está alternado entre a docência (atuação em sala de aula) – variando entre 03 e 12 anos – e o período em atividades nas secretarias – 04 a 12 anos. As professoras apresentam tempo de vida entre 38 e 57 anos, com tempo de serviço diferenciando entre 15 e 30 anos.

Quanto à formação, todos são graduados, sendo que 02 técnicos e 01 técnica possuem pós-graduação *stricto sensu* – 02 mestres e 01 doutor. O outro possui especialização e cursa mestrado. Em nível de graduação, 02 profissionais apresentam estudos na área de Biologia, 01 em Geografia e 01 em Letras e Psicologia. Duas professoras que são graduadas em Pedagogia dão aulas em turmas do ensino fundamental (5º ano/ 6º ao 9º ano). Uma delas estudou inglês nos Estados Unidos – disciplina que leciona em escola da Rede Municipal de Campo Grande-MS, a outra afirmou ter cursado algumas pós-graduações *lato sensu*, como Psicopedagogia e Neurociência e Alfabetização, por exemplo. Há outra professora com formação em Pedagogia e Artes e uma graduada Letras, que leciona Língua Portuguesa e Literatura. Ambas atuam no ensino médio e também afirmam ter feito especializações.

No tópico seguinte são consideradas as entrevistas dos(as) técnicos(as) e das professoras, com explicitação de sua compreensão a respeito de aspectos

relacionados à formação continuada docente proposta nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS das quais fazem parte.

3.4 As palavras dos sujeitos

Analisar as falas dos sujeitos de pesquisa acerca da formação continuada exige uma perspectiva dialógica, com o empenho de identificar e efetuar considerações a respeito desse objeto de estudo, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, muito importante.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, para compreender o objeto e/ou o fenômeno estudado é necessário analisar o todo, e não fragmentá-lo, porque analisar os elementos isoladamente não permite conhecer as suas múltiplas propriedades, mas apenas conseguir uma descrição destes. Faz-se necessário então realizar a análise de forma global, estudando as unidades existentes em um conjunto, na totalidade do fenômeno.

Para Vygotsky a unidade do pensamento verbal, que satisfaz esses requisitos, é o significado da palavra: “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e fala”. Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas sim a um grupo ou classe de objetos e, assim, seguindo este raciocínio, cada palavra já é uma generalização. (MARIUZZO; MARTINS, 2005, p. 04).

A Psicologia Histórico-Cultural postula, assim, que é preciso analisar as palavras com seus significados encerrados em um universo pessoal e, concomitantemente, coletivo, global. Em Vygotsky (2007) há indissociabilidade entre o significado e a palavra, porque o domínio da fala e do pensamento pertencem a ambos. A unidade do pensamento verbal pode ser encontrada justamente nesse significado, o que quer dizer que a materialização da fala está intimamente relacionada à consciência do sujeito. Sob tal perspectiva é que o presente trabalho objetiva compreender qual projeto de formação continuada de professores é proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS já mencionadas.

Vale ressaltar que o movimento é preceito que compõe o método dialético da Psicologia Histórico-Cultural, sob a premissa de que uma pesquisa deve estudar o fenômeno desde sua gênese, a fim de haja compreensão de suas fases, nuances, mudanças e desvelamento de sua essência. O pesquisador, para entender o

fenômeno, deve estudá-lo sob o viés da historicidade, considerando que esta fundamenta o estudo teórico.

Relembra-se que o método de análise vigotskiano, Psicologia Histórico-Cultural, adotado nesta pesquisa, investiga a formação continuada de professores a partir de seus três princípios: *a análise do processo e não somente do objeto, a explicação do fenômeno e não apenas sua descrição* e o entendimento dos *comportamentos fossilizados*.

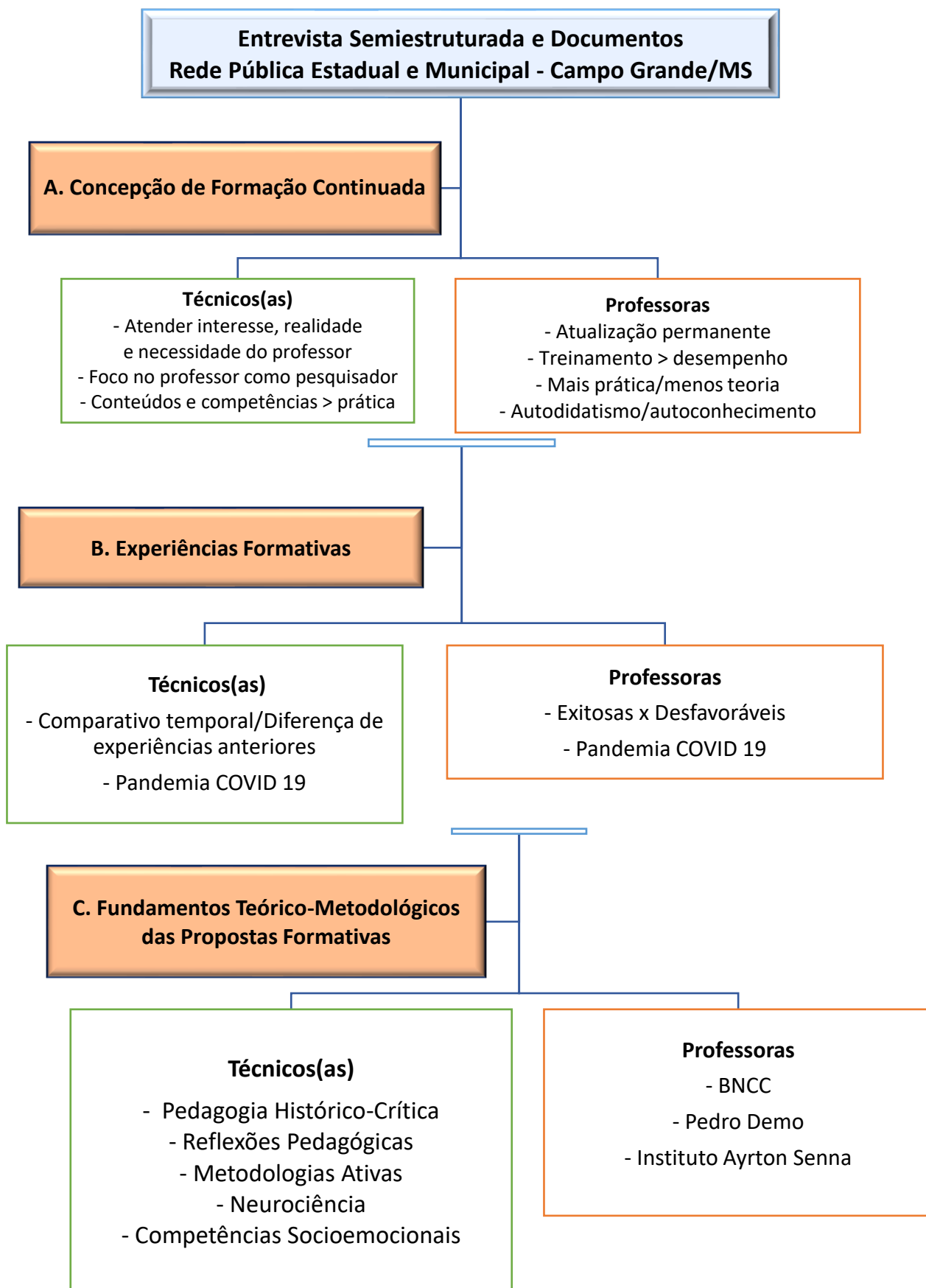
A *análise do processo e não somente do objeto*, pressupõe a apresentação dos aspectos mais essenciais que compõem a história desse fenômeno. Por esse motivo, antes contextualizou-se historicamente a formação continuada docente, para, em sequência, analisá-la considerando seu constante movimento, de acordo com cada época e cultura e por meio das relações que se estabelecem e se transformam.

A *explicação do fenômeno e não apenas sua descrição*, decorreu-se em virtude de que a mera descrição do fenômeno não revela sua gênese, suas causas e a dinamicidade de suas relações, mas somente sua aparência, sua imagem exterior. A análise realizada neste trabalho procura a essência do fenômeno ‘formação continuada de professores’, considerando que sua exterioridade é importante, mas que é necessário estabelecer relação entre várias circunstâncias e “referir uma série de fenômenos a outra” (VIGOTSKI, 1996, p. 216).

Além disso, propôs-se o entendimento dos *comportamentos fossilizados* a respeito dessa formação, das ações conservadas por seus significados, que fazem parte de apropriação da cultura humana, e que foram iniciadas em tempos distantes, mas difundidas como leis universais, propagadas de forma mecanizada, irrefletidamente, sem análise crítica.

A partir do conteúdo das entrevistas semiestruturadas com técnicos e professoras dos ensinos fundamental e médio de redes públicas, estadual e municipal, que atuam em Campo Grande-MS e dos documentos fornecidos pelas secretarias de educação, foram organizados os eixos de análise desta tese, com base no objetivo proposto: Concepção de Formação Continuada; Experiências Formativas; e Fundamentos Teórico-Methodológicos das Propostas Formativas. O Diagrama 3 apresenta tais categorias.

Diagrama 3: Eixos de Análise



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

De acordo com menção anterior, os eixos de análise foram definidos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos apresentados e dos documentos fornecidos pelas secretarias de educação.

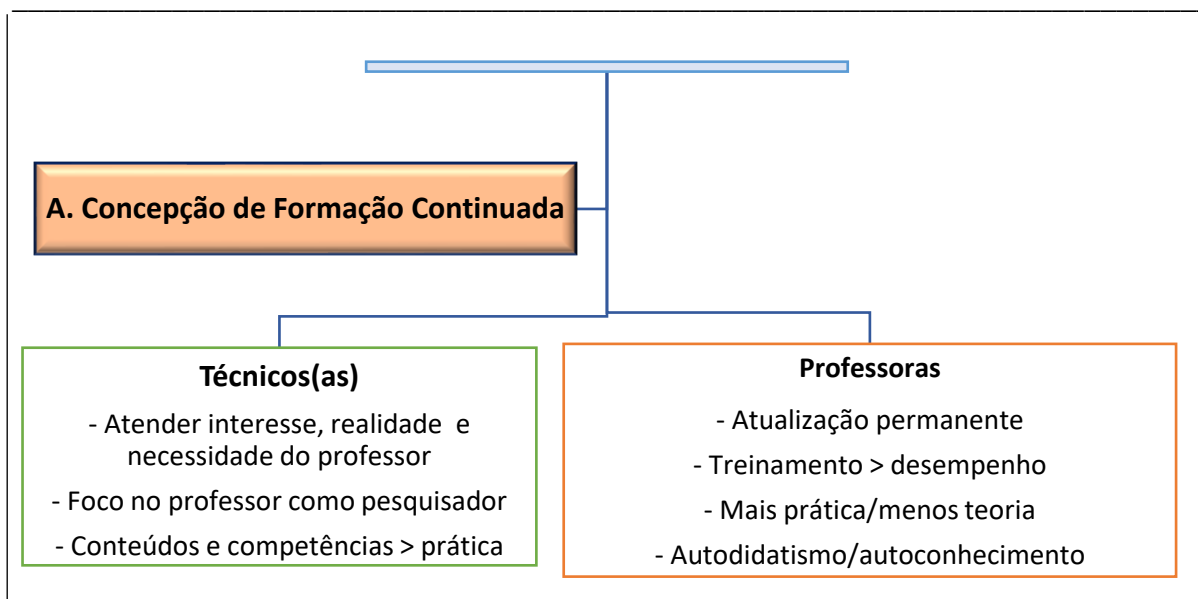
O primeiro eixo, “**Concepção de Formação Continuada**”, corresponde ao desvelamento da compreensão que o sujeito entrevistado possui a respeito da formação continuada.

O segundo eixo, “**Experiências Formativas**”, reflete o entendimento de como os técnicos e professoras viveram ou vivem seu processo histórico no que tange à formação continuada. Não está relacionado à uma construção meramente conceitual do que foi ou é vivido, mas à expressão da forma de compreender a vivência, entendida aqui como o hábito de conceber a realidade vivida em sua configuração dinâmica, porém unitária, complexa e dialética – “[...] el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica” (VYGOTSKY, 2001, p. 113).

O terceiro eixo, “**Fundamentos Teórico-metodológicos das Propostas Formativas**”, diz respeito à compreensão das bases do movimento formativo que está em curso, aportes teórico-metodológicos que subsidiam propostas, projetos, políticas e ações relacionadas à formação continuada de professores nas redes públicas aqui consideradas.

Esclarece-se, porém, que em primeiro momento são apresentadas as considerações dos sujeitos entrevistados, com descrições de suas falas no contexto dos eixos organizados. Em tópico posterior (3.4.4) seguem as análises.

3.4.1 Concepção de Formação Continuada



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

As declarações pertinentes à concepção de formação continuada expressam entendimentos que se entrecruzam nos âmbitos técnico e docente, com nuances que indicam centralidade no professor e em seu desempenho profissional, perpassando por caminhos que apontam uma visão sobre a relação teoria e prática.

O Técnico 1 e a Técnica 2, por exemplo, consideram que a formação “tem que atender o interesse do professor” e sua necessidade de “aprender mais”, “deve buscar a realidade” educacional que é vivida por ele cotidianamente, a fim de que não se configure como fragmentada, “engessada”, descontinuada, e perca seu “grande objetivo: funcionalidade”. Mas que os estudos empreendidos nesse contexto formativo redundem em melhoria de qualidade da/na aprendizagem do aluno.

A Técnica 3 apresenta uma concepção de que a formação continuada precisa estar com “foco” em um “professor que seja o pesquisador”, no sentido de entendê-lo como o investigador do conhecimento, o argumentador e “seja o autor” de sua aprendizagem.

O Técnico 4 pressupõe que a formação precisa estar atenta às estratégias para “transformar [...] o conteúdo” e as “competências que são pensadas, na prática”. “Não tentar apenas replicar ou reproduzir um conteúdo, ou uma ideia ou um conceito”, mas “Pensar como produzir e como transformar isso, levar esse conhecimento para os professores”, a fim de que gere “desenvolvimento profissional”.

No que corresponde às professoras, há a compreensão de que a formação continuada é um processo de atualização permanente, “ela é algo imprescindível para um profissional na área pedagógica, né? Na área educacional. [...] Ele precisa estar sempre se atualizando, estar sempre se capacitando” (Profa. Miriam). “É como você estar sempre estudando, [...] fazendo um curso aqui outro ali, fazer muitas leituras, porque o professor ele não pode é... se acomodar somente na sua disciplina”, e “Nós estamos vivenciando uma era que nós precisamos cada vez mais ter outros conhecimentos [...]; tem que ter segurança, e a formação continuada ajuda a ter segurança naquilo que vai transmitir para seus alunos, né?” (Profa. Mércia).

As docentes Miriam e Mércia coadunam desse entendimento, e a primeira complementa suas concepções afirmando que “a formação continuada entraria numa proposta mais prática do que teórica [...]. Eu concordo com a formação continuada numa perspectiva de treinamento, de... sempre com foco de melhorar o desempenho, claro. Se não for essa a proposta não tem sentido”.

Sua afirmação ganha ancoragem no excerto de Castro e Amorim (2015), que, segundo ela, apresentam uma “perspectiva mais próxima daquilo que o educando, no caso, teria a sua necessidade maior”. Assim, uma formação continuada nesses moldes não indicaria que “Você não vai receber uma outra educação, mas vai aperfeiçoar a base que você já tem, a partir de uma habilitação maior” (Profa. Miriam).

[...] a educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39).

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

A Profa. Lígia também aventa uma visão semelhante, ao postular que a formação continuada precisa “capacitar” o professor, “colocar para o outro aquilo que... realmente dá certo, porque tem muito professor novo, que não sabe por onde começar [...]. Muito professor perdido, sabe? [...] não sabe como fazer. [...] ele não sabe como proceder. [...] Então, existem necessidades que elas precisam ser supridas, precisam ser ensinadas, treinadas, as pessoas não aprendem do nada”.

Contudo, não elenca a citação de Castro e Amorim (2015) para referendar sua postulação, mas sustenta-se em Nóvoa (2002) para afirmar que “eu considero formação continuada, sabe? Quando você vai aprimorando os seus conhecimentos. Eu faço curso por conta própria”. Volta-se então à releitura do trecho elencado,

“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

NÓVOA, António. Os novos pensadores da educação. Revista Nova Escola, edição 154, p. 23, agosto. 2002.

E reafirma: “Eu acredito que o professor, enquanto profissional, ele precisa, por si só, buscar o conhecimento [...] procurar o conhecimento para os desafios que ele enfrenta. Então, se ele não sabe como lidar, numa certa situação, então ele precisa buscar o conhecimento. Eu digo que ninguém nasce sabendo, as pessoas têm que buscar, ir atrás [...]” (Profa. Lígia).

Essa compreensão ganha eco nas palavras da Profa. Carmem, que, ao ler a mesma citação de Nóvoa (2002), proclama que “motivação tá aqui dentro”, apontando para a região peitoral, “se eu estiver motivada a ler um livro, se aquele negócio me interessa, eu vou atrás daquele livro, eu vou lá e compro”. A professora complementa seus argumentos dialogando com o que o autor expressa:

“O aprender contínuo é essencial...”, pra sua vida, pra sua vida profissional, pro seu prazer... “e se concentra em dois pilares: a própria pessoa...” – que sou eu. Eu tenho que querer, não adianta a minha diretora dizer que eu tenho que assistir tal curso, eu não quero assistir aquilo. “[...] a própria pessoa como agente” – como agente de aprendizado, não é isso? – “e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. A escola propor isso aí, né? Agora, como a escola vai propor e não impor? É uma diferença, né? (grifo nosso).

Então, a formação continuada parece entendida por essa docente como um processo protagonizado pelo professor, por sua vontade ou motivação. Assemelha-se às concepções do Técnico 3, ao afirmar que o “foco” dessa formação deve considerar que o professor “seja o autor” de sua aprendizagem, e às apresentadas pela Profa. Lígia – “o professor [...] precisa, por si só, buscar o conhecimento”. Não diferentemente, a Profa. Miriam concebe que “Às vezes, a educação continuada ela vem de um autoconhecimento, né? Você vai atrás também, autodidata, é mais ou menos por aí”. Pelo contexto da afirmação, reputa-se que a Profa. Miriam utiliza o

termo “autoconhecimento” como sinônimo de “autodidata”, ou seja, aquele que busca o conhecimento por conta própria.

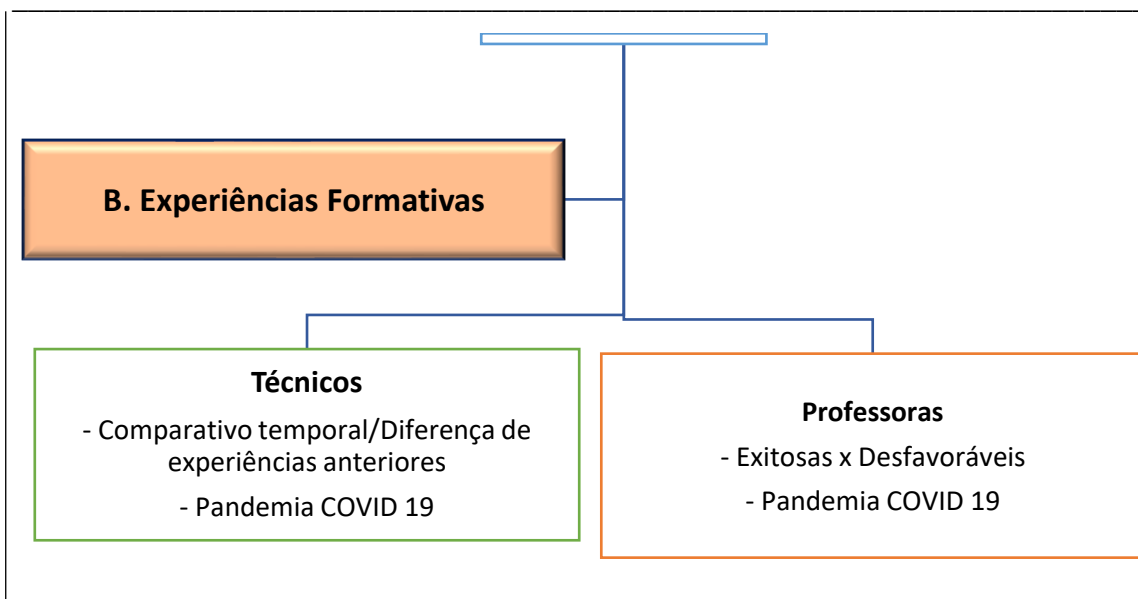
Ao tecerem suas considerações acerca da formação continuada, as professoras não fizeram uso ou escolha dos excertos de Duarte (2003) e Imbernón (2009) ao lhes serem apresentadas as fichas que os registravam.

Em síntese, as palavras ditas pelos(as) técnicos(as) e pelas professoras mostram a maneira como conceituam a formação continuada de professores e concebem esse processo. Percebe-se, porém, que se ativeram à expressão do significado particular, sem a tessitura de análise a respeito do termo ou do próprio processo, mas foram aptos em realizar uma síntese, elaborar o próprio pensamento e verbalizar suas concepções. Isso não quer dizer que não estejam impregnados pelo universal.

Pensa-se que, ao relacionar essas compreensões, é possível afirmar que seus entendimentos sobre essa formação guardam pontos de diversidade entre si, mas encontram vieses de semelhança quando considerados a partir do *locus* pedagógico onde estão ou estiveram inseridos e das propostas ou programas dos quais participam ou participaram. Isso se dá pelo fato de as formas de conceber a formação continuada serem plurais e também singulares, e por estarem relacionadas à constituição histórica-cultural-educacional de cada sujeito.

À face disso, passa-se à agnição das verbalizações sobre suas experiências formativas contínuas.

3.4.2 Experiências formativas



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

No contexto das experiências formativas relatadas pelos(as) técnicos(as) das secretarias de educação, há a princípio evidência de elementos comparativos entre o período de início de suas atividades nos setores que atendem às demandas de formação continuada e o que o antecedeu.

O Técnico 1 tece tal comparativo considerando uma trajetória que perpassa pelos anos 2006 a 2010 e, posteriormente, ao ingresso na Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais – SUPED, da SEMED/CG, em 2018. Sua experiência é desenvolvida no percurso que compreende momentos em que era “formando” ou “ente formador”, e discorre:

Eu já estive professor da Rede e já estive em cargo técnico antes de eu sair daqui e ir para a Universidade. Eu fiquei aqui de 2006 a 2010, no qual eram cursos direcionados para os professores. Por exemplo, [...]eu tinha a equipe que me dava os cursos. Então, no ano...tinham 4 (quatro) polos, no ano eu tinha formação com os mesmos durante aquele período, e depois eu fazia o mesmo trabalho, quando eu passei a ser formador da equipe [...] dava formações parecidas, vamos dizer assim. Uma das coisas que eu percebia era que o resultado daquela formação ele não atendia o objeto de interesse do profissional. E, nesse sentido, eu sempre ouvia reclamação. E aí era aquela situação: “Bom, é um momento de descontração, pra se passar o tempo e rever colegas”. Quando eu assumi, uma das primeiras coisas que me perguntaram foi sobre a questão da formação. (grifo nosso).

De modo semelhante, o relato da Técnica 3, da Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação – CEFOR, SED/MS, apresenta um paralelo entre o

que, a seu ver, ocorria em contexto de anos anteriores à sua chegada ao grupo de técnicos formadores da Secretaria da qual faz parte:

Eu tô na Secretaria de Educação desde 2015 só. Eu era do município e então eu fui cedida para esta Secretaria em 2015, mas no tempo que estou lá, 2015, 2016, cada Coordenadoria fazia a sua formação. As formações aconteciam, mas, tinha a organização do currículo do Fundamental, aí fazia a formação; o Médio e a Educação Especial...Então, cada Coordenadoria era responsável pelo gerenciamento da sua formação. [...] Então, assim, antes as formações eram oficinas, 4 horas... algumas Coordenadorias podiam fazer oficinas, outras tinham carga horária de 40 horas, então não tinha uma organização no ponto de vista de metodologia.

Referindo-se à conjuntura contemporânea, afirma então que “Foi constituída a Coordenadoria de Formação em 2017, para a gente tentar alinhar e estabelecer uma base, pensando em questões metodológicas”.

Existem também outros setores da Secretaria de Educação que também desenvolvem formação. A Coordenadoria de Formação é responsável principalmente pela metodologia. Por exemplo, a educação profissional. Nós temos a Coordenadoria de Ensino Médio, que tem a especificidade da educação profissional. Como que acontece esse processo formativo lá? Eles montam a formação, porque é específico, algumas questões, nós damos suporte e participamos como parceiros, sempre passa pela gente. Todas as formações acima de 40 (quarenta) horas, que é o que nós consideramos o mínimo para o processo ser chamado de formação continuada, a gente gosta mais acima de 80 (oitenta), mas de 40 (quarenta) horas nós já consideramos o processo de formação continuada. Todas passam pela Coordenadoria de Formação, a proposta de formação. Daí tem um parecer, ou a gente solicita adequações, e a Coordenadoria operacionaliza. As que acontecem, por exemplo, aqui em Campo Grande, exemplo essa específica da educação profissional, que nós estamos tendo esse ano, sem tem técnicos da Coordenadoria de Formação juntos. Até para dar um suporte, para a gente saber o que está acontecendo. É uma parceria, então nós buscamos, na Secretaria, ter essa pareceria, sabe? Ter, mesmo com a especificidade, ter diálogo entre os setores. A mesma coisa da diversidade, quando acontece alguma formação mais específica. (TÉCNICA 3, 2021).

A Técnica 2 e o Técnico 4, discorrem sobre sua trajetória como docentes e/ou em funções de coordenação pedagógica nas escolas em que trabalhavam. A Técnica 2, especificamente, apresenta um tom de nostalgia e satisfação à narrativa de seu percurso, considerando: “Experiências boas, né? Diferenciadas e boas. E aqui na Secretaria também, sempre meu foco, minha intenção, assim, é sempre permanecer no setor pedagógico, que é uma dinâmica muito grande, né? Como a formação de professores ela é bem maior, mas com a equipe pedagógica também é muito rica”.

O Técnico 4 compara a sua visão anterior de formação, de quando estava em escola e sala de aula especificamente, com o entendimento que possui após sua inserção na equipe de técnicos formadores da CEFOR/SED-CG:

Eu vejo que o professor formador ele precisa estar bem atento, né? Por que o que que eu vejo, né? Eu estava na sala de aula e às vezes a gente não tem essa pegada de que a gente precisa pensar como educar. Quais são as estratégias para transformar aquele... todo aquele conteúdo, daquelas competências que são pensadas, na prática. Às vezes o que que eu fazia, né? Como professor. Pegava algo e tentava estruturar sem discutir, sem ter uma criticidade sobre aquilo. E eu vejo que a função como professor formador, antes de produzir formação, é pensar nisso. Pensar como produzir e como transformar isso, levar esse conhecimento para os professores.

No âmbito das professoras, os relatos estão relacionados ao que pensam ser experiências exitosas ou desfavoráveis de formação continuada, e aos elementos que atribuem para que as considerem de uma ou outra natureza. A Profa. Mércia apresenta seu descontentamento ao afirmar:

E as formações que infelizmente estão oferecendo para o professor são formações cansativas, repetitivas, às vezes também são desnecessárias, porque muitos professores ali já têm muito mais conhecimento, então aquilo não precisava ter sido falado diretamente num grupo, poderia ser dito, ensinado, no particular ou num grupo menor, mas, enfim, é questão de organização, né? E as políticas públicas elas não têm beneficiado e visto a necessidade de uma formação objetiva, né? [...] Uma vez trouxeram o Pedro Demo, trouxeram o Pedro Demo para fazer uma palestra. A gente foi lá naquele Palácio Popular da Cultura. Falei: gente do céu, pensa, talvez tenham conseguido de graça, né? É do Estado, né? Mas, enfim... para poder trazer o Pedro Demo. Pagaram não sei quantos mil reais para ele. Quer dizer, o cara, né? Do momento. Para falar que o aluno precisa pesquisar, para falar que o professor precisa pesquisar. Falei: oi? [...] Quer dizer, precisamos de tudo isso para dizer que professor precisa pesquisar?

Entretanto, também enuncia seu entusiasmo, permeado de uma criticidade, porque

Agora está tendo uma formação boa, que é da BNCC. É interessante. Você precisa estudar aquilo ali, porque a base curricular nacional lá ela é importante, porque é uma base para o Brasil inteiro. Apesar de a gente não concordar, demos várias opiniões, mas a opinião do professor nunca vale. Você pode morrer de dizer, mandar várias coisas lá para o MEC, a Secretaria de Educação, mas vão optar pelo que eles, em conjunto, decidiram. Não faz muita diferença. Mas é uma coisa importante. [...] Teve um sociólogo também lá da Universidade Federal, que veio, participou e trouxe muita coisa, trouxe material bom. Teve umas formações assim. [...] essas que têm um objetivo bem claro são muito boas. E tem formações que a própria escola

promove, né? Então, quando a própria escola promove... que nem a nossa escola já promoveu curso de informática, no caso dessas áreas de como você gravar vídeos, como projetar usando tais recursos... Excelente! (PROFA. MÉRCIA, 2021)

Da mesma forma, a Profa. Lígia analisa suas experiências formativas tecendo um juízo de valor, porque, de acordo com seu entendimento,

[...] fica-se muito com teoria, teoria, teoria e aquilo que realmente é essencial, de prática, de troca de experiência, de diálogo é... de saber das dificuldades que nós, professores, enfrentamos no dia a dia, na escola, é... de alguma maneira parece ser ignorado. Então é essa a impressão que eu tenho, e de muitos colegas, sabe? Que saem da formação e dizem assim: “Nossa! É sempre a mesma coisa, é sempre o mesmo modelo. Você até sabe quais são os passos, não passa daquilo. E eles cobram criatividade da gente, mas eles não têm criatividade na formação deles”. Entende? Então, assim, é... a gente vai para a formação esperando algo mais, mas... Então, simplesmente parar é... o dia de aula, ir lá sem alguma coisa... sabe? [...] Porque, eu penso assim, para você ir para uma formação e uma pessoa ficar apenas lendo o *slide*... você mata a sua formação. Porque se for para ler *slide* eu também leio. Então, é... a expectativa nossa é maior, você entende? (grifo nosso).

No contraponto, a mesma professora também elenca que

Uma das formações que eu fiz foi aqui na escola do Plínio, e nós tínhamos a opção, eles deram algumas opções, para a gente escolher qual assunto que a gente queria. Menina, mas você quase não conseguia escolher, porque exatamente os assuntos interessantes eram os que lotavam logo. E na época eu escolhi exatamente sobre o TEA. Então aquilo para mim foi uma formação continuada, entende? Algo que realmente trouxe relevância. Em 2008, quando eu entrei na Prefeitura, nós tínhamos algumas formações a respeito da alfabetização, que eu, particularmente, também achei bastante interessante. Mas a gente percebe que vai muito de governo para governo, então conforme o que a pessoa acredita é o que ela vai implantando, então aquilo que era proibido em 2008 hoje eles batem na tecla que tem que ser feito. (PROFA. LÍGIA, 2021).

Em âmbito geral, a Profa. Carmem e a Profa. Miriam traçam suas comparações formativas bem-sucedidas com outras nem tanto, afirmando um desprazer quando “na formação fica nesse negócio: “Ah! Lê um livro, faz não sei o quê. Porque o professor tem que ter um livro na cabeceira, porque o professor tem que ter...” Uns discursos que não... sabe?” (Profa. Carmem); ou quando “Você espera ter um crescimento nisso, algo de novo, uma técnica nova, uma habilidade que possa facilitar o seu trajeto nisso, e você não recebe. Então, eu acho que isso é frustrante, né?” (Profa. Miriam).

De modo mais específico, ambas relatam que em certa formação considerada exitosa

Havia profissionais da área de... psicopedagogia, havia psicólogos e havia profissionais, doutores na área de liderança também, trazendo uma orientação. Havia *coachs*, também dessa parte, é... havia diretores de escolas de outras regiões do Brasil trazendo a sua troca de experiências. Então isso foi muito legal [...]. eu sempre gostei mais da parte prática do que da teórica, mas eu acho que tem que ter as duas coisas, né? Então, eu tive oportunidade de fazer cursos, me lembro de dois, principalmente, que entraram nessa parte que traz uma realidade de fora, por exemplo da rede pública para dentro da rede privada, e vice-versa, para você descobrir o que faz nos dois, sabe? (PROFA. MIRIAM, 2021).

E, referindo-se à área de Artes, a Profa. Carmem queixa-se:

O negativo é quando não tinha nada para minha área, que foram muitas vezes. Tipo assim, todo início de ano tem a capacitação, mas não tem separadinho para Artes, que geralmente fica para o pessoal de Português ou para História. Geralmente eles trazem um palestrante, que vai fazer um apanhado geral, depois divide por área, né? E aí vão se discutir as questões das áreas. Os palestrantes ok, eram uns caras muito bons, mas depois se perdia tudo, porque o que o cara falava lá na frente aquilo era esquecido. No outro dia não tinha uma continuidade disso, de querer aplicar o que ele falou, ou daqui a dois meses lembrar: “Lembra que o fulano falou isso? Vamos rever isso e isso, e tal... da avaliação?” Quanta capacitação se falava em avaliação e nunca foi dito o que era avaliação.

Entretanto,

Teve uma experiência muito positiva, porque foi dentro da minha área, específica da minha área, que um intensivo, de três dias! Que foi em Nova Andradina. Essa foi *power!* Então, era assim, você voltava do almoço você não estava cansado. E o almoço era na sua casa, você não tinha almoço para todo mundo comer junto, você volta, porque você quer ouvir a outra parte. Tinha muita discussão em grupo, tinha discussão de casos, né? Gente, tinha muita coisa! Tinha muito bate papo, tinha pouca explanação das meninas, mas era mais grupos. As meninas formadoras, sabe? Elas davam o material, a gente discutia nos grupos, depois os grupos apresentavam. Não gosto... Eu, sinceramente, eu não gosto muito disso, mas, como era da minha área, para mim estava ok. Sabe esse estudo dirigido, que você distribui? Lembro bem de um, era um texto enorme sobre teatro, o ensino no teatro, na escola. Era um texto grande, grupos na sala, depois se discutia, porque tinha lá, no final, como fazer, sugestões... E aí o grupo tinha que apresentar alguma sugestão de alguma situação para você montar um teatro. Então, assim, eu não gosto desse tipo de coisa. Quando manda assim: “Vamos dividir em grupos, cada um lê, tem um relator, blá, blá, blá... Não gosto... Tenho trauma disso, porque toda capacitação é a mesma coisa. Não gosto, não sei é... porque eu gosto de coisas práticas, que fala isso e isso, mas lá eu gostava. Então esse foi positivo para mim. (PROFA. CARMEM, 2021).

Pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas entre junho de 2020 e maio de 2021, o relato das experiências formativas não olvidam o período de pandemia da COVID 19 e o imperativo de suas transmutações ao contexto de planejamento e execução da formação continuada.

O Técnico 4 verbaliza que a CEFOR/SED-MS promoveu e apresentou “muitos conteúdos, [...] muitas formações, mesas redondas [...] ano passado com as *lives*”, e reputa-se a uma experiência considerada positiva quando, em uma dessas,

[...] fui convidado a pensar que o professor se forma também no espaço escolar. Uma coisa que, assim, não tinha tão... talvez até pensava uma coisa aqui... mas não era tão lúcido para mim. É... eu gostei muito de uma *live* que nós tivemos com o professor Antônio Nóvoa, e aí ele falou disso, né? O professor ele tem a formação básica, ali na universidade, é importante, e até para a Psicologia também, né? O professor tem essa, é... e é importante esse espaço dentro da academia, mas é no chão da escola que ele se forma, né? E aí ele trouxe uma outra questão, que me ajudou muito, muito aqui, porque foi bem no começo essa *live* – essa *live* foi bem daquelas que marca, né?

A Técnica 3, também da CEFOR/SED-MS, rememora o tempo de início pandêmico e a necessidade das diversas readaptações formativas, considerando que

Nós pensamos, em primeiro momento, enquanto Secretaria... nós paramos tudo, né? Até porque, até a gente se situar, nós paramos todo o processo de formação. Só que no começo da pandemia, em março, abril, nós decidimos suspender temporariamente (que nós achávamos que ia ser temporário) o processo de formação do currículo de referência. [...] O professor não está presencial, então, como nós achávamos que era um período curto, a nossa interpretação da... da pandemia, nós suspendemos temporariamente o processo de formação [...]. Então, foi todo um cenário, que o Estado decidiu suspender essa formação, continuamos o planejamento de algumas atividades para formação, mas nós não iniciamos a operacionalização dessa informação. Só que começou a levar o tempo. Foi um mês, dois... Daí, assim, junto... a Secretaria de Educação junto com o CONSED e a... a própria Secretaria, o CONSED e a UNDIME, o que que nós decidimos quando prorrogou muito o processo de... da pandemia? Trabalhar outra perspectiva de formação. Então nós focamos nas formações com o desenvolvimento de estratégias, pensando nas tecnologias. Então nós temos parceria com o Sebrae... já fizemos várias parcerias na Secretaria para dar suporte para esse professor, de como ele poderia pensar em estratégias diferenciadas usando tecnologia, que era, no momento, o que todo mundo estava tentando utilizar, e depois nós fomos fazendo adequações.

O mesmo cenário mundial fez com que o Técnico 1, SUPED/SEMED-CG, elencasse que em sua realidade

[...] nós tínhamos o calendário, elaborado em 2019, [...] que seriam quatro encontros presenciais, um acontecendo no primeiro bimestre, outro no segundo, outro no terceiro e outro no quarto com os professores e aqueles vários cursos [...]. O primeiro ia acontecer em março, março de 2020. A pandemia chegou no dia 18 de março para nós aqui, quando parou tudo. Conseqüentemente, não aconteceu o primeiro Reflexões Pedagógicas, e aí a gente foi se adequar. O que nós fizemos? Nós criamos, era Reflexões Pedagógicas - da teoria à prática, aí virou Reflexões Pedagógicas online - da teoria à prática. Então, nós elaboramos o material pelo YouTube, abrimos um canal no YouTube, do Reflexões Pedagógicas, o qual nós fizemos gravações, síncronas e assíncronas, da formação. Então nós tínhamos formação acontecendo com o professor ao vivo, falando e as questões vindo. [...] Então os cursos variando de uma hora, uma hora e trinta, respeitando as mesmas datas. Só mexemos na primeira data, que foi a de março, que eu acredito que a gente passou para abril. [...] Mas nós fizemos em média [...] 3 formações com professores, e aí tudo ligado à temática do ensino remoto. Aí começamos a trabalhar com as atividades relacionadas a isso, trazendo profissionais. [...] E é tudo assim, tudo da forma remota, utilizando as ferramentas que nós temos.

Com relação ao decurso do período da COVID 19 e suas implicações aos caminhos propostos pela SEMED/CG para a formação continuada, o Técnico 1 prossegue em sua explanação

Uma situação que a gente percebeu, quando a gente pegou um número de tempo, no início os professores estavam assistindo muito bem, só que a gente percebeu que eles começaram a ficar dez, quinze minutos e sair. E voltava só no final para pegar o certificado. Então, nós estamos agora readequando, com uma ficha de avaliação do curso no final, que ele só vai poder pegar se ele preencher a ficha de avaliação. [...] Nós achamos, um aspecto negativo que tem acontecido, é falta de interesse do professor, que ficou poucos minutos. Isso daí foi algo que nos chamou atenção [...]. Questão de tecnologia, questão dessas crianças que em suas casas não tem internet, em sua maioria. Tudo aquilo que a gente sabe de uma situação social. Eu vejo que tem professores que se enquadram nessa vulnerabilidade, porém ao mesmo tempo que ele poderia ter um custo hoje com a internet, dele colocar uma internet na casa dele, dele melhorar o telefone celular dele, que é algo pessoal, ele não está tendo gastos com transporte, por exemplo. Ele não está tendo que se deslocar até o local de trabalho dele, que muitas vezes ele teria que investir num almoço em lugar particular, às vezes num jantar, num lanche que ele faça. Além de combustível, vale transporte. Então, se você coloca na ponta do lápis, vamos dizer assim, essa análise, análise econômica, tá? Aí eu estou pensando fazendo uma análise econômica. Porque a gente vê alguns críticos falando que... é... o professor está tendo que gastar muito, ele tá tendo que... Não é bem assim, porque ele também está economizando de um outro lado, que

daria pra investir nisso que não vai atender só a parte do ensino, do trabalho dele, vai atender também a vida pessoal dele. Porque se ele melhora o celular dele, o celular vai ser pra ele; se ele coloca uma internet boa na casa dele, é para atender a ele, a esposa, os filhos, outras necessidades sociais também. Melhorar um programa de TV, colocar... Então, assim, eu vejo que tem esses dois lados.

A pandemia também foi aventada pelas professoras, que consideram suas experiências formativas em um contexto completamente atípico, desconhecido e dolorido para a humanidade. A Profa. Lígia pontua que

Pois é, a pandemia... As implicações é que você não tem aquele contato pessoal para você estar conversando com outros colegas, trocando ideias de como os outros estão realizando, então você fica mais ou menos você por você, sabe? Então a formação ela tem... ela tem o lado positivo de você se encontrar com outras pessoas, você conversar, você discutir e você ver o que está dando certo para um e... tentar fazer. [...] mas na questão da formação continuada... A SEMED, inclusive, ela tem procurado ensinar algumas coisas. Tem alguns... nesse reflexões tem alguns vídeos tratando até de um novo... não sei se aplicativo, não sei o que é... eu até preciso assistir ele... Acho que é o Moodle. [...] E para a formação essa pandemia também trouxe essas implicações, porque, assim, você acaba não tendo... você acaba não tendo formação na escola, você não tem formação presencial na escola. Nós tivemos uma reunião no início do ano, mas, assim, você tem que ficar todo mundo separado, é... é... uma situação... é algo que, na verdade, a gente nunca imaginou que viveria algo dessa maneira, né?

E a Profa. Carmem declara,

Eu acho assim, a falta de consistência. Eu penso assim: tudo bem que todo mundo estava aprendendo, mas o professor fica perdido, porque você chega hoje: “Não, gente, vamos trabalhar desse jeito!” – Dois dias depois: “Não, a gente vai trabalhar de outro jeito”. [...] deu um nó! Entrei numa crise e falei: “Meu Deus!” – Nada ia, porque não sabiam – como eu acho que até hoje ninguém sabe, que ninguém sabe o que vem por aí. Só que eu acho assim, a plataforma, a tecnologia, ela veio para ficar. [...] A pandemia veio como um *tsunami*, então ninguém estava preparado, não houve uma formação prévia para esse momento, então foi assim: você estava em sala de aula hoje, semana que vem você não estava mais. Então, agora vocês vão ter que gravar... Todo mundo assim: “Ai, meu Deus, o que farei?!” E resolveram fazer uma capacitação, com toda linguagem... [...]. O cara falando uma linguagem, que o cara falava e praticamente ninguém entendia, por que qual era a linguagem dele? Como você vai fazer, como você vai filmar suas aulas, entendeu? [...] E essa foi a única capacitação que foi lá no início, que tinha que ter as aulas. Assim, nós entramos numa plataforma digital sem conhecer a plataforma.

Entretanto, as palavras docentes revelaram que as experiências vividas na realidade pandêmica não ficaram limitadas aos processos de formação continuada, mas encontraram eco no cotidiano socioeducacional, nas relações de ensino e aprendizagem e em outras contexturas desafiadoras. A partir dos pronunciamentos a esse respeito, foi apresentada a imagem selecionada no item 6 do roteiro de entrevista a professores, que suscitou segundos de silêncio e pausa a algumas entrevistadas, risadas com verbalização de identificação em outras e narrativas que expressaram suas percepções e concepções acerca desse momento.



Fonte: Facebook, 2020.

A Profa. Miriam fia sua compreensão afirmando que

[...] eu estou bem me vendo aí. Para você estar em tudo isso você tem que estar usando esses elementos. Então, essa é a relação primeira que eu faço com a educação continuada, que você vai estar no *Instagram*, sendo que você não sabe usá-lo. Você não sabe produzir nada nele, não é possível você estar ali. [...] Como que você vai estar no *Youtube*, sendo que você não sabe usar essa ferramenta que é riquíssima? Você tem que ter uma orientação para isso. Mesmo o próprio *WhatsApp* também oferece para você possibilidades [...]. E... agro, tec, top, é tudo! Gente, essa batedeira na mão dessa educadora aí pode ser uma desgraça se não souber usá-la, ela vai espirrar a massa para todos os lugares. É o que acontece se você não tiver uma formação continuada, você não sabe usar os instrumentos. [...] você tem que ser orientada, capacitada para você utilizar. Você pode ter os recursos, mas se você não sabe usar, então não adianta. O próprio livro, hoje em dia, vou te dizer, se você não sabe usar o livro, se não

sabe nem o que está escrito no índice, né? [...] O próprio livro didático... [...]. Vendo o que a gente está vivendo agora, ou você põe isso tudo na prática, para você conseguir sobreviver, ou as coisas não vão para frente. Por outro lado, se você quiser usar tudo isso, e ao mesmo tempo, talvez você não olhe para quem você precisa olhar, que é essa criancinha que está ali, que precisa ser olhada. Mas você está tão envolvido, em tantas outras coisas, que o elemento principal, que você tem que formar, você nem viu. Então, essa preocupação é muito... interessante. [...] se eu não tiver esse olhar para um aluno, não adiantaram todos os recursos que eu pude usar, tudo que eu fiz. O ser humano deve ser mais importante do que qualquer outra coisa. Porque são muitas funções... você primeiro, educador, você tem uma vida pessoal; você é um ser humano. Vamos supor que essa mão que segura essa criança represente duas coisas: sua família pessoal, sua vida pessoal, e represente também o aluno, seja ele adulto, não importa, represente o aluno; depois as suas obrigações domésticas... aquela vassoura ali, seja você um professor homem ou mulher, você tem obrigações domésticas; seja você morando sozinho ou com uma família, morando em um hotel, não importa, você tem obrigações domésticas suas, né? Pessoais. [...] E depois tem outras ferramentas ali, tem um telefone, tem uma carta – que talvez essa carta aí poderia simbolizar é... a vida mais antiga, né? A gente precisa das experiências antigas para nossa vida de hoje, da atualidade. Eu não posso descartar o passado, até esse telefone, desse manual, né? Eu não posso descartar o passado, eu preciso, ele é muito importante para o futuro, ele é a base, né? [...] A gente está assistindo isso no nosso país. [...] A educação continuada está aí para isso, para ela dar um... aperfeiçoar... aquilo que é bom se tornar melhor, né? Mas você precisa de orientação para isso, né? [...] Como usar isso? – é a minha pergunta todos os dias. Como você tornar algo assim interessante para ele, e profundo ao mesmo tempo, é... de tal maneira que ele fique interessado. Como você vai formar um engenheiro, por exemplo? Vai dar uma aula... é... *online* para ele? Porque a maioria está fazendo aula *online* [...]. Quem vai construir o próximo prédio? Aluno formado na geração COVID? Você vai morar nesse prédio? Você vai subir nesse elevador? Ele está bem formado, ele está bem-preparado para fazer isso? Nós vamos ser fruto disso. Então, eu que sou a formadora eu tenho que usar todas as ferramentas que eu tenho para o bem, né? É isso que eu acho.

A Profa. Mércia também se posiciona diante da imagem e anuncia:

É... exatamente, o professor é multifacetado, né? É... realmente, professor procurou o aluno no Instagram, no Facebook, no WhatsApp, no YouTube. Se o professor não tivesse tido essas tecnologias, esses aplicativos aqui, essas redes sociais, ele estava perdido. É... eles falam que no Brasil a agrotécnica lá, a agricultura lá, a agroindústria é o que move o Brasil, né? Mas, às vezes, eu não sei se é por puxar sardinha para o meu lado, para o nosso lado, mas eu acredito que o que move o Brasil é o professor, sabe? Eu acredito que se o professor não estivesse ali insistindo, buscando... Você pode ver essa coitada aqui, cuidando do guri que não pode ir pra escola, cozinhando, mexendo no *notebook* e olhando uma coisa aqui outra ali, lavando louça, limpando casa e ainda assim se preocupando com o

crescimento intelectual de um cidadão que ela nem, muitas vezes, conhece. Porque o ano passado a gente passou o ano todo praticamente sem conhecer os alunos. Nós tivemos um mês de aula. Esse ano piorou.

Com um audível som de gargalhada diante da figura apresentada e explicando que ouve afirmações referentes a professores que têm se pronunciado quanto ao aumento de sua carga de trabalho com a chegada da pandemia, a Profa. Carmem diz ter escutado: “você não estão trabalhando a mais, você estão fazendo mau uso do tempo de você”, e usa palavras de defesa dirigindo-se à pesquisadora: “Soraya, eu não estou fazendo mau uso do tempo”, complementando:

Nós não somos *youtubers* profissionais, pra ter um vídeo inteiro com áudio limpinho. Ninguém é cineasta não, é... ninguém é cineasta. [...] a casa virou uma bagunça! Então, todos os dias de gravação... tinha dia que eu gravava 5 vídeos. Aquilo ali virava uma bagunça, [...], eu tinha que criar um cenário, a TV no meio, o cenário, sabe? Só que você virar para um grupo de professores e dizer que você não está sabendo usar o tempo! O estresse que a gente estava vivendo, você achava que em 3 ou 4 meses ia acabar a pandemia e a gente ia voltar para a sala de aula: Ah, isso aqui é passageiro e a gente volta logo! Mas a coisa foi ficando e se alongando. Aí, aluno quer passar a perna em você [...] E o Whats pipocando, aí você corre atrás de aluno. [...] Na formação, na pandemia, eu acho que o professor ele foi muito para o Youtube procurar dicas de como baixar vídeos, de como postar vídeo no próprio Youtube, porque era algo que a gente não tinha, era algo que você não estava acostumado. Eu acho que o professor ele foi buscar aquilo na área dele e ele foi buscar nessa área aqui, de tecnologia. [...] Os professores se esforçaram [...] foi um processo de autoformação [...]. E aí fomos caminhando, um ajudando o outro. [...] Todo mundo ajudando, todo mundo... porque não tinha muito o que ser feito, o desespero era geral [...]. Virou um negócio de produção.

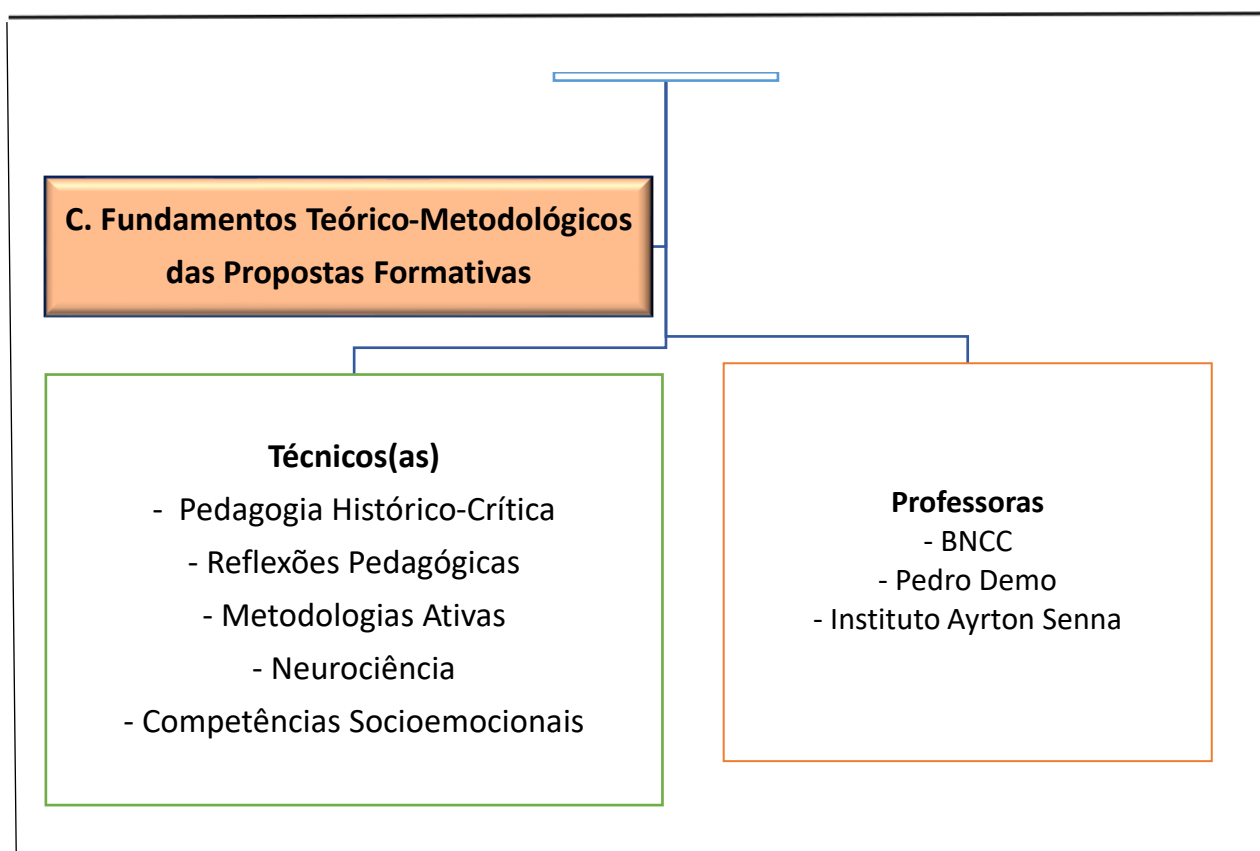
Ao relatarmos suas experiências formativas, os sujeitos explicitam o sentido pessoal da formação continuada a partir das condições objetivas que a vida, dentro e fora do contexto educacional, têm se apresentado a eles. Sentido não entendido aqui sobre a base do idealismo subjetivista, como se pudessem mudar a realidade apenas por meio de um esforço próprio, interior, mas o sentido compreendido pela visão materialista histórico-dialética de uma sociedade capitalista, produzido pelas condições objetivas de vida dos sujeitos, reitera-se, que levam-nos a vender sua força de trabalho em troca de salário.

Todavia, esse sentido poderá mudar, mesmo que parcialmente, em uma situação de organização coletiva, com vistas à luta contra sua exploração, que tenha

por objetivo a superação das relações sociais capitalistas, ou seja, a suplantação do que a lógica de reprodução do capital impõe.

Sobre esse aporte serão considerados a seguir os fundamentos das propostas de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Campo Grande-MS que tem sido reputada nessa tese.

3.4.3 Fundamentos Teórico-Metodológicos das Propostas Formativas



Fonte: Organizado pela Pesquisadora, 2021.

As propostas de formação continuada de professores e suas bases teórico-metodológicas são anunciadas nas falas de alguns sujeitos da pesquisa – mais nas dos(as) que compõem o corpo técnico das secretarias de educação do que das professoras. O Técnico 1, por exemplo, afirma que na Secretaria Municipal há a seguinte orientação:

[...] aqui nosso referencial foi escrito na Histórico-Crítica, né? [...] Só que, quando eu entrei aqui, eu falei: “Não é SEMED que tem que ter algum posicionamento ideológico... ou ter alguma linha, é a escola que tem que trabalhar com a linha dela, em cima do que aquele diretor, do

que aqueles professores acreditam. Então, eu já tentei desconstruir isso daí; que a escola construa a sua metodologia, a escola veja qual o aspecto que ela quer seguir. Já teve uma diretora que veio me perguntar isso. Ela me falou assim: “Ah! Você é da universidade, você vai continuar trabalhando na Histórico-Crítica? Como você vai trabalhar?” Eu falei: “Olha, eu sigo muito a linha da Fenomenologia, eu sou fenomenológico, eu acredito no fenômeno e nos resultados que possam advir de alguma situação transformadora, mas a tua escola... vou inverter a pergunta, o que que você acredita? O que que você pensa? Então, vamos deixar que a sua escola construa? Porque vocês têm o Projeto Político-Pedagógico, vocês podem escrever aquilo ali.” “Ah! Mas a SEMED segue, mas se você tem resultados em cima de uma linha metodológica, não tem por que a SEMED interferir e colocar: “é isso”. [...] Há um documento onde a base teórico-metodológica da SEMED está escrita. [...] porque nós temos que qualificar em cima da Base (BNCC). Então, nós estamos reescrevendo nosso Referencial Curricular, que o outro é de 2008, e a maioria das pessoas que escreveram eram tudo da linha Histórico-Crítica [...]. Mas não há informações sobre alguma escola que esteja trabalhando com a base teórico-metodológica tal ou tal. Por quê? Aqui dá até um trabalho: “As linhas metodológicas das escolas – quais assumiram outra postura? Assumiram um posicionamento diferente da SEMED? Não sei se algum momento da formação na escola está sendo dedicado a estudar uma base ou não.

A Técnica 2, da mesma Secretaria, também pontua situações referentes às concepções teórico-metodológicas realizando um questionamento a esse respeito:

[...] qual é a teoria que está embasando o nosso trabalho? Quando eu fui revisar o PPP, qual é a base teórica, né? Qual é a pedagogia? Essa parte que às vezes a gente só fica no estudo inicial da Pedagogia, das tendências pedagógicas, que não se estrutura, né? Então aqui, não tem uma definição, né? Vamos dizer que a escola vai elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico com base unicamente na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, ou... então, eu acho que assim, teorias a gente precisa ir entendendo e identificando a nossa prática. A gente vai ter várias práticas, às vezes a gente vai relacionar com uma teoria ou outra: teoria de aprendizagem, teorias metodológicas... Então, eu tenho muito receio, né? E a gente aprende na academia, a gente traz certos autores: Ah! Esse autor fala de avaliação, ele fala de... Não é que eu vou dizer que o que é certo agora é esse ou aquele autor, não quero, inclusive, discutir isso, é para a gente fazer uma reflexão. Não é que agora mudou tudo e é só o que esse texto aqui está dizendo, né? Então a gente precisa ter esse entendimento, para não crucificar algumas teorias, mas trazer dois textos que são bem diferentes, algumas questões assim. Por isso, eu acho que às vezes fica um pouco subjetivo.

Nesse contexto, o Técnico 1 estende suas considerações apresentando especificamente a BNCC como conteúdo proposto para a formação continuada:

[...] a gente tá trabalhando o Referencial Curricular (BNCC), o que nós fizemos? Essa formação foi com os profissionais, por exemplo:

professor de Geografia, a equipe de Geografia se reuniu com o pessoal da Geografia. Mas não é porque era da formação, é porque nós estamos reescrevendo o Referencial Curricular. Então nós queríamos escutar o componente – os professores de Geografia, do componente de Geografia, como está o Referencial? E a Base (BNCC) coloca isso da Geografia... o que que vocês acham? Nós vamos continuar nessa linha? O que vocês acham que tem que mudar? Porque na Base, ela coloca que tem que mudar para o 3º ano, e isso tá no 6º ano? Então, nós fizemos essa organização nessa última formação.

E apresenta o modelo que a SEMED/CG tem utilizado em seu processo formativo, denominado “Reflexões Pedagógicas, da teoria à prática”, que no contexto da pandemia “virou Reflexões Pedagógicas online - da teoria à prática. Então, nós elaboramos o material pelo YouTube, abrimos um canal no YouTube, do Reflexões Pedagógicas, o qual nós fizemos gravações, síncronas e assíncronas, da formação”.

Foi nessa linha que a gente construiu a nossa proposta de formação. [...] tem o calendário anual. [...] Esse aqui é o de 2019 (entrevistado mostra o calendário). Nós já tínhamos as datas de formação: 21, 22, 25, 26, 27 e 28 de fevereiro. [...] Isso já vai num calendário anual, em que eles já saberão de antemão quando serão – [...] a gente chama [...] Reflexões Pedagógicas, da teoria à prática. Porque, outra coisa que a gente trabalhou em cima disso, foi a questão de trabalhar muito com a prática – aquilo que o professor vai utilizar e que ele pode aplicar em sala de aula. [...] Reflexões Pedagógicas e a formação que acontece na escola [...]. (TÉCNICO 1, 2021).

A Técnica 3, por sua parte, expõe as premissas da Secretaria de Estado de Educação, apontando que

Com a Constituição da Coordenadoria de Formação nós assumimos o suporte em relação às metodologias trabalhadas na formação, que consiste em pesquisa, discussão e autoria do professor. Nós não temos uma linha teórica, metodológica, estabelecida... até porque acaba deixando... a gente deixa a escola também como formador, porque, a escola também sendo instituição formadora, nós temos algumas premissas que sustentam a formação da Secretaria. Então, como relativamente, pensando no contexto da Secretaria de Educação do Estado, é nova a Coordenadoria, então... 2017, 2018, 2019, 2020... nós temos quatro anos, então nós estamos construindo, e a intenção é que a gente escreva uma política estadual, uma política pública para fortalecer o processo de formação, até com uma linha de discussão que acaba consolidando, né? Porque senão entra governo e sai governo muda-se a perspectiva da formação. Então nós temos umas premissas. E a Coordenadoria surgiu para isso. Nós trabalhamos... geralmente alguns usam as metodologias ativas, mas nós temos um cuidado, até porque nem tudo que se acha que é metodologia ativa realmente é ativa para o processo de aprendizagem. [...] Então nós

trabalhamos com metodologias aonde o professor ou o estudante, no caso, seja ativo no seu processo de aprendizagem.

Além disso, a Técnica 3 apresenta que “nós temos parceria”:

[...] nós desenvolvemos a parceria com o Instituto Ayrton Senna, que é no desenvolvimento de competências socioemocionais. Até porque nós temos que entender, enquanto Secretaria, que tem parceiros, outras instituições que têm *expertise* para nos auxiliar. Então nós participamos dessa formação. É feita em parceria, estruturada por eles, então nós temos duas formações diferentes: uma, que é os diálogos socioemocionais, que são formações que chegam até o estudante pra discutir competências socioemocionais e estratégias metodológicas para desenvolver no estudante, que noventa e poucas escolas no estado. Nós também estamos juntos, então nós somos formados junto com a equipe, nossa equipe é formada para multiplicar a formação. Então também acontece isso. A Coordenadoria de Formação e os outros técnicos também temos a nossa formação continuada. Até para ampliar essas temáticas, que nós precisamos de um respaldo maior. [...] E também com o Instituto nós temos a formação que é o desenvolvimento das competências socioemocionais no professor. Daí é específica, é um projeto piloto aqui para Campo Grande, que nós trabalhamos como auxiliar o professor no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nesse ponto a Técnica 3 inter-relaciona a parceria com o Instituto Ayrton Senna e suas propostas socioemocionais à Base Nacional Comum Curricular, à Neurociência e às Metodologias Ativas, explicitando que

Se a BNCC, e hoje a sociedade, solicita desenvolvimento de competências socioemocionais atreladas à cognitiva, então, nós sempre reforçamos, não é deixar de lado a cognitiva, mas sim como incorporar, e fazer até com que as competências socioemocionais melhores o desenvolvimento cognitivo do estudante, que a gente sabe que melhora, têm estudos que têm esse desenvolvimento, nós estamos fazendo também com o professor, a mesma coisa. Vem equipe do Instituto, que trabalha com isso, que tem *know how*, forma a nossa equipe e juntos nós formamos a escola. Até para que aconteça o processo de incorporar essas questões, de setores que contribuem com o processo formativo, não só esse, para a proposta da Secretaria de Educação. Então é fortalecer mesmo. Fortalece a escola, fortalece a Secretaria e, conseqüentemente, todos os processos formativos, para chegar no estudante. O Instituto Ayrton Senna está em parceria com a gente desde 2018, mais frequente, na escrita do currículo. Porque nós começamos o nosso processo formativo, enquanto Secretaria, das competências cognitivas e socioemocionais, a atrelar as duas em 2018. Então nós fizemos o processo formativo, os técnicos da Secretaria que estavam na escrita do currículo, que começou no ano passado, educação infantil e fundamental. Então nós fomos formados. A equipe que escreveria o currículo estava fazendo formação por motivo de escrita e nós para aprofundarmos o conhecimento da equipe de formação. [...]

Discutimos, por exemplo, as contribuições da Neurociência, das competências socioemocionais para o desenvolvimento da educação [...]. Então, as discussões na Neurociência, que nós levamos para o professor [...]. Mas o que dizem os estudos da Neurociência sobre os processos de aprendizagem? Sobre o professor dar aula? Falar, o estudante copiar...? Então, é momento de fazer o professor refletir mesmo! Refletir sobre sua ação, pesquisar, ir atrás, resgatar, retomar o que ele faz, sabe? Tentar reconstruir o papel do professor e o entendimento dele sobre a aprendizagem. [...] Então, a nossa formação é nesse viés.

Em circunstâncias de COVID 19, a SED/MS “focamos no processo de formação [...] com o professor, pensando nas competências socioemocionais”.

[...] essa formação nós mantivemos. Então nós suspendemos um pouco o currículo e trabalhamos na perspectiva das competências socioemocionais dos estudantes e dos professores, com o Instituto Ayrton Senna. Essa nós mantivemos. Adaptamos, porque a proposta para 2020 era atender 100% dos professores, das 215 escolas que foram pré-selecionadas no início de 2020 para fazer formação, para... para implementar o programa. Então, nossa ideia era fazer formação com todos os professores, mas nós tivemos que adaptar. Até porque não tínhamos condições de atender todos. Daí nós focamos em projetos de vida e no coordenador pedagógico. Então, a Secretaria foi para essa linha, pensando nos professores. Trabalhar em parceria com o Sebrae, oficinas temáticas relacionadas à tecnologia, do que poderia auxiliar naquele momento que o professor estava iniciando (abril, maio), nós fizemos um trabalho com a rede estadual e as redes municipais e as competências socioemocionais, com o Instituto Ayrton Senna, nós fizemos... foi tudo online, então nós adaptamos toda a nossa formação, que tinha encontros presenciais. Nós fizemos encontros síncronos, fizemos ambiente virtual. [...] – até porque você trabalha colaboração, atividades colaborativas, metodologias ativas [...]. (TÉCNICA 3, 2021).

A Profa. Mércia, que leciona no ensino médio em escola da SED/MS, também apresentou indicativos das bases teórico-metodológicas do cenário formativo vivenciado por ela, ao perpassar por algumas lembranças que lhe vieram à mente no momento da entrevista. Suas palavras declaram que

Algumas são baseadas no... nas citações do Paulo Freire – eles gostam muito do Paulo Freire, né? Algumas são baseadas no Pedro Demo, na área da pesquisa lá do Pedro Demo. Na área lá do... Como é que fala? É... então sempre tem uma base, mas eu não lembro, eu não lembro, sempre tem a questão do... da acolhida. [...] E o Estado corre à risca, então tem vários, vários... mas o Paulo Freire e esse Pedro Demo... muitas vezes também eles... Augusto... Essa questão da... da... do emocional, teve uma época que falaram muito algumas coisas do Augusto Cury. Eles utilizaram muito aquele livro é... Professores... Pais brilhantes, professores fascinantes. Eles utilizaram muito, muito em um tempo aí. [...] Teve também uma escola que

chegou a trabalhar e ter projeto desse Instituto Ayrton Senna. Teve, mas agora não sei. É porque eu acho que, se eu não me engano, o Instituto Ayrton Senna trabalha mais com os menores. Eu acho que é com sexto ao nono, se eu não me engano.

A perspectiva teórica não foi considerada pela Profa. Lígia, que leciona no 5º ano de uma escola da SEMED/CG, mas a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é mencionada por ela em momento em que se refere a conteúdos trabalhados nos encontros de formação continuada:

É... nas últimas formações a gente vem tratando da... da BNCC, um assunto que ainda não é... não é bem... bem compreendido ainda. E com essa questão da pandemia a gente está com um currículo circunstancial para trabalhar. [...] Dizem que essa BNCC é pra todas as escolas, públicas e privadas, mas existe uma grande diferença. Parece que agora querem colocar algumas coisas na rede pública um pouco mais dentro dos seus limites. O que que eu quero dizer com isso? Enquanto alunos da rede particular estão ali num aprendizado talvez mais sistemático ou recebendo essa informação de forma mais sistemática, os alunos da escola pública não estão com essa sistematização.

As professoras Miriam e Carmem não proferem nada a respeito dessa temática.

As entrevistas semiestruturadas, escolhidas como recurso metodológico para realização da investigação empírica proposta nesta tese, proporcionaram identificação de elementos e subsídios fundamentais para a pesquisa que ora se apresenta.

A emergência de dados de forma mais livre, o compartilhamento de experiências, concepções, impressões e pontos de vista, contribuíram para que os sujeitos evidenciassem detalhes de suas experiências no cotidiano da formação continuada de professores, para a inserção de outros olhares à temática e agregaram elementos significativos, complementares e/ou contrastantes a esse objeto.

Considerar o trabalho empírico realizado a partir dessa estratégia metodológica é acreditar que prescrutando a linguagem pode-se possibilitar a tomada de consciência do que significa o processo contínuo de formação docente. Por isso, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, será apresentada a seguir a análise dos eixos organizados a partir das entrevistas realizadas. Os documentos disponibilizados pelas secretarias também serão considerados.

3.4.4 Concepções, experiências e fundamentos – a formação continuada em análise

O estudo acerca da formação continuada de professores de duas redes públicas de ensino atuantes em Campo Grande-MS, estadual e municipal, desenvolvida entre os anos 2015 e 2020 – período dos governos de Reinaldo Azambuja Silva – estado de Mato Grosso do Sul; e Marcos Marcello Trad – Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, ambos ainda em percurso, perpassa pelo caminho empírico das entrevistas semiestruturadas e, conseqüentemente, pelos dados trazidos à baila por meio das verbalizações dos sujeitos entrevistados.

Todavia, destaca-se inicialmente, que, no tocante às respostas obtidas, que deram origem à organização dos eixos apresentados no item anterior, há o objetivo de tecer as análises sob a premissa da dialética, pressupondo a inter-relação particular-universal, ou seja,

Trata-se de esclarecer a forma concreta de sua relação [entre o particular e o universal], [...] em uma determinada situação social, com despeito a uma determinada relação da estrutura econômica; mas também – o que é decisivo – de descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam essa dialética. (LUCKÁCS, 1970, p. 84-85).

Dessa forma, a dialética entre universal e particular não pode ser reduzida a uma imutável, única e universal fórmula, visto que o pensamento científico deve buscar compreender como o particular e o universal se inter-relacionam em cada situação específica. Como destaca Martins (2006, p. 12), “não podemos nos contentar com o que está ‘visível aos olhos’, e somente a análise dialética do singular e particular [...] torna possível a construção do conhecimento concreto”.

Feitas essas considerações, relembra-se que o primeiro eixo diz respeito à **concepção de formação continuada**. As palavras apresentadas pelos(as) técnicos(as) e pelas professoras denotaram uma visão de formação como atualização permanente, sistematizada como treinamento para progressão de desempenho, centrada no atendimento aos interesses do professor (sem identificação de quais seriam esses), que é compreendido como autodidata, com conteúdo voltado às habilidades e competências que devem conferir subsídios à prática. Esta, por sua vez, deve estar mais evidente que a teoria.

Há nessa concepção uma clara reverberação do que tem sido postulado no Brasil, em suas políticas de formação bem especificamente. O professor não

concebido como um produtor de conhecimento, mas como um instrumento de aplicação de conhecimentos que lhe são determinados – ou que ele mesmo, autoculturado – precisa buscar. É um fazedor, tarefeiro e, retomando Freitas (2012), um neotecnicista. São premissas identificadas também nas dissertações de Rodrigues (2018) e Santos (2019), selecionadas no levantamento realizado no banco CAPES, com natureza voltada ao empresariamento, segundo Viegas (2019) em tese defendida na UFGD.

Trata-se de uma perspectiva aplicacionista, de uma compreensão que ancora, equitativamente, a noção de competências e habilidades que respalda a visão dicotômica da relação teoria e prática, com centralidade nesta última. Vale ressaltar, porém, que não se trata aqui de discordância ao fato de que é necessário formar professores competentes, que tenham as mais diversas habilidades, como as de leitura e compreensão da realidade, por exemplo. O problema está no entendimento ecoado das Resoluções 01/2002, 02/2019 e 01/2020, que trazem matrizes orientadas pelo aporte teórico cognitivo-construtivista, advindo da Epistemologia Genética, de Piaget (1973), trazido ao Brasil pelos caminhos do profissionalismo, aliado à vertente comportamental (neotecnicismo) e à Epistemologia da Prática (SCHÖN, 2000).

Essa é a concepção de competência que está posta nessas Resoluções, na BNCC, de educação infantil a ensino médio, e na BNC de formação docente, que pensa em formar professores relevantemente competentes para esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos, com mobilização de multiplicidade de recursos, mas não na autonomia intelectual, e, simultaneamente, para o desempenho de padrões de comportamento nos quais o desenvolvimento dessas competências e habilidades é posto de maneira individualizada. É o professor que vai se (auto)desenvolver.

Destaca-se, porém, que a formação continuada aportada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural está ancorada na compreensão de que a educação tem um papel insubstituível na apropriação pelo sujeito do conhecimento cultural e historicamente acumulado. As características de cada ser humano estão intimamente relacionadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural da humanidade. Seu comportamento e capacidade cognitiva dependerão de sua história educativa que, por sua vez, sempre será produzida de acordo com os determinantes do contexto social da época em que ele se insere.

Diante dessa premissa, acredita-se pertinente considerar também a concepção

de professor formulada por Vigotski, não autodidata ou autogerenciador de sua formação, porque essa concepção orienta a ação docente, a forma como um professor organiza o trabalho pedagógico, por isso merece um destaque no processo de formação continuada. Na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico, mas, diferentemente disso, é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento, é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar.

Logo, para o desenvolvimento do professor como aluno a formação é condição para mediar a apropriação dos saberes sistematizados, que emergem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos seres humanos em sua prática social ao longo da história. De forma contraditória, essa mediação forma o sujeito/professor como força de trabalho para a manutenção do sistema capitalista e, apropriando-se desses saberes, originam-se os elementos para que atuem na sociedade, resistindo e indo além das determinações que lhes são impostas.

No movimento das contradições de uma sociedade capitalista, a formação continuada configura-se como um “*locus*” restituidor da aprendizagem docente, mas também como um “*locus*” que segrega, que legitima as dificuldades de um e de outro como sendo predominantemente individuais. Logo, nesse âmbito, é preciso problematizar se a formação construída humaniza, considerando que a apropriação do conhecimento é a via para que isso ocorra. Certamente que o conhecimento aqui mencionado é o que recebe defesa da Psicologia Histórico-Cultural – que se institui historicamente e, por esse motivo, precisa de um ensino sistematizado para que sejam estabelecidos sua transmissão, pela mediação, e os resultados produzidos por ela.

Por meio da Psicologia baseada no Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que os homens são constituídos pela sociedade em que vivem: “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VYGOTSKY, 1999, p. 368). Essa ciência, considerada no cerne da Psicologia Histórico-Cultural como uma Psicologia científica, compreendem que a estrutura da personalidade dos sujeitos de determinado momento histórico expressa as contradições internas dos sistemas sociais, e a educação pode promover o desenvolvimento cultural dos indivíduos, resultando em formas mais desenvolvidas de operações e funções psíquicas. E na

formação continuada, como isso ocorre?

Pensa-se que é necessário olhar para as competências, as habilidades, as concepções de treinamento e melhoria de desempenho que têm sido consideradas no contexto formativo, sob o viés da práxis, unidade teoria e prática, que pressupõe a capacidade de desenvolver e articular conhecimentos teóricos e práticos laborais, que, segundo Vásquez (1990), apresenta elementos de um fazer revolucionário e competente.

Pode-se também voltar aos princípios básicos da ANFOPE/FORUMDIR (2001, p. 4), que subsidiam uma concepção de formação de professores

[...] que considere a vida humana em todas as suas dimensões, manifestando-se em uma proposição de educação omnilateral; 2. a docência deve ser a base da formação; 3. considerar o trabalho pedagógico como foco no processo de formação, porém sem abrir mão de uma sólida formação teórica; 4. garantia de ampla formação cultural; 5. a articulação entre a proposta curricular e as vivências no campo escolar e em outros campos de atuação docente ao longo do processo de formação, desde o início do curso; 6. a assunção da pesquisa como princípio educativo de formação, sem desvincular as diferentes formas de constituição e materialização da pesquisa; 7. a possibilidade de vivência e análise das formas de gestão democrática; o desenvolvimento e a reafirmação do compromisso social e político da docência; 8. reafirmação constante sobre os diferentes projetos de formação do professor e suas condições de trabalho e de existência; 9. avaliação permanente dos cursos de formação; 10. conhecimento das possibilidades de trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional.

A partir dessas premissas cabe então considerar a importância de uma formação continuada pensada sobre as bases da construção do conhecimento científico, ocorrido em um processo que possibilita ao homem a apropriação, o desenvolvimento, a práxis, a emancipação e sua qualificação como sujeito humano. Advém da perspectiva de que para conhecer é preciso deixar de lado a atitude meramente contemplativa, que visualiza apenas a aparência. É preciso olhar para o todo, o concreto, o real, que é encontrado na inter-relação teoria e prática, porque a investigação teórica desligada da atividade prática e social não tem nenhum valor, visto que a essência humana está no conjunto das relações sociais.

Relembra-se que o preceito vigotskiano considera que há alteração das formas como o sujeito conceitua a realidade social a partir da apropriação de conhecimentos, que expande as possibilidades de generalizações. No contexto desse processo que reside a formação de conceitos que operam no modo como o ser humano pensa a si

e a realidade social, essa formação decorre da interação com outros homens na apropriação da cultura.

No sentido da formação continuada docente pensada sobre essa relação dialética entre o contexto em que o professor vive e a apropriação da cultura, novas formações ocorrem no psiquismo. Logo, não é possível considerar seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva linear e estável, porque a cada nova situação se reestrutura internamente, há mudanças e rupturas em sua estrutura psíquica, devido às novas relações e espaços ocupados na sociedade.

Nesse contexto formativo, o conhecimento científico apresentado de forma intencional proporciona o aparecimento do novo por meio da atividade de estudo, que vai substituindo as relações imediatas que o professor tem com sua realidade e reorganiza suas funções psíquicas, implicando no aparecimento da tomada de consciência e da voluntariedade, que são as novas formações.

Diante disso, o papel da formação continuada é fundamental para que o desenvolvimento dessas novas formações aconteça, pois não se formam espontaneamente. A atividade de estudo precisa ser dirigida a partir de uma estruturação que dê sentido ao aprendizado docente, para que supere os conhecimentos espontâneos e avance no desenvolvimento do pensamento por conceitos. São esses processos de ensino e educação que vão modificando substancialmente esse desenvolvimento.

Desta feita, a formação de professores deve envolver então a apropriação dos conhecimentos científicos elaborados e que contemplem a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por isso, considera-se que não é possível pensar a formação sem visualizar ou se apropriar de um método de análise da realidade, de uma concepção de mundo que ampare o trabalho pedagógico.

Conseqüentemente, o método da Psicologia Histórico-Cultural se constitui numa perspectiva que compreende e percebe a realidade a partir da análise de sua complexidade, em suas múltiplas determinações, para chegar à superação do que está posto. Nessa concepção, configura-se como uma possibilidade para as questões da formação continuada de professores, por meio da superação do homem unilateral para o omnilateral e, por conseguinte, do trabalho educativo, uma vez que com a qualidade nas formações e atividades desenvolvidas torna-se possível lutar a favor da emancipação humana.

Sobre essa perspectiva docente, considera-se também as verbalizações dos

sujeitos acerca de suas **experiências formativas**, que apresentaram inicialmente, por parte dos(as) técnicos(as), elementos de trajetória e comparativo temporal, como que a dizer que o tempo presente, em que estão à frente das propostas formativas, tem sido melhor que o anteriormente vivido nas secretarias: “Uma das coisas que eu percebia era que o resultado daquela formação ele não atendia o objeto de interesse do profissional. E, nesse sentido, eu sempre ouvia reclamação” (Técnico 1); “[...] antes as formações eram oficinas, 4 horas... algumas Coordenadorias podiam fazer oficinas, outras tinham carga horária de 40 horas, então não tinha uma organização no ponto de vista de metodologia” (Técnica 2).

Entretanto, as falas das professoras indicam que há formações continuadas bem-sucedidas, mas há também as que, segundo elas, não têm sido tão favoráveis assim, e elencam alguns elementos que configuram uma e outra realidade. São consideradas *desfavoráveis* as que:

- *Estão centradas na teoria e desprovidas de prática* – “[...] fica-se muito com teoria, teoria, teoria e aquilo que realmente é essencial, de prática, de troca de experiência, de diálogo é... de saber das dificuldades que nós, professores, enfrentamos no dia a dia, na escola, é... de alguma maneira parece ser ignorado” (Profa. Lígia).
- *Provocam enfado e frustração* – “E as formações que infelizmente estão oferecendo para o professor são formações cansativas, repetitivas, às vezes também são desnecessárias” (Profa. Mércia).
- *São desprovidas de conteúdo relevante e/ou subestimam o professor* – “[...] muitos professores ali já têm muito mais conhecimento, então aquilo não precisava ter sido falado [...]. Para falar que o aluno precisa pesquisar, para falar que o professor precisa pesquisar. Falei: oi? [...] Quer dizer, precisamos de tudo isso para dizer que professor precisa pesquisar?” (Profa. Mércia).
- *Não específicas às áreas de atuação* – “O negativo é quando não tinha nada para minha área, que foram muitas vezes”. (Profa. Carmem).

São consideradas *exitosas* as que:

- *Têm participação de profissionais* – “Havia profissionais da área de... psicopedagogia, havia psicólogos e havia profissionais, doutores na área de

liderança também, trazendo uma orientação. Havia *coachs* [...]”. (Profa. Miriam).

- *Prática em evidência* – “[...]troca de experiências. [...] eu sempre gostei mais da parte prática do que da teórica [...]. (Profa. Miriam).
- *Específicas às necessidades do cotidiano/prática pedagógica* – “[...] sobre o TEA. Então aquilo para mim foi uma formação continuada, entende? Algo que realmente trouxe relevância. [...] formações a respeito da alfabetização [...]” (Profa. Lígia).
- *Com conteúdo relevante* – “Agora está tendo uma formação boa, que é da BNCC. É interessante. Você precisa estudar aquilo ali, porque a base curricular nacional lá ela é importante, porque é uma base para o Brasil inteiro. (Profa. Mércia).
- *Específicas às áreas de atuação* – “Teve uma experiência muito positiva, porque foi dentro da minha área, específica da minha área [...]”. (Profa. Carmem).

As percepções apresentadas pelas professoras a partir dos elementos elencados para uma formação continuada bem-sucedida/exitosa e para uma entendida como desfavorável à sua docência, remete à reflexão sobre os pressupostos que devem nortear um processo formativo.

De acordo com Saviani (1992, p. 34), as atividades educativas, nas quais a formação docente está inserida, devem estar ancoradas em três objetivos fundamentais:

- 1) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido; 2) a transformação do saber objetivo em um saber [...] que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos; e 3) a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda elevem seu nível de compreensão sobre a realidade.

Soma-se a isso a premissa vigotskiana de que o processo de formação não pode representar uma ruptura com o que o sujeito já sabe, por isso os conteúdos precisam ser definidos com base em uma avaliação que permita aos formadores direcionar seu trabalho para o que Vigotski (1993) denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem deve considerar a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou atual e zona de

desenvolvimento próximo, potencial ou proximal (a depender da tradução). O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento que foi conseguido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, isto é, compreende tudo aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outras pessoas.

Contudo, ter conhecimento das capacidades já desenvolvidas não é suficiente para compreender, de forma completa, o desenvolvimento de quem está aprendendo. Para Vigotski, é preciso voltar-se também para a zona de desenvolvimento proximal, que abarca tudo aquilo que o sujeito não faz sozinho, mas é capaz de realizar com ajuda de outros.

Essa compreensão acerca do desenvolvimento das capacidades intelectuais é condição fundamental para que os formadores selecionem conteúdos que não se coloquem nem além nem aquém da zona de desenvolvimento próximo dos professores que estão em processo de aprendizagem ao participarem de momentos intencionais de formação continuada.

Nesse sentido, considera-se pertinente pensar também sobre a metodologia da formação. Conforme aponta Duarte (1986, p. 7),

[...] a compreensão do processo contraditório vivido pelo adulto [em processo formativo] [...], mostra a necessidade de se desenvolver uma metodologia de ensino que possibilite a real superação-incorporação do conhecimento que ele já adquiriu e não uma metodologia que meramente justaponha ao que o indivíduo já sabe aquilo que ela não sabe. (acréscimo nosso).

Em outras palavras, a formação continuada precisa articular procedimentos de ensino que partam do respeito ao professor-aprendiz, mas sem desconsiderar suas dificuldades e/ou necessidades concretas.

Para além disso, não se pode olvidar que a classe trabalhadora não poderá se constituir em uma força contra-hegemônica se não puder elevar seu nível cultural, visto que a educação, em todas as suas instâncias, é um instrumento de luta porque é efetivamente o espaço em que os trabalhadores podem apropriar-se do saber do qual são continuamente desapropriados pela classe dominante.

Por outro lado, considera-se importante destacar que essas transformações não serão suficientes se não se articularem com a luta pela transformação da sociedade, já que o direito à educação só pode ser compreendido nas relações com o conjunto dos direitos humanos e sociais.

Conforme ensino de Leontiev (1978), a questão do desenvolvimento das máximas possibilidades humanas coloca incisivamente o problema de uma

organização social que seja equânime e sensata da vida da sociedade humana, de modo a possibilitar a cada sujeito a apropriação das objetivações do progresso histórico e a participação nesse processo como criador de outras realizações.

Relembra-se, porém, que as experiências formativas dos tempos de pandemia de COVID 19 também foram trazidas à baila pelos entrevistados na pesquisa, com considerações a respeito de suas consequências à educação.

De modo imprevisível, o início de 2020 trouxe consigo o eco de notícias orientais acerca de um ser microscópico que provocava uma doença altamente contagiosa e letal: a COVID-19, proveniente do coronavírus (SARS-COV-2). Apesar de informações desconhecidas, têm-se o registro na imprensa – “investigação do jornal ‘South China Morning Post’, de Hong Kong, com base em dados do governo” – de que os primeiros registros de contágio na China teriam ocorrido no dia 17 de dezembro de 2019 (UOL, 2019), mas de lá para cá os casos aumentaram vertiginosamente por diversos países da Ásia, da Europa, da África, da Oceania e das Américas.

Essa realidade fez com que em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarasse um estado de emergência de saúde pública de importância internacional, e em 11 de março um estado de emergência global: o Planeta estava em condição de pandemia (ONU BRASIL, 2020). No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, “O primeiro caso de Covid-19 [...] permanece sendo o de 26 de fevereiro” (BRASIL, 2020, s.p), e até julho de 2021 mais de 500 mil pessoas foram a óbito em decorrência da doença.

É uma situação sem precedentes na história mundial dos últimos 100 anos – visto que a pandemia anterior aconteceu com o advento da gripe espanhola, uma doença mortal que se alastrou pelos quatro cantos da Terra entre os anos 1918 e 1919 –, de caráter imprevisível, que, por isso, tomou a população de assalto, inclusive a brasileira, e ocasionou uma série de mudanças ao comportamento humano – uso de álcool e máscaras de proteção; lavagem constante das mãos, quarentena, distanciamento e isolamento social.

Como consequência, as escolas, para atenderem à necessidade de prevenção e proteção à sua comunidade, fecharam imediatamente seus portões, e os professores viram-se, em um repente, sem experiências adquiridas e/ou acumuladas e formação prévia, desafiados a operar em uma “nova” conjuntura de docência. Houve mudança na relação tempo-espço escolar, reorganização das rotinas de trabalho,

interrupção nos sistemas e práticas que norteavam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e exigência de recursos, conhecimentos, acesso e uso de plataformas digitais e/ou de tecnologias que pudessem proporcionar aulas remotas.

Sobre esse contexto, a Profa. Carmem, por exemplo, afirmou:

[...] A pandemia veio como um *tsunami*, então ninguém estava preparado, não houve uma formação prévia para esse momento, então foi assim: você estava em sala de aula hoje, semana que vem você não estava mais. Então, agora vocês vão ter que gravar... Todo mundo assim: “Ai, meu Deus, o que farei?!”

A imposição inesperada dessas circunstâncias pode ser identificada como fonte de provocação de crise à docência, porque causou tensão, medo, insegurança, dúvidas, afastamento físico e social dos alunos e trouxe à baila problemas estruturais da sociedade que também reverberaram na vida e no trabalho do professor, como desigualdades e vulnerabilidades que, apesar do esforço, dificultaram o preparo e a ministração de aulas on-line, exemplificativamente.

Além disso, sua vida pessoal pareceu ter sido amalgamada à profissional, porque a imprevisível urgência do *home office* aparentou dificultar a desassociação entre a dimensão particular e a institucional. Por conseguinte, o sentido de polivalência, que já não era estranho ao professorado, apresentou-se ainda mais robusto na realidade determinada pela pandemia, a ponto de as mídias sociais representarem-no em *posts* divulgados em suas plataformas, como o que compunha o roteiro de entrevista às professoras, por exemplo, que parafraseia o *marketing* relativo ao agronegócio brasileiro, com evidência à sua pujança, qualidade de produtos e soluções tecnológicas inovadoras que promovem a integração entre o meio rural e a economia de mercado.

A esse respeito, a Profa. Miriam confessou: “[...] eu estou bem me vendo aí”. A Profa. Mércia também se posicionou diante da imagem e anunciou:

É... exatamente, o professor é multifacetado, né? É... realmente, professor procurou o aluno no Instagram, no Facebook, no WhatsApp, no YouTube. Se o professor não tivesse tido essas tecnologias, esses aplicativos aqui, essas redes sociais, ele estava perdido. É... eles falam que no Brasil a agrotécnica lá, a agricultura lá, a agroindústria é o que move o Brasil, né? Mas, às vezes, eu não sei se é por puxar sardinha para o meu lado, para o nosso lado, mas eu acredito que o que move o Brasil é o professor, sabe? Eu acredito que se o professor não estivesse ali insistindo, buscando... Você pode ver essa coitada aqui, cuidando do guri que não pode ir pra escola, cozinhando, mexendo no *notebook* e olhando uma coisa aqui outra ali, lavando louça, limpando casa e ainda assim se preocupando com o crescimento intelectual de um cidadão que ela nem, muitas vezes,

conhece. Porque o ano passado a gente passou o ano todo praticamente sem conhecer os alunos. Nós tivemos um mês de aula. Esse ano piorou.

Nesse contexto, a educação é entendida como um negócio, um produto do mercado, uma atividade do sistema de produção não material, uma modalidade em que “o produto não se separa da produção [...], pois a produção e o consumo ocorrem ao mesmo tempo. Assim, por exemplo, a gravação de uma aula *online* é produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos”, mas, como acontece com o trabalho material, este também “fica subordinado ao capital comercial” (SAVIANI, 2020, s. p). Segundo Galvão (2010, p. 159), trabalho imaterial é um termo utilizado para designar, entre outros fatores, “Um novo tipo de produção, baseada na informação, no conhecimento e em meios de trabalho automatizados; [...] Um tipo de trabalho que colocaria em xeque a separação entre tarefas de concepção e de execução [...]”.

Por isso, ao considerar a realidade docente em contexto de pandemia, faz-se importante perceber como a perspectiva neoliberal tem usado esse momento para romantizar a atividade professoral, descaracterizá-la e manter (ou ampliar) sua desvalorização. A partir do que está veiculado no *post* que exemplifica esta análise, considera-se o reforço do discurso da polivalência e dos superpoderes, peculiares aos super-heróis, que indicam traços de uma identidade docente a serviço da exploração mercadológica: “Professora é Agro, Professora é Tec, Professora é Top, Professora é TUDO!”.

Essa concepção também está atrelada a uma capacidade de quase onipresença: “Tá no Insta, Tá no face, Tá no WhatsApp, Tá no YouTube...” – com atenção às reticências, que indicam continuidade ou acréscimo à lista de espaços virtuais e ações que ainda podem ser desenvolvidas e veiculadas nestes ou outros.

Apesar disso, o olhar da mais-valia mantém a precarização das condições de trabalho – isso inclui as materiais-tecnológicas: computadores, acesso à internet etc. – e os parcos salários, que agora precisam cobrir aumento de gastos domésticos com energia elétrica, banda larga, *wi-fi* e outras exigências à qualidade das aulas remotas. Fato que pareceu não incomodar ao Técnico 1:

Eu vejo que tem professores que se enquadram nessa vulnerabilidade, porém ao mesmo tempo que ele poderia ter um custo hoje com a internet, dele colocar uma internet na casa dele, dele melhorar o telefone celular dele, que é algo pessoal, ele não está tendo gastos com transporte, por exemplo. Ele não está tendo que se

deslocar até o local de trabalho dele, que muitas vezes ele teria que investir num almoço em lugar particular, às vezes num jantar, num lanche que ele faça. Além de combustível, vale transporte. Então, se você coloca na ponta do lápis [...].

Nem aos que tecem comentários de que os professores relutavam à volta às aulas presenciais, porque eram pagos para ficar em casa ou porque não queriam trabalhar, conforme exemplo dado pela Profa. Carmem ao dizer ter escutado: “você não estão trabalhando a mais, você estão fazendo mau uso do tempo de vocês”, e usou palavras de defesa dirigindo-se à pesquisadora: “Soraya, eu não estou fazendo mau uso do tempo”. [...] Virou um negócio de produção.

Um exemplo desse negacionismo do *status* docente, pode ser encontrado na declaração do presidente brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, ao mencionar, em *live* realizada no dia 17 de setembro de 2020, que para os professores “tá bom ficar em casa, por dois motivos: primeiro eles ficam em casa e não trabalham, por outro colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir. [...] É inadmissível perdermos o ano letivo” (ROCHA, 2020, s.p).

Percebe-se então que os tempos pandêmicos mantêm e ressaltam a inegável visão economicista em diversos âmbitos educacionais brasileiros, como nos não dirimidos descasos com o professorado, em sua culpabilização pelo não aprendizado dos alunos e/ou pela perda do ano letivo, nas proposituras da educação como negócio, por meio de empresas que oferecem serviços de biossegurança à volta presencial das aulas ou das produções de videoaulas em larga escala (a serem vendidas a professores, escolas e/ou secretarias de educação), e nas tendências tecnicistas e fragmentadas que enfraquecem o processo de produção do conhecimento.

Para além da ingenuidade, ainda diante do imprevisível é preciso atentar para além do reducionismo neoliberal, que concebe a educação como fator econômico e o professor como “capital humano”, compreendido como aquele que internalizou os valores do mercado a ponto de estar submetido aos ditames empresariais e entender-se como uma mercadoria.

Ele é empresarial, converte-se numa espécie de uma empresa de si mesmo, ele se vê como alguém que trabalha não para a empresa, mas ele é uma empresa, submetido aos mesmos valores de competitividade, de auto... Ele tem que promover a sua autoformação ou a sua educação para ele ser competitivo num mercado altamente competitivo, em que a possibilidade de sucesso é mínima, muito pequena, mas ele se converte. (MIRANDA, 2018, s.p).

Essa concepção parece contribuir para um doutrinamento docente, para um conformismo, um processo de disciplinamento – “É esse, não pode ser outro, e a gente não pode pensar outra coisa. É essa ideia [...], ele se converte em uma ideologia [...]” (MIRANDA, 2018, s.p), como a explicitada no *post* do Facebook: “Professora é a indústria e a riqueza do Brasil!”

Compreende-se, porém, que a ausência do pensamento crítico diante da imprevisibilidade da pandemia é decorrente do que estava posto antes da avalanche da COVID-19, relativa ao conhecimento e/ou às políticas públicas para a educação, para a formação docente, e à percepção mais ampla dos fenômenos sociais, educacionais e culturais, o que gera compreensão conformada, marginalizada e fragmentada acerca do professor e de sua ação educativa.

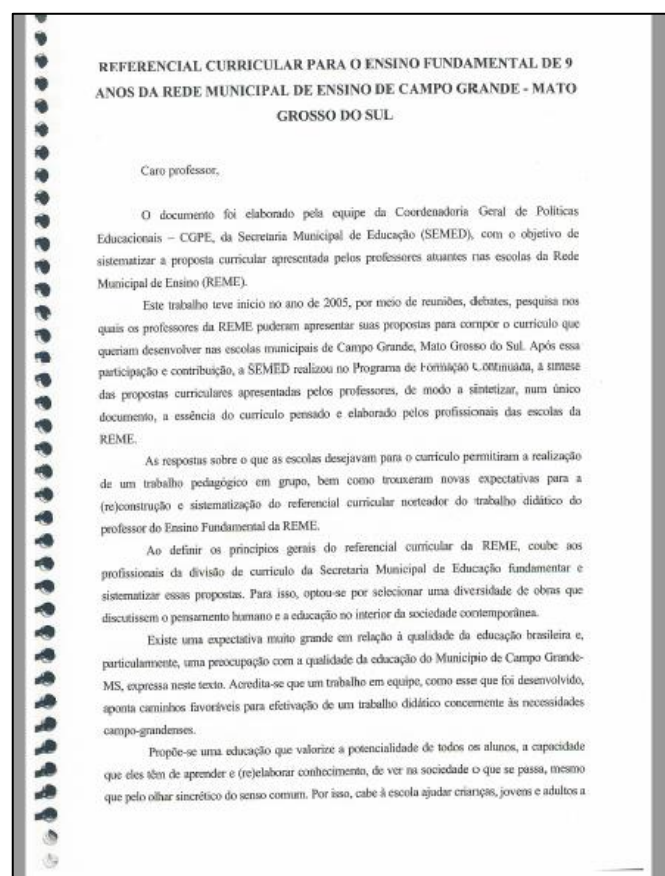
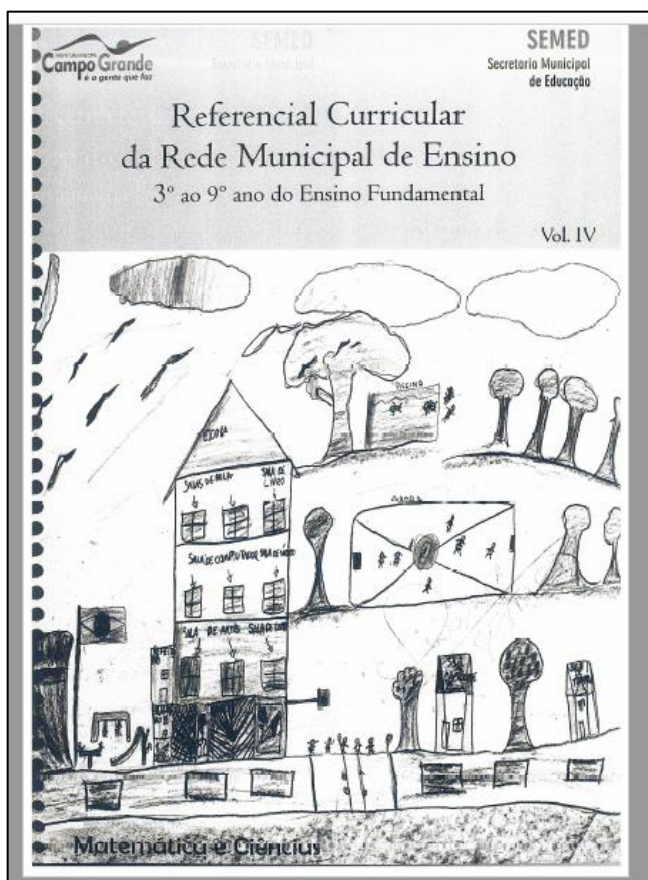
Por fim, faz-se premente pensar no terceiro e último eixo de análise: **Fundamentos Teórico-Methodológicos das Propostas Formativas.**

As palavras do Técnico 1, SEMED/CG, anunciam que há um referencial teórico-metodológico registrado em sua Secretaria, mas que não é necessariamente empregado em suas propostas e ações, e entrega à pesquisadora a cópia de um exemplar do referido registro. Ele afirma:

[...] aqui nosso referencial foi escrito na Histórico-Crítica, né? [...] Só que, quando eu entrei aqui, eu falei: “Não é SEMED que tem que ter algum posicionamento ideológico... ou ter alguma linha, é a escola que tem que trabalhar com a linha dela, em cima do que aquele diretor, do que aqueles professores acreditam. Então, eu já tentei desconstruir isso daí; que a escola construa a sua metodologia, a escola veja qual o aspecto que ela quer seguir. [...] Já teve uma diretora que veio me perguntar isso. Ela me falou assim: “Ah! Você é da universidade, você vai continuar trabalhando na Histórico-Crítica? Como você vai trabalhar?” Eu falei: “Olha, eu sigo muito a linha da Fenomenologia, eu sou fenomenológico, eu acredito no fenômeno e nos resultados que possam advir de alguma situação transformadora, mas a tua escola... vou inverter a pergunta, o que que você acredita? O que que você pensa? Então, vamos deixar que a sua escola construa?”

Entretanto, a cópia do documento em questão é do “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino”, organizado com base no Plano Municipal de Educação 2007-2016 – anterior ao que está em vigor, PME 2015-2025, tratado no início deste capítulo. Ao ser procurado posteriormente, via contato telefônico, e comunicado sobre uma aparente incompatibilidade entre a menção do referencial teórico e o documento entregue à pesquisadora (Referencial Curricular), o Técnico 1 afirmou que “é esse mesmo que a Secretaria tem”.

Figuras 4 e 5: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino



Fonte: SEMED/CG, 2020.

Em seguida, mostrando e entregando à pesquisadora uma cópia de página do Diário Oficial de Campo Grande (2018), que contém um calendário com datas para realização de formação com os professores da educação infantil, refere-se à proposta formativa que tem sido empreendida na Secretaria Municipal, denominada “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”, que são os momentos de encontro, em nível de Secretaria ou escola, para desenvolvimento da formação continuada:

[...] nós tínhamos o calendário, elaborado em 2019, [...] que seriam quatro encontros presenciais, um acontecendo no primeiro bimestre, outro no segundo, outro no terceiro e outro no quarto com os professores e aqueles vários cursos [...]. O primeiro ia acontecer em março, março de 2020. A pandemia chegou no dia 18 de março para nós aqui, quando parou tudo. Consequentemente, não aconteceu o primeiro **Reflexões Pedagógicas**, e aí a gente foi se adequar. O que nós fizemos? Nós criamos, era **Reflexões Pedagógicas - da teoria à prática**, aí virou **Reflexões Pedagógicas online - da teoria à prática**. Então, nós elaboramos o material pelo YouTube, abrimos um canal no YouTube, do **Reflexões Pedagógicas**, o qual nós fizemos gravações, síncronas e assíncronas, da formação. Então nós tínhamos formação acontecendo com o professor ao vivo, falando e as questões vindo.

[...] Então os cursos variando de uma hora, uma hora e trinta, respeitando as mesmas datas. Só mexemos na primeira data, que foi a de março, que eu acredito que a gente passou para abril. (grifo nosso).

Figura 6: Diário Oficial (página) – Formação Continuada SEMED/CG

§ 2º Considerando a especificidade da comunidade escolar, os centros de educação infantil poderão propor horário diverso do previsto nas alíneas a) e b) do § 1º deste artigo.

§ 3º O disposto no § 2º deste artigo deverá ser justificado quando o calendário escolar for encaminhado para homologação.

Art. 9º Toda alteração a ser feita no calendário escolar deverá ser solicitada por meio de comunicação interna, com antecedência mínima de dez dias, à CONOPE/SUGENOR/SEMED, que analisará e decidirá sobre a alteração solicitada.

§ 1º A não efetivação de um ou mais dias letivos previstos em calendário escolar deverá ser reposta, preferencialmente, no respectivo bimestre.

§ 2º Para o efetivo cumprimento do parágrafo anterior, o centros de educação infantil poderão utilizar o sábado para reposição de um ou mais dias letivos previstos no calendário escolar ou prorrogar o término do ano letivo, mediante aprovação da CONOPE/SUGENOR/SEMED.

Seção I
Da Efetivação das Formações Continuadas

Art. 10. Quando a formação continuada de responsabilidade dos centros de educação infantil for efetivada em sábado letivo, será obrigatória a presença de todos os docentes e da equipe técnico-administrativa.

Art. 11. A formação continuada "Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a prática", sob a responsabilidade da SUPED/SEMED, será efetivada em dois dias, em espaços formativos definidos em documento específico, conforme a previsão a seguir:

MÊS	DATA	GRUPOS DE CEINFs
MARÇO	12/3	1 e 2
	15/3	3 e 4
	19/3	5 e 6
MAIO	31/5	1 e 2
	4/6	3 e 4
JUNHO	7/6	3 e 4
	3/9	1 e 2
SETEMBRO	6/9	3 e 4
	10/9	5 e 6
	5/11	1 e 2
NOVEMBRO	8/11	3 e 4
	12/11	5 e 6

Parágrafo único. Os centros de educação infantil serão agrupados conforme anexo I desta Resolução.

CAPÍTULO III
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 12. Os centros de educação infantil poderão elaborar calendário diferenciado, caso seja necessário, desde que observado o mínimo exigido nesta Resolução e mediante

Fonte: DIOGRANDE, 2018.

Concomitantemente, o Técnico 1 faz alusão à BNCC como conteúdo que tem sido estudado nos encontros de formação continuada docente da SEMED/CG.

[...] a gente tá trabalhando o **Referencial Curricular (BNCC)**, o que nós fizemos? Essa formação foi com os profissionais, por exemplo: professor de Geografia, a equipe de Geografia se reuniu com o pessoal da Geografia. Mas não é porque era da formação, é porque nós estamos reescrevendo o Referencial Curricular. Então nós queríamos escutar o componente – os professores de Geografia, do componente de Geografia, como está o Referencial? E a Base (**BNCC**) coloca isso da Geografia... o que que vocês acham? Nós vamos continuar nessa linha? O que vocês acham que tem que

mudar? Porque na Base, ela coloca que tem que mudar para o 3º ano, e isso tá no 6º ano? Então, nós fizemos essa organização nessa última formação. (grifo nosso).

A Técnica 3, SED/MS, no que lhe concerne, também pontua que a Secretaria de Estado de Educação não tem uma “linha teórica, metodológica”, mas “algumas premissas que sustentam a formação”, e cita-as em sequência inter-relacionando-as (propostas socioemocionais à Base Nacional Comum Curricular, à Neurociência e às Metodologias Ativas), mencionando a parceria da Rede com o Instituto Ayrton Senna:

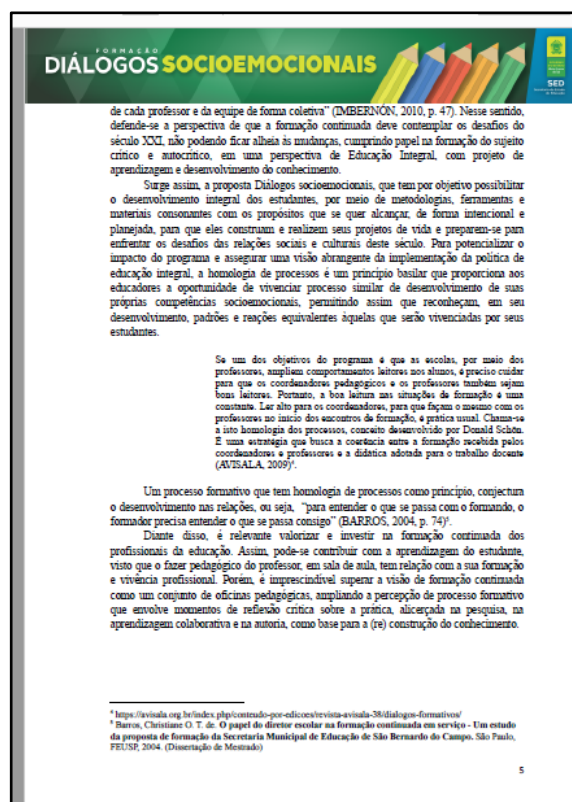
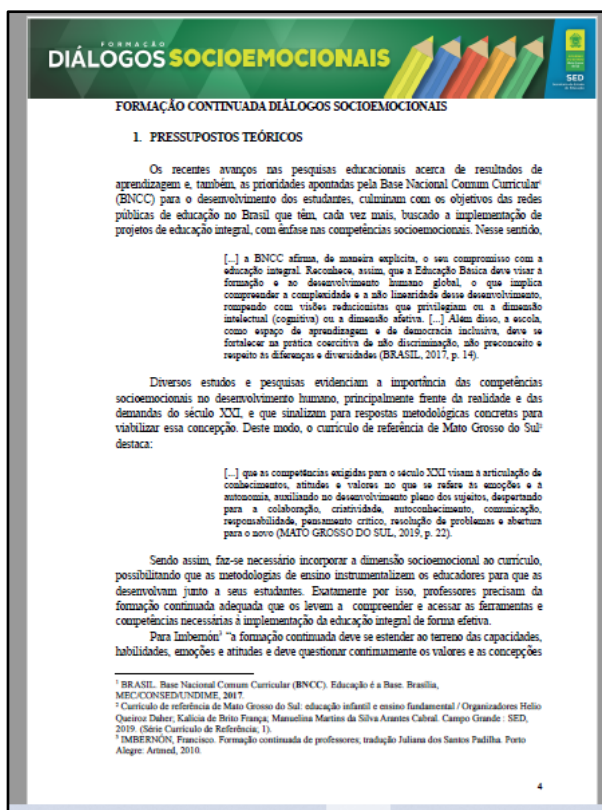
[...] assumimos o suporte em relação às metodologias trabalhadas na formação, que consiste em pesquisa, discussão e autoria do professor. **Nós não temos uma linha teórica**, metodológica, estabelecida... até porque acaba deixando... a gente deixa a escola também como formador, porque, a escola também sendo instituição formadora, **nós temos algumas premissas que sustentam a formação** da Secretaria. [...] E a Coordenadoria surgiu para isso. Nós trabalhamos... geralmente alguns usam as **metodologias ativas** [...]. nós trabalhamos com metodologias aonde o professor ou o estudante, no caso, seja ativo no seu processo de aprendizagem. [...] Se a BNCC, e hoje a sociedade, solicita desenvolvimento de **competências socioemocionais** atreladas à cognitiva, então, nós sempre reforçamos, não é deixar de lado a cognitiva, mas sim como incorporar, e fazer até com que as competências socioemocionais melhores o desenvolvimento cognitivo do estudante [...]. O **Instituto Ayrton Senna** está em parceria com a gente desde 2018, mais frequente, na escrita do currículo. Porque nós começamos o nosso processo formativo, enquanto Secretaria, das **competências cognitivas e socioemocionais**, a atrelar as duas em 2018. [...] Discutimos, por exemplo, as contribuições da **Neurociência**, das competências socioemocionais para o desenvolvimento da educação [...]. (grifo nosso).

Em data posterior à entrevista (15/06/2021), foi disponibilizado à pesquisadora o Plano de Curso/Formação Continuada/Diálogos Socioemocionais, um documento de 120 páginas que contém as diretrizes e o conteúdo proposto à formação continuada docente dessa Secretaria. As páginas 4 e 5 registram seus “PRESSUPOSTOS TEÓRICOS”, considerando a BNCC e a proposta denominada “Diálogos Socioemocionais”.

Figuras 6 a 9: Plano de Curso Formação Continuada SED/MS



FORMAÇÃO CONTINUADA DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS	
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	4
2. CAMINHOS DO PROCESSO FORMATIVO	5
2.1. Organização do curso	6
2.2. Temáticas dos ciclos	7
2.3. Estruturação dos ciclos	8
3. ROTEIROS DE ATIVIDADES	9
3.1. CICLO I - Conceitos fundamentais do programa e planejamento da sala de aula	9
3.2. CICLO II - Sequência Didática, Devolutivas e Comunidades de práticas	20
3.3. CICLO III - Socialização de Práticas	33
ANEXOS	38



A Profa. Mércia, da mesma Secretaria, afirma que “Algumas” formações “são baseadas no... nas citações do Paulo Freire – eles gostam muito do Paulo Freire, né? Algumas são baseadas no Pedro Demo, na área da pesquisa lá do Pedro Demo”, menção não feita pela Técnica 3.

As datas de formação do ano de 2021, propostas pela SED/MS, também foram apresentadas e entregues à pesquisadora por meio de arquivo virtual enviado por e-mail – Calendário Escolar 2021, constante no Diário Oficial Eletrônico n. 10.340, de 4 de dezembro de 2020.

Figuras 10 e 11: Calendário Escolar 2021 – SED/MS

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.798, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2020.
CALENDÁRIO ESCOLAR – 2021

Este é um calendário escolar detalhado para o ano de 2021, organizado por meses. Cada mês contém uma grade de dias da semana (D, S, T, Q, Q, S, S) e os respectivos dias. Algumas datas são marcadas com cores específicas: verde para dias letivos, amarelo para férias/recesso escolar, e vermelho para feriados. Abaixo de cada grade mensal, há uma caixa de texto com informações relevantes para aquele mês, como datas de início e término de bimestres e semestres.

Diário Oficial Eletrônico n. 10.340 4 de dezembro de 2020 Página 102

LEGENDA: ■ Férias/Recesso Escolar ■ Feriado ■ Dias Letivos ■ Exames Finais ■ Feriado Municipal

Atividade	Data	Referência de horário para aplicação de Atividade Pedagógica Complementar
27/3	Família e Escola	-
17/4	Formação Continuada	3ª feira
8/5	Família e Escola	-
19/6	Formação Continuada	4ª feira
7/8	Família e Escola	-
28/8	Formação Continuada	5ª feira
23/10	Formação Continuada	6ª feira
27/11	Família e Escola	-

Fonte: SED/MS, 2021.

O arcabouço das fundamentações teórico-metodológicas para a formação continuada das redes públicas de ensino de Campo Grande-MS, do período 2015 a 2020, reputadas nesta tese, parece considerar que parece haver um certo desalinhamento em uma das secretarias de educação. Primeiro, porque há uma ambiguidade entre o anúncio de uma base teórico-metodológica como referencial às propostas formativas, mas sem considerá-la como oficial, e a disponibilização de um documento que contém o Referencial Curricular, não a apresentação dos elementos que norteiam a formação.

Segundo, porque a relação teórico-metodológica parece pender para o polo “metodológica”, visto que há a declaração verbal e o registro em Diário Oficial de um programa de formação continuada para “Reflexões pedagógicas”, mas sem base teórica, evidenciando um olhar dicotômico sobre a relação teoria e prática. Faz-se encontros formativos (prática), mas com ausência de subsídio epistemológico-científico (teoria).

Terceiro, porque, se a prática é que está em voga, a formação acontece baseada em conteúdo que atende o fazer, como o currículo, a BNCC, por exemplo. Então, tem-se a anúncio de um programa de formação continuada, porém não parece viver-se um processo para formar continuamente os docentes, mas para elaborar um referencial curricular. Eis aqui novamente a concepção de formação continuada de professores fazedores, tarefeiros, neotecnicistas, esvaziada de conteúdo e preenchida por treinamento.

Ressalta-se também que o pressuposto *laissez-faire*²³ que envolve a apresentação não oficializada, por parte de ambas as secretarias, de referenciais teórico-metodológicos que subsidiem a formação, deixando a cargo da escola, do gestor, do coordenador e/ou do próprio professor a livre escolha, encontra ancoragem na individualização, na responsabilização pessoal, e se distancia da centralidade de um projeto institucional de formação docente que possa lhe conferir identidade técnica, ética, estética e política.

Ianni (2004) e Oliveira (2007) afirmam que o *laissez-faire* é uma proposta advinda de política neoliberal, ou seja, de Estado mínimo, na qual o poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional ou transnacional.

Nessa concepção, o Estado estabelece as regras de um jogo econômico que não joga, porque contribui com a difusão da ideia de que a gestão pública é pouco

²³ “*Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente “deixar fazer”, e é considerada um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo. De acordo com o liberalismo econômico, o Estado deve “deixar o mercado fazer”, sem interferir em seu funcionamento, limitando-se apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades. Uma economia *laissez-faire* não é controlada pelo governo, podendo as empresas resolverem os seus negócios sem qualquer tipo de interferência do Estado. De acordo com Adam Smith (1723 - 1790), um filósofo e economista clássico que defendia o princípio do *laissez-faire*, a única intervenção do Estado deveria estar limitada a garantir a lei e a ordem, a defesa nacional e a oferta de alguns bens públicos que não seriam de interesse do setor privado, como a saúde pública, a educação, o saneamento básico etc.”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/laissez-faire/>

eficaz, mediante a crença de que se as empresas forem privatizadas e, conseqüentemente, houver maior concorrência da prestação de seus serviços ou da venda de seus produtos, haverá menos custo a ser repassado à população. Entretanto, o que se tem visto são expressivos oligopólios e megacorporações, que, segundo Ianni (2004, p. 314), informam “que o mundo se transforma em uma vasta e complexa fábrica global, ao mesmo tempo que *shopping center* global e Disneylândia global” (grifo do autor).

No contexto da formação continuada baseada no currículo e/ou no conteúdo, conforme identificado nas redes públicas pesquisadas de Campo Grande-MS, sem oficialização de bases teórico-metodológicas que a subsidie, a premissa *laissez-faire* parece também estar a esse serviço (apesar de apresentar incoerências), no que tange às datas para a realização do encontro formativo, a liberdade eletiva não ocorre. Há um direcionamento temporal, instituído em cada uma das redes de ensino, para o acontecimento da formação continuada. Ela está “calendarizada”, precisa ser cumprida sobre os ditames temporais (dia e carga horária) estabelecidos.

Essa concepção formativa, estabelecida pelo caráter ideológico do Estado mínimo, está contraposta ao que os pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural subsidiam, visto que Marx (1985) propõe um estado ampliado, composto por sociedade civil + sociedade política, entendido não como mera estrutura representativa, administrativa e, por vezes, repressiva do sistema de partidos e de opinião pública.

O mesmo autor relembra que, nesse contexto, a ciência burguesa não está alheia, no sentido de falta de percepção, aos problemas sociais concretos, como às desigualdades, por exemplo, mas sua decisão é atender as conseqüências, as aparências, e não o que historicamente as produziu, ou seja, a essência, as determinações e as relações capitalistas que fazem parte dessa realidade – o produto é considerado em detrimento do processo.

Do mesmo modo, no âmbito da pesquisa empírica aqui analisada, parece haver outro descompasso entre a declaração da inexistência institucionalizada de fundamentação teórico-metodológica às propostas de formação continuada de professores e a presença legitimada, inclusive por um Plano de Curso que registra “pressupostos teóricos”, de “algumas premissas que sustentam a formação da Secretaria”, como Metodologias Ativas, Competências Socioemocionais e Neurociência, com “parceria” de instituição privada e para atender aos reclamos da

BNCC.

Pensa-se que o discurso de não política, não programa, não projeto, não fundamentação teórico-metodológica, já carrega em si uma lógica propositiva, ainda mais se está permeada por influência de “algumas premissas”. Por isso, tem-se a impressão de que é impossível negar a evidente presença de uma lógica de formação continuada posta nessa rede de ensino, que atende aos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, noções como competências socioemocionais, habilidades para o século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal, que, como já visto nesta tese, tornaram-se recorrentes nos debates político-educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino.

O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, assume-se como uma empresa educacional inspirada em modelos holísticos de educação, que, vinculado ao discurso de desenvolvimento humano, prioriza a educação como promotora de oportunidades e capaz de preparar sujeitos com aptidão para realizar escolhas e transformar suas competências em potencial (IAS, 2014).

Para tal, é proposta uma concepção de educação na qual

[...] a ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países. (IAS, 2014, p. 5).

Segundo Carvalho e Silva (2017), as competências propostas pelo Instituto Ayrton Senna são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole se tornam questões a serem priorizadas nas proposições curriculares, ao mesmo tempo que objetos de avaliação em larga escala.

O que é confirmado em um breve vocabulário explicativo disposto em um de seus documentos:

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois.

No aspecto da competência socioemocional: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e

construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens.

No aspecto da competência cognitiva: para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados. (IAS, 2014, p. 9, grifos dos autores).

A Neurociência e as Metodologias Ativas engrossam esse discurso, porque compreendem abordagens teórico-metodológicas centradas no estudante como promotor de sua própria ação educativa e têm sido utilizadas em cursos de formação andragógica, ou seja, de educação para adultos. O professor, que atua como mediador da aprendizagem do aluno, instigando-o a buscar o conhecimento por si só, deve proporcionar reflexão sobre os percursos escolhidos para a construção do conhecimento, estimulando a solução de problemas.

Relembra-se, porém, que a ótica teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem do adulto está baseada na perspectiva de que a educação possui um papel bidirecional, porque, ao mesmo tempo em que deve permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social, deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que segundo Vygotsky (1995),

Trata-se [...] de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e [...] dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...], que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

O desenvolvimento das referidas funções psicológicas é que permite ao sujeito a capacidade de pensar a realidade e transformá-la, o que, em sentido educacional, se contrapõe a metodologias individualistas – “centradas no estudante como promotor de sua própria ação educativa” (MACEDO et al, 2018) –, objetivando que sua formação o mantenha adaptado aos interesses da sociedade capitalista.

Em contexto histórico-cultural, o sujeito aprendente é considerado não somente ativo, mas interativo em seu processo de apropriação do conhecimento. Isso quer dizer que não recebe passivamente as informações externas, nem se estagna na realização de atividades espontâneas e individuais, que, apesar de sua importância, não são suficientes para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por isso, é preciso criar condições para que esta aconteça para além do domínio teórico e prático, é necessário que o aprendiz tome consciência deste

processo, para que tenha condições de explicar, justificar e romper com os comportamentos cristalizados.

Em sentido de formação continuada, a aprendizagem do professor também passa pela compreensão desta ruptura, e o conhecimento decorre do processo de apropriação e construção do que foi produzido pela sociedade, envolvendo sua análise e explicação. Esta apropriação vai sendo configurada por meio da dúvida, do questionamento, do confronto e também da articulação com o que o professor vivencia em sua prática profissional.

Estes pressupostos estão na contramão do que Macedo (2018) assevera a respeito da concepção de professor no contexto da Metodologia Ativa, visto que Facci (2004) considera que, segundo o pensamento histórico-cultural, quando se trata de educação é imprescindível a figura do professor como possibilitador do processo ensino-aprendizagem. Com a intenção de tornar a produção científica acessível e compreensível, as atividades a serem desenvolvidas devem ser organizadas e direcionadas por ele.

Lembra-se que de acordo com os pressupostos neuropsicológicos de Vygotsky (1995) e Luria (2006), o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados, logo “O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento” (FACCI, 2004, p. 230). O autor russo ainda anuncia que o educador atua nas funções em processo de maturação e, sob essa ótica, a aprendizagem

[...] estimula e ativa [...] um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas [...]. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Sendo assim, o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica também reúne elementos a respeito de sua formação e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, além de subsidiar análise acerca da associação entre formação e condições de trabalho docente, visto que formar o homem no sentido da emancipação significa relacionar a atividade, o trabalho, com a formação cultural.

A partir de uma visão crítico-dialética, o trabalho humano é um processo de atividade homem-natureza, considerado ontologicamente como possibilidade de um salto qualitativo que ocorre na espécie humana em relação com a natureza. Segundo Saviani (2005, p. 12),

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia de sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica trabalho material. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Observa-se em Saviani a existência do pensamento dialético entre o trabalho material e o imaterial, logo o trabalho educativo situa-se na segunda categoria (imaterial), contudo considera-o aqui como atividade principal do professor, que, segundo o próprio Saviani (2005, p. 12), trabalha com a produção de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” – um trabalho educativo eminentemente relacionado ao saber elaborado, culturalmente produzido pela humanidade, que requer formação adequada, que vise a qualificação dos docentes no processo de emancipação humana.

Dessa maneira, não há como desconsiderar que a formação continuada de professores está inserida em um contexto educacional que conserva-se sobre o compasso da sociedade capitalista, por isso não pode ser investigada à margem das mudanças sociais que ocorrem a partir dessa perspectiva, especialmente no mundo do trabalho, com a incorporação, cada vez mais, da ciência e da tecnologia à produção, sob a finalidade de pensar em maior giro de produtos no mercado voltados para uma demanda mais individualizada, empresariada e que atenda a relação público-privado, para citar alguns exemplos.

O capital exige um novo tipo de formação profissional docente, que atenda a um modelo de trabalhador que precisa não apenas aprender a pensar, mas a fazer, ter habilidades e competências para resolver uma variedade de problemas e imprevistos, realizar diversas atividades e estar preparado para lidar com a transitoriedade imposta pelas “novas” formas de produção.

Observa-se que as exigências dessas ditas “novas” demandas do mercado de trabalho, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento individual no contexto da sociedade contemporânea, em que as mudanças são aceleradas e as informações pleiteiam um avanço nos setores científicos e tecnológicos, influenciam a formação docente e desafiam sua maneira de ver e agir sobre a atividade principal do professor – o ensino baseado em conhecimentos científicos. Relacionado a isso, concebe-se a

necessidade de pensar a formação e a prática pedagógica consciente e intencional, objetivando compreender e transformar o ensino. Faz-se premente então pensar uma formação continuada de professores que considere o movimento que ocorre no mundo do trabalho, uma vez que causa estranheza o fato de mudanças acontecerem afóra à formação e em seu contexto os dilemas permanecerem os mesmos – não se observa superação de discursos e práticas formativas.

Constata-se aí o pressuposto da alienação burguesa, expressa no poder econômico e na aplicação de políticas e (não) propostas de formação institucionalizada que reverberam a essência do homem burguês, e não o universalmente livre, do trabalho emancipado, mas o ser humano do trabalho alienado e limitado pela propriedade privada. Entende-se trabalho alienado aqui como aquele que subordina as relações humanas às relações de mercado, que subjuga os trabalhadores à condição de mercadoria.

Segundo Carvalho e Martins (2017, p. 275, grifo das autoras), para esse trabalhador “a alienação de sua atividade vital resulta em sua “desrealização”, no empobrecimento material [...] de sua vida enquanto ente genérico”. Essa condição impõe a ele “uma limitada apropriação das objetivações produzidas pela humanidade, apenas o necessário para a reprodução de sua força de trabalho e composição do capital”.

Na contramão desse processo, reitera-se a importância de pensar uma formação professoral contínua ancorada em novas aprendizagens, advindas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em níveis cada vez mais aprofundados, por meio da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, entre outros, expressos no patrimônio histórico da humanidade e de sua reelaboração.

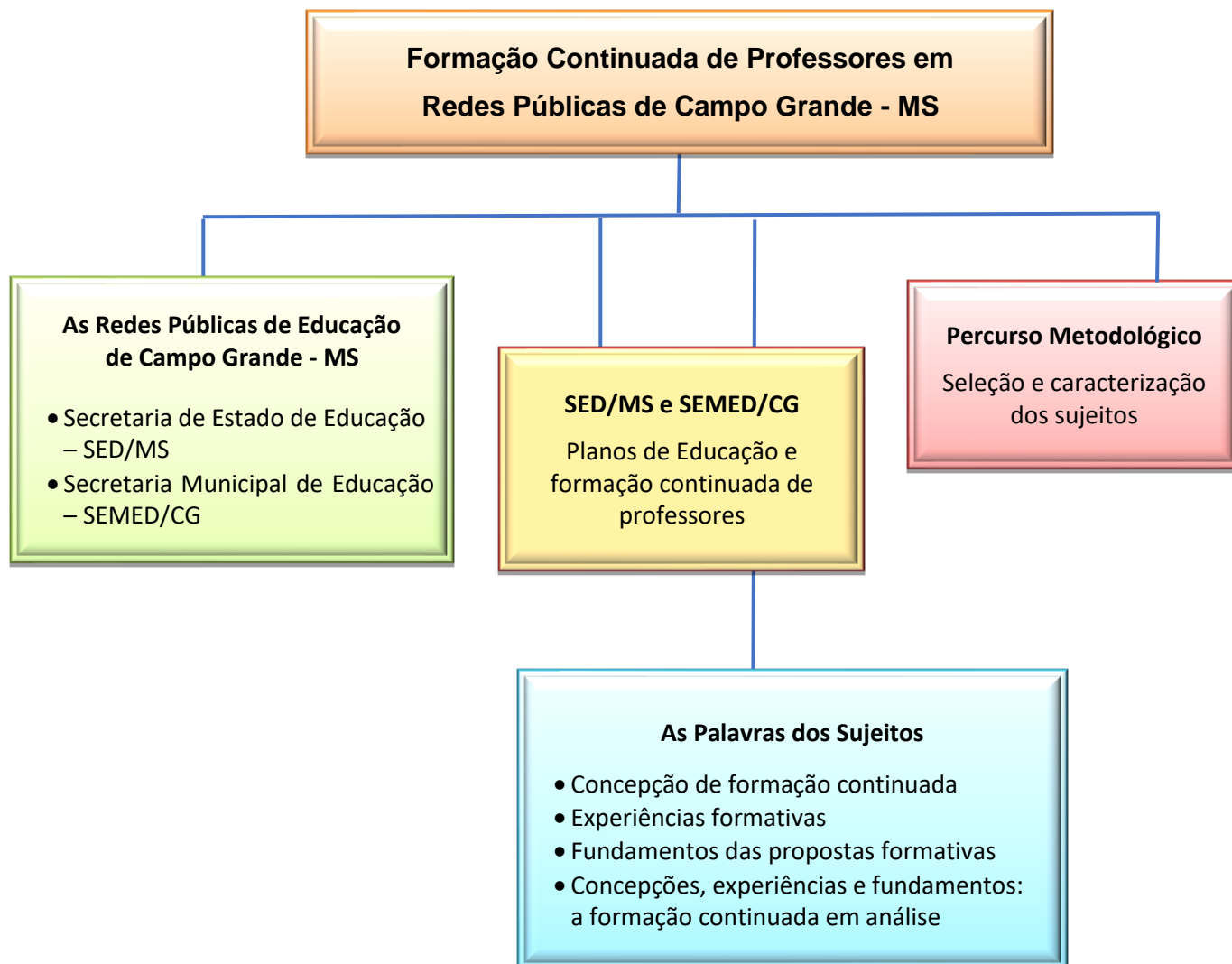
Afinal, como já considerado a partir das premissas da Psicologia Histórico-Cultural, é pela mediação da educação que as funções psicológicas superiores são intelectualizadas e a tomada de consciência dos conhecimentos adquiridos começa a ocorrer. Ou seja, a intelectualização e a assimilação são dois momentos de um mesmo processo de transição para as funções psicológicas superiores que projetam a tomada de consciência, logo, sobre tais princípios, a partir desse processo formativo intencional é que o professor terá a possibilidade de realizar um percurso de formação e desenvolvimento que permitirá a tomada de consciência expressa na generalização dos conhecimentos apropriados.

Sobre tal base teórico-metodológica, reafirma-se que a formação docente ancorada no ensino sistematizado dos conceitos científicos poderá possibilitar a tomada de consciência pelos alunos-professores, visto que, com estratégias mediadoras, poderão superar os conceitos espontâneos e apropriarem-se dos científicos ao mesmo tempo em que desenvolverão as funções psíquicas superiores – que envolve processos de domínio da cultura e do pensamento, fatores determinantes do desenvolvimento humano.

Em sentido conclusivo, acredita-se que cabe reiterar os projetos e propostas de formação continuada da ANFOPE, por exemplo, que subsidia a discussão e a análise da BNCC sob a concepção de competência na práxis. Ratifica-se que desejar outro projeto formativo docente é também desejar outra sociedade – em que todos os cidadãos tenham condições de ser políticos, capazes de questionar, reivindicar, participar, engajar-se como elemento contribuidor para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

Pensa-se que a ação intencional da educação e da formação continuada de professores seja imprescindível para essa temática.

Diagrama 4



Organizado pela Pesquisadora, 2021.

O Diagrama 4 apresenta síntese do estudo empírico realizado em duas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS, estadual e municipal. Seu objeto foi a formação continuada de professores desenvolvida no período de 2015 a 2020 – recorte temporal referente aos últimos governantes eleitos: Reinaldo Azambuja (PSDB), governo do estado de Mato Grosso do Sul; e Marcos Marcello Trad (PSD), Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Considerou-se a formação continuada de professores dos ensinos fundamental e médio das referidas redes de ensino, com investigação das bases teórico-metodológicas que fundamentam suas propostas formativas. A partir dos passos palmilhados durante o percurso metodológico houve organização de eixos, e os dados obtidos foram analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o projeto de formação continuada de professores proposto nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS e analisá-lo à luz da Psicologia Histórico-Cultural foi o grande objetivo dessa tese. Para tanto, foi necessário um intenso debruçamento sobre o complexo processo que envolve o percurso entre a proposição e a materialização da formação continuada de professores em âmbito nacional e municipal, com suas dinâmicas regulatórias, os embates do campo educacional e as influências da relação público-privado.

Para identificar as lutas em prol da formação docente é preciso considerar que fazem parte de um amplo contexto de defesa da democracia, do direito à educação e, conseqüentemente, da formação qualificada dos educadores. Em síntese, a trajetória histórica brasileira indica a saída de um regime governamental autoritário e obscuro nos meados da década de 1980 e, como resultado, a organização de movimentos sociais, com a presença de educadores, que resultaram na estruturação de associações/entidades científicas de grande pujança no cenário educacional contemporâneo, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por exemplo.

Naquele período, ocorreram as Conferências Brasileiras de Educação, as CEBs, nas quais também houve participação docente, o que contribuiu para a inscrição do capítulo referente à educação na Constituição Federal de 1988. Foi o coroamento de intensas lutas em prol da redemocratização da sociedade brasileira, um produto extremamente importante, tendo em vista a repercussão e a defesa que continua ocorrendo em relação à Carta Magna do país. Ela foi (é) produto de lutas históricas em defesa do Estado de direito.

A partir das Conferências Brasileiras de Educação – CEBs, foram organizados os Congressos Nacionais de Educação – CONEDs, que começaram a contar com a presença dos sindicatos do campo educacional e com intensas discussões promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDE. Então, juntos, associações científicas e sindicatos, configuraram-se como participantes fundamentais no cenário da educação brasileira, o que o conduziu ao momento em que emergiu a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.

9394/1996.

Esta também é considerada fruto de organização e mobilização, por causa de intensos debates à época, devido ao fato de duas propostas de Lei de Diretrizes Bases estarem em discussão no Congresso Nacional. Houve ganho à proposta do governo (Lei 9394/1996), mas com marcas coletivas na Lei, em virtude de todo o movimento histórico que já ocorria.

Mais recentemente, tem-se as Conferências Nacionais de Educação – CONAEs, com discussão sobre o atual Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, com presença de diversas associações. Esse Plano passou por inúmeras mudanças durante o processo de discussão, mas com permanência coletivo-educacional no debate, porque havia demandas e propostas nos setores organizados.

Esses fatos são trazidos à baila para confirmar que há uma construção histórica, inclusive de afirmação das bandeiras relacionadas à democracia, e, no campo específico da formação de professores, que também aparecem nas entidades que ainda hoje estão em plena luta, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, por exemplo, e suas congêneres, que tem um legado trazido do início da organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador – CONARCFE.

Essas instituições sempre conseguiram influenciar e ter participação contundente no campo da formação, defendendo princípios fundamentais e colocando-se contrárias a dispositivos oriundos do Ministério da Educação, que intentavam uma formação de professores restrita e com bases tecnicistas, presentes, especialmente, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o grupo que pensava e discutia a educação no Brasil e instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a partir da lógica de organização de conteúdos e trabalho pedagógico de Dellors (1925)²⁴. À época, esses Parâmetros também foram

²⁴ Jacques Lucien Jean Delors, nascido em 1925, “economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Durante seu trabalho na UNESCO, apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Os pilares e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem interligadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo”. Os quatro pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>

extremamente combatidos por intelectuais, principalmente da ANPED, que insurgiram contra uma visão reducionista de currículo e de consequente formação professoral.

Durante todo esse tempo, até o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2016), houve construções importantes na área da gestão educacional/escolar e da educação infantil, por exemplo, e muitas lutas, sob o objetivo de orientar a educação superior e a educação básica, para fortalecer o sentido da formação humana nesses campos.

Essa construção histórica proporcionou ao campo da formação docente uma expressão legal importante, a Resolução n. 02/2015, resultante de um processo de diálogos entre as associações científicas da área de Educação, entidades sindicais e instituições universitárias, amplamente participativo e democrático, que foi interrompido pelo *impeachment* supracitado. Em seguida, uma das ações do Conselho Nacional de Educação – CNE, um dos primeiros espaços do presidente Michel Temer, substituto de Dilma Rousseff no governo brasileiro, e do ministro da Educação naquele período, Sr. Mendonça Filho, foi a interrupção desse processo, que se revelou, mediante a revogação do Decreto 8.752/2016, de nomeação dos conselheiros.

Esse é um fato emblemático, porque o que advém a partir dele – a mudança no Conselho Nacional de Educação, com o rompimento do equilíbrio dentro do Conselho, e demais alterações do que estava sendo construído desde o governo da presidente Dilma – desemboca na promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de caráter reducionista e tecnicista, que se tornou elemento de referência para os formadores docentes. Pensa-se, porém, que essa é uma realidade inaceitável, porque está alicerçada em um conjunto de normativas que representam o retrocesso e o desmonte do campo da Educação e do campo da formação de professores, inicial e continuada.

Considera-se no final desta tese que realizar tal revisão histórica é de fundamental importância para a síntese de contextualização e caracterização do campo da formação de professores, além de contribuir para pensar os meandros teórico-epistemológicos, somados às produções científicas, às políticas educacionais de formação e à particularidade da empiria campo-grandense, para que haja compreensão de que, diante do que se tem vivido nesse campo, é mais que necessário ter um projeto em disputa, respaldado em uma perspectiva epistemológica que considere a práxis como possibilidade de uma proposta formativa para a

emancipação humana.

Nesse sentido, considera-se que há achados neste trabalho doutoral que podem contribuir para um outro olhar à formação continuada de professores, como alguns elementos da Resolução n. 02/2015 que devem ser considerados importantes para a contraposição ao hegemônico. Logo, faz-se premente reafirmar algumas de suas concepções.

Primeiro, a que intenta um projeto de formação de professores a partir de princípios e diretrizes assumidas pelo coletivo, sob a clareza de uma proposta também com princípios e diretrizes, e não um controle, que padronize a formação. Continua-se pensando que os diálogos referenciados na ANFOPE, na ANPED, na ANPAE e em outras instituições do gênero, com seus debates e documentos produzidos coletivamente, podem proporcionar tal projeto de formação continuada para uma perspectiva emancipatória.

Segundo, a que compreende o trabalho docente a contar da perspectiva ontológica, entendido não só a partir da prática professoral em sala de aula, mas como processo de liberdade, coletividade, universalidade e formação da consciência, podendo se constituir numa consciência para si a partir da realidade concreta, produto histórico, e que tenha elementos de uma formação que assuma dimensões amplas de competências, e não só na competência do saber fazer, para uma sociedade capitalista, mas que tenha vasta dimensão da competência na formação e na emancipação humana.

É fato que todos querem ser competentes, mas reputa-se que, sobre o aporte epistemológico materialista histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, não se pode circunscrever a competência a um saber fazer ou no fazer mais com menos. Para além, é preciso pensar o trabalho docente nas dimensões técnicas, afetivas, políticas, éticas e estéticas, logo é preciso uma sólida formação teórica. Essa solidez precisa ser pensada com dimensão de compreensão da realidade, do sujeito e do trabalho. Implica também uma ampla formação didático-pedagógica, ampla formação na práxis, na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e na Antropologia, para citar algumas.

São elementos de um projeto de formação de professores, inicial e continuada, de modo inter-relacionado, a partir de princípios e diretrizes, fundamentado na concepção do trabalho docente que constitui uma consciência para si e tem uma dimensão bem mais ampla de competência, e uma sólida formação teórica em que se

possa constituir a perspectiva de uma práxis criativa e revolucionária. Esclarece-se, porém, que o intento não é de uma práxis imitativa ou reinterativa, mas uma práxis em que o professor vai se constituindo na perspectiva do próprio trabalho, enquanto transforma a si mesmo. É revolucionária, porque, ao fornecer os elementos para a compreensão da sociedade, assume uma posição de qual sociedade e qual sujeito enseja.

Em termos de achados/contribuições à formação continuada docente, considera-se que essas são concepções necessárias para o enfrentamento de uma lógica formativa que tem sido reverberada nas redes públicas de ensino de Campo Grande-MS, como evidenciado, por exemplo, nas falas de técnicos que, incoerentemente, organizam a formação, mas desvalorizam o professor, desconsiderando a precarização de suas condições de trabalho – “[...] tem professores que se enquadram nessa vulnerabilidade, porém ao mesmo tempo que ele poderia ter um custo hoje com a internet, dele colocar uma internet na casa dele, dele melhorar o telefone celular dele, que é algo pessoal, ele não está tendo gastos com transporte”.

Trata-se de uma visão pautada na relação formação-produção, proveniente de uma concepção neoliberal também ancorada em entendimentos organicistas, funcionalistas, estruturalistas e naturalizadoras das contradições sociais e de suas mazelas e injustiças. É uma visão economicista do sistema educacional, que condiciona as instâncias de mediação das relações humanas, inclusive as que permeiam a formação continuada de professores. Pela via das secretarias há a promoção de instrumentalização do conhecimento como estratégia para produção de matéria-prima necessária à não percepção das contradições e superação dos princípios elencados pelo capital.

É um tratamento dado à educação brasileira e à formação continuada de professores que segue a visão tecnicista já identificada em seu contexto histórico, alimentada por coalizões empresariais que interferem diretamente na educação pública há anos, e que, em sentido retroativo, continuam fazendo eco em dias atuais. Em contexto de pandemia de COVID-19, por exemplo, para avançar nessa relação educacional público-privada, o professor é tratado como se pudesse estabelecer uma normalidade, com improvisação do ensino remoto e formações para desenvolvimento de atividades de mediação tecnológica por meio de plataformas privadas, desconsiderando que isso o conduz ao enfrentamento de maiores responsabilidades

e cobranças em suas tarefas.

Essa é uma concepção *uberizada* do trabalho e da formação docente, caracterizada pela necessidade de custeio dos instrumentos de trabalho pelo próprio trabalhador, desonerando o empregador dos custos trabalhistas. Seus elementos também respaldam a visão *youtuberizada* dessa precarização, com ranqueamento de professores que atuam nas redes sociais (ANTUNES, 2019; SILVA, 2020). Dessa maneira, há a responsabilização do professor, que passa a ser monitorado também remotamente com mecanismos de vigilância e fiscalização.

Sobre os mesmos princípios, a contextura das propostas de formação continuada das redes públicas de ensino pesquisadas tem se caracterizado pela compreensão da linguagem do *aprendeísmo* – da aprendizagem individualizada, autodidata, com ausência de compreensão do papel fundamental do Estado ou do Município para que possa acontecer a partir do direito fundamental à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. Além disso, são evidenciadas também concepções docentes de formação continuada a partir da perspectiva do adestramento e do treinamento.

São olhares demarcados pelo plano político-econômico utilizado pelo empresariado, pelo mundo dos negócios, que estão avançando no território formativo-educacional com uma roupagem de protagonismo, participação, valorização profissional, formação polivalente, pedagogia da qualidade e da defesa da educação, apresentando-se, por vezes, como novos conceitos, mas que têm como fundamento as premissas da globalização, da flexibilidade e da competitividade, para citar algumas. São uma imposição das “novas” formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da “nova” reorganização da economia nacional e mundial.

De acordo com Frigotto (2001, p. 27, 28), nada mais é que “a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade [...], constitutivas de um ‘novo paradigma’”. São posturas pós-modernas que “reforçam [...] o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade [...], negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica”.

Entrelaçada a essa lógica está a formação continuada esvaziada de conteúdo, reduzida ao arcabouço curricular da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com

sua homogeneidade também advinda do discurso empresarial em relação à demanda de uma nova qualificação e uma revalorização da formação. Por trás dessa homogeneidade estão localizados interesses que convergem para o que conforma os trabalhadores às novas características do processo produtivo. É o adestramento do trabalhador para a conquista da produtividade.

Em contexto conclusivo, esta tese também apresenta a ausência de uma base teórico-metodológica que fundamente as propostas formativas das redes públicas de ensino pesquisadas em Campo Grande-MS – SED/MS e SEMED/CG, respectivamente. Contudo, essa ausência não anula a existência de concepções ecoadas da lógica das políticas formativas que têm sido apresentadas à educação brasileira, como o currículo e o consequente ensino por competências, que objetiva promover o encontro entre formação e emprego. Seu fundamento está na redefinição do sentido dos conteúdos a serem ensinados, a fim de atribuir logicidade prática aos saberes escolarizados e abandono da preeminência dos teóricos, para centrar-se em habilidades supostamente verificáveis em situações específicas e realização de tarefas.

Em suma, é uma concepção avessa à práxis, de visão dicotômica da relação teoria e prática, porque parte da prerrogativa de situações concretas e da elaboração de definições de competências requeridas por tais situações. Isso quer dizer que a busca de fundamentos teóricos acontece somente na medida em que há a exigência ou a necessidade de desenvolvimento dessas competências. Está centrada no indivíduo e nas condições requeridas para o seu desempenho, a sua *performance*.

Com base nessa premissa, pode-se pontuar que a inegável influência paradigmática do neoliberalismo tem imposto às propostas de formação continuada de professores das redes públicas de ensino de Campo Grande-MS o papel de opção meramente técnica, voltada para o mundo do trabalho, que propõe atender às demandas do capital, que desconsidera a estrutura societária contraditória, composta por modismos educacionais, que subsidia uma visão acrítica da sociedade capitalista e apresenta-se como instrumental para a não superação da unilateralidade humana.

Entretanto, nesta tese a formação continuada de professores é entendida como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente, por isso considera que os processos

relativos à educação preconizam a necessidade de uma formação de professores que os constitua a partir de uma base teórico-metodológica não conformadora, que impulse resistência e orientação para organizar planos de ensino e estabelecer procedimentos que reverberem em um trabalho docente intencionalmente histórico e crítico, não alienante.

Pensa-se então em uma formação continuada alicerçada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, formulada à luz do método materialista histórico-dialético, cuja proposta seja caracterizada por procedimentos em que a dimensão ontológica não possa ser desconsiderada; na qual assumam-se dialeticamente a transmissão de conhecimentos científicos como núcleo essencial do método pedagógico; exija-se professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado; esteja determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e reconheça o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Associa-se a essa proposta histórico-cultural, por identificação das mesmas bases epistemológicas, os princípios orientadores das condições de formação que, segundo a Base Comum Nacional intentada pela ANFOPE (2008, p. 5,6), deveriam estar presentes nos processos formativos. Esta Base foi constituída como um conjunto de eixos norteadores da organização curricular a partir de movimentos de luta pela democratização da sociedade brasileira e pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, entendendo-a como “constante, contínua e não tem prazo para terminar”. São eles: formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico; trabalho pedagógico como foco formativo; sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência; reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.

Para além, a Psicologia Histórico-Cultural como arcabouço teórico-metodológico que fundamenta a propositura formativa desta tese, considera, entre outros fatores, o trabalho educativo como atividade humana que é realizada na esfera da prática social, logo as ações que o envolvem devem ser intencionais, a fim de que possibilitem o questionamento e a reflexão sobre a importância do que está sendo ensinado, destacando a função social do ensino no âmbito da formação dos sujeitos que estão em processo de aprendizagem, no caso desta tese os professores em processo formativo contínuo.

No que se refere ao desenvolvimento humano inter-relacionado ao processo educacional, formativo, deve-se dar ênfase ao estudo da atividade pedagógica como unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem, e esta mediada pelos significados sociais elaborados pela humanidade, que constituem os sujeitos que têm acesso ao conhecimento elaborado historicamente.

Desta feita, a função da formação continuada de professores poderá ser a difusão do conhecimento científico, proporcionando a compreensão do significado de seus conceitos e a criação de condições para que as gerações docentes posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito e seu processo de desenvolvimento.

Dadas as circunstâncias histórico-político-educacionais que estão delimitando as diferentes realidades sociais que se apresentam em uma sociedade de classes, considera-se premente realizar um trabalho andragógico voltado à formação do professor como um ser humanizado, com capacidade de inserção crítica em seu contexto social, buscando com autonomia as possibilidades de desalienação que o tornem um sujeito emancipado, que consiga efetivamente analisar os dados da realidade objetiva e compreendê-los de tal forma que possa agir para transformá-la.

Em síntese, sobre essas bases, compreende-se aqui que é possível: mudar a formação continuada de professores de modo a promover uma educação humanizadora; realizar uma formação continuada docente que proporcione a humanização do aluno-professor; superar, pela inserção de educadores e educandos em processos educativos humanizadores, a condição de sujeitos sem reflexão crítica, adaptados aos ditames da indústria cultural; e seguir caminhos para a realização de uma práxis educativa capaz de superar a dicotomia que põe em oposição teoria e prática.

Sob a inspiração do amigo Manoel, intenta-se que os aprendimentos aqui

registrados contribuam para olhar humilde e nobre da incompletude desta tese, porque ela é o início de outras muitas discussões, desconstruções e resistências. Deseja-se que as análises empreendidas suscitem outras mais, e que sirvam de base para ações transformadoras das atuais condições que delimitam a implementação de processos de ensino e aprendizagem para professores, que possam contribuir para a superação de dificuldades e problemas enfrentados nesses processos e para a formação de sujeitos docentes capazes de atingir um estado de emancipação humana, de realmente se tornarem seres humanizados.

Em sentido histórico-coletivo, olha-se para a formação continuada de professores conjugando o verbo resistir, porque é um verbo que nos move, mas sob a abstenção da conjugação do desistir, porque é um verbo que não nos pertence!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago. 2007.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, v 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>. Acesso em: 29 maio de 2021.

AGUIAR, M. A. da S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, v. 10, n. 01, p. 49-61, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v10i1.32578/17431>. Acesso em: 28 maio de 2021.

AGUIAR, M. A. da S. O PNE 2014-2024 e a formação de professores: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 259-278.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan.-mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 04 de maio de 2021.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. 1-24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALVES, G. L. Universal e Singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2003, p. 17-29.

ANTUNES, R. Proletariado digital, serviços e valor. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set.-dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BARROS, M. S. F.; GIROTTO, C. G. G. S. Formação e Ação Docente: o conhecimento científico como eixo essencial no processo de emancipação humana. In: BARROS,

M. S. F. et al. (Orgs.). **Formação, Ensino e Emancipação Humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-82.

BERNARDES, M. E. M. O método na Teoria Histórico-Cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-80.

BRZEZINSKI, I. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/pesquisa/pub_licacoes. Acesso em 04 mai. 2021.

CARVALHO, S. R. de.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** – do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015.

COGRAD. Colégio de Pró-Reitores de Graduação. **Manifestação diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores**. 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83%COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acesso em: 23 junho de 2021.

CURY, C. R. J. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Coleção Legislação Brasileira. 7 ed. São Paulo: Editora DP&A, 2004.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set-dez. 2008.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Cuba, Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar el desarrollo psíquico**. Madrid, Progreso, 1988.

DELARI JUNIOR, A. **Só quem não precisa por nada em prática, não precisa de nenhum método**. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/vigotski>. Acesso em: fev. 2021.

DELARI JUNIOR, A. **Algumas orientações metodológicas fundamentais de Vigotski**. 2021a. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/vigotski>. Acesso em: fev. 2021.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 04 junho de 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 82-98 jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/.../168>. Acesso em: 18 maio de 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 19 maio de 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 18 maio de 2021.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, ano 21, n. 01, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 19 maio de 2021.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: INEP, 2016.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. 1-24. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 mai. 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

FREITAS, L. C. H. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FREITAS, L. C. H. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100-especial, p. 1203-1030, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65q5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 ago. 2021.

FREITAS, L. C. H. de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/180/337>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

FREITAS, L. C. H. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 05 junho de 2021.

GALVÃO, A. Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. Resenha do livro de Henrique Amorim. **Crítica Marxista**, n. 30, São Paulo, Annablume/Fapesp, p.159-161. 2010. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos/biblioteca/resenha171Trabalho%20imaterial.pdf>. Acesso em 08 set. 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE; A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Secretaria de Educação Básica do MEC, 2010c. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em 04 de junho de 2021.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade, **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, ano 20, p. 9-25, abr. 2000.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, ano 7, v. 7, n. 14, p. 19-33, jan.-jun. 2014.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. dos S. A valorização do magistério como uma dimensão da qualidade da educação: uma mirada sobre o debate sindical. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 133-148, set-dez. 2020. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4505/3853>. Acesso em: 01 julho de 2021.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 01 junho de 2021.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. IAS. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

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

JESUS, C. N. de. **A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. Dissertação Mestrado Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Carina%20Nogueira%20de%20Jesus.pdf>. Acesso em: 5 maio de 2021.

KOSULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos e seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LARROCA, P. **Psicologia e Prática Pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP: 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978a.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 08 maio de 2021.

LUCCI, M. A. A PROPOSTA DE VYGOTSKY: A PSICOLOGIA SÓCIOHISTÓRICA. **Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11. 2006. Disponível em: https://ugr.es/~recfpro/rev_102COL2port.pdf

LUCKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUCKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, p. 84-85.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. **Vigotski**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MACEDO, K. D. S. et al. Metodologias ativas no ensino em saúde. **Revista da Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Acesso em dezembro de 2018.

MARIUZZO, T.; MARTINS, S. T. F. **Uma aplicação do método materialista histórico e dialético na análise do discurso de docentes**. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Bauru, 2005.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** – do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 17 Filosofia da Educação. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 21 junho de 2021.

MARTINS, L. M. A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. et al (Orgs.) **Escola de Vigotski** – Contribuições para a Psicologia da Educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009.

MARTINS, P. de S. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, v. 26, n. 03, p. 497-514, set./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>. Acesso em: 17 maio de 2021.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** – do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Ciências Humanas, 1976.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1, volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan-jun. 2007.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de Professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274. 2014.

MILLER, S. Prefácio. In: BARROS, M. S. F. et al. (Orgs.). **Formação, Ensino e Emancipação Humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019.

MILITÃO, A. N. Pesquisas sobre formação de professores no Mato Grosso do Sul: o que sinaliza a produção dos programas de pós-graduação em Educação? **Formação em Movimento**, Revista da ANFOP – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, v. 2, n. 4, p. 477-496, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.477-496>. Acesso em 04 mai. 2021.

MIRANDA, M. G. de. **Crise da democracia, neoliberalismo e educação**: o futuro da escola pública em questão. Palestra realizada em junho de 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

NÓVOA, A. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, edição 154, p. 23, agosto. 2002.

OLIVEIRA, K. S. de. **Concepções de inclusão escolar e linguagem**: estudo de caso de alunos com alteração de fala e de linguagem incluídos na escola regular. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/dissertacaokarla_suzane.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2015.

PIAGET, J. As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, J. (Org.). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. p.164-193.

PINO A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2007.

PINO, A.; MAINARDES, J. Publicações brasileiras na perspectiva vygotskyana. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 255-269, 2000.

PIRES, M. F. de C. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, p. 83-94, ago. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

ROCHA, L. **Bolsonaro ataca professores e diz que eles não querem trabalhar**. 2020. Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/amp/>. Acesso em set. 2020.

SANFELICE, J. L. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400015. Acesso em: 03 junho de 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Ensino remoto em tempos de pandemia**: visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Webpalestra. ADUNEB – Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia. Realizada em 07 de julho de 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=egovU_MOrd08. Acesso em 07 jul. 2020.

SKYSCRAPER CITY. **Distribuição das classes sociais e rendimento das regiões e bairros de Campo Grande/MS**. 2021. Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/threads/distribui%C3%A7%C3%A3o-das-classes-sociais-e-rendimento-das-regi%C3%B5es-e-bairros-de-campo-grande-ms-censo-2010.1489859/>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 maio de 2021.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/420>. Acesso em: 18 maio de 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Formação de Professores no contexto da Resolução CNE/CP 2/2019**. Sessão especial virtual – GT 08 Formação de Professores, XV Encontro de Pesquisa de Educação em Educação da Região Centro-Oeste, Reunião Regional da ANPED, Educação e Pesquisa: impacto, compromisso social, perspectivas. 2020. Disponível em: meet.google.com/mjo-sscj-qep. Acesso em 18 de novembro de 2020.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; MELLO, S. A. Formação de professores da Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: In: PEDRIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural** – diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 161-177.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ed. Unijuí, 2005.

TULESKI, S. C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá, PR: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C. et al. **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá, PR: Eduem, 2015.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Fórum de Licenciaturas. **Carta da Primavera: Posição do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019**. 2020. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>. Acesso em: 08 fev. 2021.

UOL. **Primeiro contágio pelo coronavírus teria acontecido em novembro, diz jornal**. 2020. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2020/03/13/jornal-afirma-que-primeiro-contagio-da-covid-19-na-china-ocorreu-em-novembro.htm>. Acesso em set. 2020.

URT, S. da C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. da C. e MORETTINI, M. T. (Orgs.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, p. 43-62, 2005.

URT, S. da C. Formação de Professores e Educação Integral: concepção de sujeito também integral. In: VALENÇUELA, M. et al. (Orgs.). **Formação de Professores: linguagem, identidade e cultura**. Curitiba: CRV, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VÁZQUEZ A. S. **Filosofia da Práxis**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo 2. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de Psicología General. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. 2. Madrid, España: Visor, 1991a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, Tomo 3. Madrid: Machado Libros, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid España: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Método de Investigación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid España: Visor, 1995b.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo 4. Madrid: Visor Distribuciones, 1996a.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. In:_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicología Pedagógica**. Un curso breve. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Transformação socialista do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Trads. e Orgs.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZANELLA, A. V. et al Questões de Método em Textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33. 2007.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas. **Análise da Versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AnpeGoia.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação**. Documento Final 14º Encontro Nacional. 2008. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-EncontroDocumento-Final-2008.pdf>. Acesso em: 01 set. de 2021

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Encontro Nacional do FORUMDIR, Encontro Regional da ANFOPE Sul. **Carta de Florianópolis**. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Carta-Florian%C3%B3polis-7junho2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**. 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação**. Em um plenário esvaziado. 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

ANFOPE et al. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. 2019c. Acesso em: 23 de junho de 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Carta do XX ENANFOPE 2021**. XX Encontro Nacional da ANFOPE. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. 2020. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Palácio do Planalto. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de junho de 2021.

BRASIL. Palácio do Planalto. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 04 de junho de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 maio de 2021.

BRASIL. INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL. **Documento Referência da CONAE 2010**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: fne.mec.gov.br/doc/DocumentoFinal24.04.15.pdf. Acesso em: 05 maio de 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014a. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014**. Brasília: MEC/DEB, 2014b. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso: 10 maio de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. 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. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8752**, de 9 de maio de 2016. Dispões sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. 2016a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória n. 746**, de 30 de novembro de 2016. 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. 2016c. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP2_22DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em 12 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**, aprovado em 07 de novembro de 2019. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 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). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Plataforma Sucupira. Cursos Avaliados e Reconhecidos. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em 10 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 14**, aprovado em 10 de julho de 2020. 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-14-2020.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 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). 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&categoryslug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. 2020. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Brasil em síntese**, Mato Grosso do Sul, Campos Grande. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura de Campo Grande. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande-MS 1990**. 1990. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/downloads/lei-organica-do-municipio-de-campo-grande-ms-1990-atualizada/>. Acesso em 05 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. In: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/2000. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Lei nº 4.507, de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no município de Campo Grande-MS, e das outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/lei-n-4-507-de-17-de-agosto-de-2007/>. Acesso em: Acesso em: 03 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Tabela Censo Escolar**. 2014. Disponível em:

<http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/downloads/tabela-censo-escolar/>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS e dá outras providências. 2015a. Disponível em: <http://www.campo-grande.ms.gov.br/cme/wpcontent/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação Campo Grande/MS 2015-2025**. 2015b. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/54/2020/02/PME-CG-2015-2024.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Decreto n. 13.062, de 17 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a competência e aprova a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências. 2017. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/competencias-da-semmed/>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **SEMED recebe mais de 1,4 mil celulares doados pelo MPMS e AGEPEN, para alunos da Rede Municipal de Ensino**. 2021. Disponível em: campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/semmed-recebe-mais-de-14-mil-celulares-doados-pelo-mpms-e-agepen-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino/. 2021a. Acesso em: 05 de junho de 2021.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Caderno-base da REME é complementar às aulas remotas e atende aos alunos nas atividades domiciliares**. 2021. Disponível em: campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/caderno-base-da-reme-e-complementar-as-aulas-remotas-e-atende-aos-alunos-nas-atividades-domiciliares/. 2021b. Acesso em: 05 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PME 2015-2025**. 2015. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – FEEMS**. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/site/forumeducms/1-p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 02 set. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei n. 4621, de 22 de dezembro de 2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em 03 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional 2021. Setor de Estatística / Censo Escolar. **Relação de Escolas com Diretor e Diretor-Adjunto**. Rede Estadual, 2021.

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em 03 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 101, de 6 de junho de 1979. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial nº 108, de 06 junho de 1979**. Disponível em: acpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/fdb8102609299e8104256e8b006e6921?OpenDocument. Acesso em: 05 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10734, de 18 de abril de 2002**. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://acpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/40cf419241f8eb9204256bfd0019eeb9?OpenDocument&Highlight=2,Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/lei-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

ONU BRASIL. Organização da Nações Unidas Brasil. **Coronavírus**: declaração de pandemia é chamado à ação, diz secretário-geral da ONU. 2020. Disponível em <https://nacoesunidas.org/coronavirus-declaracao-de-pandemia-e-chamado-a-acao-diz-secretario-geral-da-onu/>. Acesso em 02 set. 2020.

REFERÊNCIAS ESTADO DO CONHECIMENTO

Banco CAPES – Dissertações

ABREU, L. C. de. **Formação (des)continuada de professores de Filosofia na região de Chapecó**: dar voz às vozes. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019.

ALTAMOR, P. R. **Educação de Jovens e Adultos**: Estudo sobre o Processo de Formação Continuada de seus Educadores. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

ALVARIZ, S. A. **A formação continuada de professores comunitários do Programa Mais Educação em Jaguarão/RS**: uma intervenção por meio de grupos de estudo. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal do Pampa, 2016.

CAMPOS, S. S. C. **Pedagogia Histórico-Crítica, Abordagem Histórico-Cultural e a Educação Infantil**: a experiência formativa de Limeira-SP. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.

- CARDOSO, P. P. C. **Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), 2018.
- CASTRO, V. M. de. **A formação humana sob o jugo do capital.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal do Ceará, 2019.
- CAVICHIOLO, C. D. **Análise de teses e dissertações sobre a formação de professores em educação ambiental para a conservação de recursos hídricos.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal do Paraná, 2016.
- CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.
- COSTA, N. S. da S. **A Formação de Professores Prevista e Vivenciada na Implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: práticas e desafios.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Presidente Prudente, SP, 2016.
- DANTAS, V. de A. **A formação continuada de professoras: repercussões na prática docente em Patos-PB.** Dissertação Mestrado Educação – Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, 2014.
- DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014).** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- FERREIRA, J. R. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2012.
- FRANCO, R. M. da S. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Alfenas, 2018.
- GIARETTON, F. L. **A Teoria da Atividade como referencial teórico metodológico para uma prática pedagógica indispensável à formação humana.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.
- KASPCHAK, M. **Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no Processo de Formação Docente-Discente.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- KENSCHIKOWSKY, L. **O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil.** Dissertação Mestrado Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2020.
- KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido.** Dissertação Mestrado Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional, 2019.

KULCHETSCKI, D. M. **Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos.** Dissertação Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

LACERDA, C. G. de. **Formação de professores de Educação Física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2014.

LINHARES, R. **A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky para formação de professores e a educação escolar.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2013.

MARQUES, I. V. A. **Formação de professores alfabetizadores no ensino público: uma proposta sócio-histórico-cultural.** Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

MENEZES, I. B. S. **Formação Continuada de Professores no Município de Caucaia:** entre a Formação e a Prática do Ensino de Arte na Educação Infantil. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MENGUE, A. P. **Pedagogia Empreendedora:** um estudo sobre o empresariamento de si a partir da metáfora do sonho. Dissertação Mestrado Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

PARANHOS, A. de O. **A neurociência como ferramenta para formação continuada de professores.** Dissertação Mestrado Ensino de Ciências. Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

PASTORES, A. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

PEREIRA, J. N. **Nova Escola e padrão BNCC de docência:** a formação do professor gerenciado. Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

PIO, R. M. **A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no ensino básico.** Dissertação Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, 2016.

RADVANSKEI, A. **A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos.** Dissertação Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RODRIGUES, L. M. M. **Competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância como proposta de uma formação continuada.** Dissertação Mestrado Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional, 2018.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SANTOS, A. K. M. **Saberes neurocientíficos e a formação docente: percepções dos egressos dos cursos de formação inicial e continuada da PUC Minas.** Mestrado Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.

SANTOS, A. dos. **As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Passo Fundo, 2019.

SANTOS, M. A. dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas.** Mestrado Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), 2020.

SANTOS, Q. D. de O. **A constituição do ser social professor – significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, C. de C. **Formação continuada: “O sala de educador” como espaço de produção de conhecimento.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

SILVA, M. A. G. da. **Formação Continuada de Professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2015.

SILVA, H. de L. **A formação continuada de professores do ensino fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011).** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, N. G. P. **A Psicologia da Educação na formação de professores: possíveis caminhos na direção da formação crítica no ensino superior.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Federal da Bahia, 2019.

SOUZA, V. R. G. de A. **Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), 2020.

VEZZANI, L. C. R. **Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

TORRA, C. H. M. **A formação continuada dos professores da educação básica no espaço escolar e a concepção colaborativa de conhecimento na sua articulação prática com a base epistemológica transumanista.** Dissertação Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

ALVES, C. L. R. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade.** Tese Doutorado Educação. Universidade de São Paulo, 2018.

ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora.** Tese Doutorado Educação. Universidade La Salle (Canoas-RS), 2019.

BIANCON, M. L. **Educação em Sexualidades Crítica: formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica.** Tese Doutorado Educação para a Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

BRITO NETO, A. C. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global.** Tese Doutorado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

CAVALCANTE, L. de A. **Formação continuada em Psicologia Escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional.** Tese Doutorado Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Universidade de Brasília, 2019.

CHAVES, D. S. P. **Empresariamento da Educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.** Tese Doutorado Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, C. C. S. A. **Formação continuada on line de professores e pedagogos: contribuições teóricas do pensamento complexo.** Tese Doutorado Educação. Universidade Federal do Paraná, 2019.

LIMA, F. B. G. de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores.** Tese Doutorado Educação. Universidade de Brasília, 2019.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil.** Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 2014.

OLIVEIRA, R. R. de. **Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente.** Tese Doutorado Educação. Universidade de Brasília, 2012.

PERIN, T. de F. **Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico-Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA – 2007 a 2012.** Tese Doutorado Educação. Universidade Federal da Bahia, 2013.

RAMOS, R. K. **O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP.** Tese Doutorado Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de Física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente.** Tese Doutorado Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia). Universidade de São Paulo, 2016.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento.** Tese Doutorado em

Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro, 2013.

SOUZA, H. D. S. C. de. **Potencialidades e limites do coaching na formação continuada de professores.** Tese Doutorado Educação. Universidade de Brasília, 2018.

VISINTAINER, D. S. R. **Oficinas pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada.** Tese Doutorado Educação em Ciências (Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

Banco ANPED Nacional / GT 08 – Formação de Professores

ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; DAVIS, C. L. F.; SOUZA, J. C. de. **Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores.** Reunião da 34ª ANPED Nacional, 2011. Disponível em: 4reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf. Acesso em 30 de março de 2021.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. de. **A Aprendizagem Docente na Perspectiva Histórico-Cultural.** Reunião da 28ª ANPED Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

AZAMBUJA, G. de.; OLIVEIRA, V. F. de. **Processos de Formação de um Professor.** Reunião da 23ª ANPED Nacional, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. **Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País.** Reunião da 30ª ANPED Nacional, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

GRIGOLI, J. A. G. **A Escola como Contexto para a Formação Docente:** a Realidade de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Campo Grande. Reunião da 30ª ANPED Nacional, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação.** Reunião da 37ª ANPED Nacional, 2015. Disponível em: 7reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf. Acesso em 30 de março de 2021.

MACHADO, V. de M. **Análise do Estudo Coletivo na Formação Continuada dos Professores de Ciências, de 5ª à 8ª série, do Ensino Fundamental:** da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Reunião da 28ª ANPED Nacional, 2005.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

PINHEIRO, B. C. S.; MORADILLO, E. F. de. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Inicial de Professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular.** Reunião da 37ª ANPED Nacional, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

ROSA, A. C. F.; AOOD, M. H. de L.; VILLARREAL, G. M. A. **Resistência e formação de professores: contra os notórios saberes e o homeschooling.** Reunião da 39ª ANPED Nacional, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_4. Acesso em 30 de março de 2021.

RHEINHEIMER, A. de F. **Política de Formação Contínua de Professores: a Descontinuidade das Ações e as Possíveis Contribuições.** Reunião da 30ª ANPED Nacional, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

SANTOS, S. R. M. dos. **A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando Sobre a Autonomia Profissional.** Reunião da 27ª ANPED Nacional, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

SANTOS, S.R. M. dos; SILVEIRA, M. C. de O. **Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?** Reunião da 36ª ANPED Nacional, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2952_texto.pdf. Acesso em 30 de março de 2021.

Banco UFMS

DIOGO, R. C. **Formação Continuada de Professores e a Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação: O Percurso de uma Intervenção Formativa.** Tese Doutorado Educação. UFMS, 2016.

ESBRANA, M. V. de S. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada.** Tese de Doutorado em Educação. UFMS, 2012.

SEVERINO, J. L. **Formação Continuada de Professores no Município de Campo Grande (2005-2012).** Dissertação Mestrado Educação. UFMS, 2017.

SIMÕES, C. H. **A Formação de Professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no Período de 1930 a 1973.** Dissertação Mestrado Educação. UFMS, 2014.

TIAEN, M. S. **Atividades Circenses na Formação Continuada do Professor de Educação Física.** Dissertação Mestrado Educação. UFMS, 2013.

Banco UFGD

AYALA, L. A. **Formação de professores na Licenciatura em Computação EAD/UFGD: análises e perspectivas sobre o campo de atuação dos egressos.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2017.

BATISTA, H. M. das. **Evasão profissional docente: trajetória de formação e atuação de professores de Matemática em Dourados (1987-2010).** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2013.

GUMIEIRO, A. H. **Organização e gestão da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa no âmbito municipal: impasses e possibilidades.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2010.

JESUS, C. N. de. **A implementação da política nacional de formação de professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2019.

MELO, H. C. B. de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2014.

PIRES, C. S. **A formação continuada de professores no plano de ações articuladas de municípios sul-mato-grossenses.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2015.

RIZZO, J. G. de S. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2018.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD,

ROSENDO, A. S. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006).** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2010.

SANTANA, C. F. P. A. **A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho – Prova Brasil.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2011.

SILVA, M. C. da S. **Memórias e trajetórias de professores egressos do curso de magistério da escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001).** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2013.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas.** Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2014.

VIEGAS, E. R. dos S. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2014.

VIEGAS, E. R. dos S. **O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. Tese Doutorado Educação. UFGD, 2019.

VIERA, C. L. L. **O periódico Boletín de Educación Paraguaya (1956-1959): escolas normais e formação de professores**. Dissertação Mestrado Educação. UFGD, 2018.

Banco UEMS

ALMEIDA, C. de. P. de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como proposta de formação continuada do professor alfabetizador em Campo Grande/MS**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2019.

ALMEIDA, A. C. E. O. de. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã/MS – Brasil**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2020.

GONZAGA, M. da C. **Formação de professores de Arte no ensino a distância nos municípios de Terenos e Sidrolândia**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2018.

HENKIN, R. M. **Formação de professores(as) em gênero, raça e etnia: contribuições do Projeto Gênero e Diversidade na Escola**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2015.

LEONARDO, G. M. R. **A gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2018.

LIMA, E. R. de. **A formação de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR: a materialização das ações na Rede Municipal de Ensino de Bataguassu-MS**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2015.

LOPES FILHO, C. A. **A formação pedagógica do professor de Educação Física: uma visão da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação Mestrado Acadêmico Educação. Paranaíba-MS, UEMS, 2015.

MACENA, P. L. **A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2014.

SILVA, L. F. da. **Coordenador Pedagógico: a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2016.

SOARES, F. F. **Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2016.

SOUZA, E. F. da S. **Curso de especialização em Educação do Campo da UFMS como possibilidades para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo na modalidade a distância.** Dissertação Mestrado Profissional Educação. Campo Grande-MS, UEMS, 2015.

Banco UCDB

BERNARDES, A. A. **A Formação Continuada em Serviço dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.** Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2017.

LIMA, E. L. F. de. **A Formação Docente a Distância:** uma Investigação sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e suas Implicações. Tese Doutorado Educação. UCDB, 2016.

MELO, L. C. de. **A prática pedagógica e a formação de professores:** expectativas e dilemas. Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2013.

MELIN, A. P. G. **Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional:** uma experiência do Consórcio PROFORMAR. Tese Doutorado Educação. UCDB, 2016.

MORAES, M. da R. V. de. **Implicações do uso laptop individual nas atividades educacionais:** experiência de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande-MS. Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2010.

SANTOS, R. M. R. dos. **Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas:** Implicações e Possibilidades Interculturais em Contexto Presencial e em Redes Sociais. Tese Doutorado Educação. UCDB, 2015.

SILVA, L. A. P. da. **Políticas de Formação Continuada:** Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos (2010-2013). Dissertação Mestrado Educação. UCDB, 2015.

**APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
TÉCNICOS E PROFESSORAS
SED/MS – SEMED/CG**

ENTREVISTA TÉCNICO 1 – SEMED/Campo Grande-MS

Dentro da formação, que sempre teve uma formação chamada polos, dentro da instituição, e eu já estive, enquanto ente formador e como formando dentro desses cursos. Eu já estive professor da Rede e já estive em cargo técnico antes de eu sair daqui e ir para a Universidade. Eu fiquei aqui de 2006 a 2010, no qual eram cursos direcionados para os professores. Por exemplo, eu era de Geografia, então eu tinha a equipe de Geografia que me dava os cursos. Então, no ano...tinham 4 (quatro) polos, no ano eu tinha formação com os mesmos durante aquele período, e depois eu fazia o mesmo trabalho, quando eu passei a ser formador da equipe só que eu trabalhava com a Educação do Campo. Então, eu sempre tinha contato com as mesmas pessoas e dava formações parecidas, vamos dizer assim. Uma das coisas que eu percebia era que o resultado daquela formação ele não atendia o objeto de interesse do profissional, por sinal. E, nesse sentido, eu sempre ouvia reclamação. Era bom por um lado, eu até comento isso, porque eu encontrava os meus colegas todos de Geografia, alguns com quem eu tinha estudado naquele grupo e, quando eu dava a formação, eu via que eles se encontravam. E aí era aquela situação: “Bom, é um momento de descontração, pra se passar o tempo e rever colegas”. Quando eu assumi, uma das primeiras coisas que me perguntaram foi sobre a questão da formação. Eu assumi no dia 1º de junho de 2018. Então já tem 2 anos e alguns meses aí de instituição. Uma das primeiras coisas, como eu falei, foi a formação, porque eu sempre vi que a formação ele tem que atender o interesse do professor. Porque, se a gente constrói desde a formação inicial ele vai ter algumas defasagens mesmo quando ele sai, e quando ele está no serviço, atuando, ele também tem algumas coisas que ele quer aprender a mais. Então, uma das primeiras coisas foi: “Não, nós vamos descentralizar isso.” O professor vai onde ele quiser fazer o curso. Por quê? Para atender a formação dele, ele tem que fazer coisas que ele sente necessidade. É óbvio, que a gente não ia oferecer cursos suficientes para atender a todas as necessidades de alguns professores, mas nós sabíamos que, por exemplo, professor que trabalha com anos iniciais, ele é um pedagogo e ele tem dificuldade em ensinar a parte de soma, Matemática, nós oferecemos cursos de Matemática para os professores que são pedagogos. Ciências! Quem dá aula de Ciências é o pedagogo. Ele não teve uma construção pedagógica dentro do curso dele, ou de formação inicial, como um professor de Biologia, que fez Ciências Biológicas. Então a gente oferece cursos que facilitem para que esse professor conheça mais sobre Ciências Naturais, para poder atuar na sua escola. Então, a ideia era essa. Era não, é esta. Por quê? Atender a necessidade das minhas defasagens e eu ir fazer os cursos de formação nesse período. Então, aquela situação: “Ah! Eu sou professor de Geografia, eu tenho que fazer só de Geografia”. Não. Nós oferecemos cursos de Cartografia, que é uma das coisas que muitos profissionais de Geografia têm dificuldade. Então, se ele tem dificuldade em escala, Cartografia, ele vai escolher aquele curso. É o que a gente deseja, mas aí a gente entra depois em um outro mérito. Então a gente abriu oferecendo 60 (sessenta) cursos... em um dos últimos oferecemos 72 (setenta e dois) cursos. Uma outra situação que acontecia: todo professor regente é responsável pela sala, e na sala dele tem crianças especiais. Antes de nós entrarmos aqui quem podia fazer os cursos de Educação Especial era só quem trabalhava com Educação Especial. Eu vejo que é ilógico, porque, se eu já formado e tenho uma especialização em Educação Especial, pra que eu vou me especializar mais naquilo? Não pra que... talvez eu tenha uma necessidade, mas vai tá aberto pra ele. Mas, o professor regente, que tem uma criança autista na sala, hoje ele pode fazer um curso sobre Autismo, que é ofertado durante essa semana. Antigamente não podia. Na época em que eu fazia, que eu trabalhei em cima disso também, que eu fiz os cursos ou eu dava cursos, você não podia. Nunca o professor poderia fazer um curso da Educação Especial, eles não poderiam se inscrever, e hoje eles já podem. A gente dá o número de vagas, chegou naquele número de vagas ele vai ter que ter que escolher outro curso. Só que é aquela história, né?

Porque quando a gente pensou na proposta deste curso, desta formação, pensei como se fosse um grande congresso acontecendo, pensando em espaços formativos. Então, normalmente, aliás, na maioria das vezes, as formações aconteciam em escolas polos, então acontecia na escola tal, na região tal. Nós mudamos isso também. Acontece na escola? Acontece também, só que nós temos parcerias com as universidades, com profissionais de universidades... Então não são só os nossos técnicos que dão os cursos. Digamos, você trabalha com a Pedagogia Histórico-Crítica, e você quer fazer uma formação só sobre isso. Você poderia vir, pedir: “....., eu posso oferecer 30 (trinta) vagas no curso, no Reflexões Pedagógicas?” Para nós seria excelente! Aí, você oferece 30 (trinta) vagas, quem é interessado em conhecer seu conteúdo, vai se inscrever e vai fazer o curso com você. “Ah! É lá na UFMS!” Ótimo. A UFMS é um espaço formativo, então ele vai se deslocar pra lá, A UEMS é um espaço formativo, a UCDB, o MARCO – Museu de Arte Contemporânea, é um espaço formativo, que o professor de Artes vai dar curso sobre Arte lá. Então, esse processo foi que a gente construiu e que assim, os professores adoraram. As avaliações que nós temos sempre foram muito positivas. Temos algumas avaliações negativas, mas aí você entende outros patamares e faz uma análise crítica daquele resultado. Então, a ideia da formação é nesse sentido: atender o interesse do professor e a sua é... ele perceber que a deficiência dele e procurar um curso que possa atender essa necessidade. Foi nessa linha que a gente construiu a nossa proposta de formação. Antes os polos eram determinados pela própria Secretaria. Já tinha o número de escolas, eram 3 (três) polos. Eu acho que a gente passou para você a Lei. Passamos a Resolução? São vários grupos de escola para poder atender uma região. E aquilo ficou tão arraigado ainda para o professor, que tem professor, pra ter uma base, ele não quer ir no curso. Por mais que ele tenha a necessidade, ele goste, ele queira, por exemplo, fazer um curso na UNIGRAN, que tá acontecendo um curso de Língua Portuguesa, que vai ter curso sobre Linguística lá – e ele tem necessidade de aprender Linguística – ele não quer ir porque é longe da casa dele. Ele está acostumado a ficar ali perto da casa dele, então ele vai ali fazer o curso próximo. Escolhe qualquer curso e vai ali. Então, ainda tem um pouco de situação que não agrada esse professor, ele não está responsável por isso.

Com relação à estrutura e à logística dos espaços formativos, tem o calendário anual. Nós já estamos terminando o calendário do ano que vem. Esse aqui é o de 2019 (entrevistado mostra o calendário). Nós já tínhamos as datas de formação: 21, 22, 25, 26, 27 e 28 de fevereiro. Tem um grupo de escola 21 e 22, outro grupo 25 e 26 e outro 27 e 28. Já tinha uma outra agendada para maio. Já tinha outra agendada para agosto, e tinha outra agendada para outubro. Isso já vai num calendário anual, em que eles já saberão de antemão quando serão – ainda eles usam o nome de polo, mas a gente chama Reflexões Pedagógicas – quando inicia o Reflexões Pedagógicas, da teoria à prática. Porque, outra coisa que a gente trabalhou em cima disso, foi a questão de trabalhar muito com a prática – aquilo que o professor vai utilizar e que ele pode aplicar em sala de aula. E isso deu muito certo, porque a gente dá os cursos e eles chegam e eles conseguem aplicar. Claro que nem todos são para aplicar e sim para o conhecimento deles, para eles saberem trabalhar. Como eu disse, trabalhar com a criança autista, trabalhar com uma criança com Síndrome de Down, trabalhar com uma criança que tem cegueira. Então, são coisas que o professor vai aprender para trabalhar com aquelas crianças, e não aplicar, vamos dizer assim, mas não deixa de aplicar. Então, nós temos o calendário, no calendário, nessas datas, quando vai chegar... Por exemplo, nós vamos trabalhar agora em novembro... 2019 nós tivemos que mudar, alterar esse calendário, porque houve um atraso no início das aulas, então nós mudamos: de agosto nós passamos para setembro, e o de outubro nós passamos para novembro, que vai acontecer dia 1º, dias 4, 5, 6, 7 e 8 – o próximo Reflexões, a última do ano. A partir do dia 11, mais ou menos, minto, a partir do dia 16 de outubro... Nós temos um aplicativo em que o professor vai entrar, vai escolher o curso que ele vai fazer e ele vai se inscrever pelo aplicativo – chama *Weben3*. Aí, ele vai receber um *e-mail* dizendo quais foram os cursos que ele se

inscreveu, qual horário, que dia que vai ser e onde será. Então, nesse período abrem as inscrições e encerram as inscrições. Acontece, muitas vezes, de um curso ser escolhido rapidamente, e preenche, porque como a gente abre para todo mundo... aí o pessoal tem que ir escolhendo outros cursos – como num congresso, exatamente! E aí, este profissional recebe o *e-mail*, ele vai saber quando vai acontecer. No dia que ele chega lá na escola ou aonde ele for, eu sou o palestrante e eu sempre tenho um apoio... a Soraya vai chegar: “Ah! Eu vim fazer o curso.” Eu vejo ‘Soraya’, tal, e eu dou o *check-in* no celular que você esteve presente. Então colo sua presença. Com essa presença, vai um *e-mail* para você dizendo que, após o término, de toda a formação, você vai poder conseguir entrar lá e pegar seu certificado. Então, acaba sendo tudo *online*. Você vai ter sua declaração. É assim que funciona o processo. Aí temos falhas, porque tem muita gente que não quer se inscrever, tem muita gente que finge que se inscreveu, mas, para poder pegar a vaga, ele chega na escola e fala: “Ah! Eu vim aqui porque eu não consegui fazer a inscrição.” Mas é porque já estavam lotadas as inscrições. Tem várias situações que, infelizmente, os profissionais não são éticos para poder fazer as coisas corretamente.

Com relação à formação no Reflexões Pedagógicas e a formação que acontece na escola, esse ano, dentro desse Reflexões, nós oferecemos o primeiro dia para a escola que quisesse fazer uma formação dela. Porque a escola também é um espaço formativo. Tem essa dentro da nossa formação, e eles tinham mais um dia do mês para fazer a formação deles. Então tinha, digamos, dois dias... três dias, o terceiro dia seria para a formação da escola. Então, na realidade, eles teriam de ter dois dias de formação na escola, que seria, por exemplo: “Olha,, nós queremos trabalhar um tema da escola, que está acontecendo *bullying*, nós vamos lavar uma psicóloga, nós vamos... Eu vou dar a formação para os meus professores na nossa escola.” Eles têm a liberdade. Então, nenhum dos professores deles vai sair e vai pra outro lugar. Eles tomam a decisão na escola, normalmente o diretor faz uma votação, para decidir se eles aceitam, aí todos aceitando, eles ficam lá na escola. Então no nosso período a gente oferece isso, e tem ainda esse outro de dia que a escola também tem para a formação, e ela que define qual é a situação, qual tema que eles vão trabalhar. Muitas vezes eles convidam técnicos nossos para irem, para replicar um outro trabalho que eles gostaram muito. Isso para este ano, 2019 aconteceu isso. Para 2020 nós estamos mudando: estamos querendo colocar obrigatório o primeiro dia de formação para a escola – então, escola vai ter que se organizar para dar uma formação, um trabalho deles – e no segundo dia eles vão para os cursos que nós vamos oferecer. Por que isso? Porque a gente tem percebido alguns problemas em que a escola tem emendado. Por exemplo, dias 5 (cinco) e 6 (seis) não são da escola, mas a escola coloca dia 7 (sete). Aí eles ficam 3(três) dias sem aula e com aulas programadas. Está tendo problema com alguns pais. A gente tá tendo muita reclamação. Eles falam: “Ah! Mas já parou dois dias, por que vai parar mais um para ter mais formação da escola?” Então, alguns questionamentos. Talvez seja necessário, mas a escola tem autonomia para pegar um sábado letivo para fazer isso. Porque tem os sábados letivos também, em que eles podem dar aula programada. Então, no próximo ano a gente tá pensando no primeiro dia como obrigatório para a escola se organizar para uma formação da necessidade da escola. “Ah! Posso chamar o técnico lá da SEMED?” Nós estamos à disposição, porque nós somos formadores, aí a gente vai. Mas, também, eles podem chamar a Soraya para ir lá falar sobre a parte pedagógica de algum assunto de interesse a eles, mas aí a organização é da escola. Qualitativamente, pelo retorno e pelo posicionamento deles, da aplicação deles na escola e a conversa deles com nossos técnicos e a quantidade de inscritos e a frequência, é algo que tá sendo positivo e naquele curso mesmo de Cartografia, que só tinha professores de Geografia, hoje tem professores de Ciências que se interessam por aquilo. Hoje tem o pedagogo, porque o pedagogo trabalha com Geografia do 1º ao 5º ano. O pedagogo vai lá e acaba tendo uma troca. Muitas vezes eles falam: “Nossa! Na minha escola é assim!”. Já chegou situações, que a gente lê nas avaliações, em que o professor fala assim: “Agora eu

entendo por que o aluno chega no 5º ano ou no 6º ano com determinadas dificuldades.” Porque ele percebe que dentro da formação, junto com outros grupos, muitas vezes a necessidade de ter mais conhecimento sobre determinado assunto. Então tá sendo muito positivo nessa troca, que acaba criando discussões numa escala maior, e não só em grupo fechado, só o que o grupo de Geografia que discute. Esse é um ponto positivo, que eu vejo. O outro é esse, deles terem...buscarem em cima da necessidade deles. É um outro ponto positivo. Um outro é eles saírem... que eu escutei e li também nas avaliações: “Oh! Você não precisa ficar só na escola agora. Agora voltei para a universidade.” Na universidade eu também tenho posicionamento. A UCDB oferece vários cursos, a UNIGRAN, a Federal mesmo ofereceu vários cursos para nós. E aí eles ficam encantados, porque eles estão saindo daquele banco da sala de aula e indo para um outro ambiente, que, muitas vezes, eles estão afastados há algum tempo. Eles fazem uma avaliação da formação. Na hora que termina a formação, abre no sistema, a avaliação – acho que são 5 (cinco) questões, eu não me recordo, em que eles vão avaliando como “bom, ruim... Antes era “bom, ruim, regular...” (no mesmo aplicativo), agora a gente mudou de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), para eles darem nota. Porque em cima do “bom, ótimo” a gente achou que ficava meio confuso para chegar a um resultado. “Ótimo”... tá, “ótimo” é o quê? É 10 (dez), é 8 (oito)? Então, a gente fez uma escala nessa última avaliação, mais quantitativa. Nós aplicamos isso e também foi muito positivo o resultado, porque a gente conseguiu perceber alguns pontos que ainda estão falhos dentro das formações ou do formador, que não está atendendo a necessidade; a falta de experiência do formador. Então, a gente tem várias análises. E isso é automático, no final do dia a gente já tem uma avaliação que vai somando, já aparecem os gráficos e já tem os comentários que eles fazem. Esse modelo de formação é para a educação infantil e o ensino fundamental, é para os dois, é para a Rede. Essa é uma outra coisa que a educação infantil não tinha, a formação nesse nível. Os polos aconteciam só para as escolas de ensino fundamental. Agora nós mudamos, a educação infantil também está tendo. Ao invés de parar dois dias, eles estão parando um dia. Por exemplo, em setembro (2019) foi dia 24, 25 e 26, cada EMEI parou um dia, cada EMEI não, cada grupo de EMEI; parou um dia. Por quê? É mais complicado você parar uma escola de educação infantil dois dias, então a gente para um dia. Os pais não aceitavam muito, mas eles começaram a entender que o filho dele não está mais numa creche, ele está numa escola. Então, agora os professores têm que ter formação, têm que ter um outro processo. A próxima formação será em novembro, dia 19, dia 20 e dia 21. Então, eles têm quatro dias e ainda tem mais um dia, que é da escola. Então eles têm oito paradas durante o ano, as escolas de educação infantil. Com relação à prática do professor, sua atuação na escola a partir da formação continuada, o que temos ainda é muito abstrato. Você me levantou um ponto que é interessante (rsrs), que eu vou...peguei até caneta para anotar isso daqui. É... a prática dele compôs resultados do que foi aplicado, né? Talvez, com o IDEB a gente possa ver alguma coisa, mas não vai dar o resultado ainda, por que tem que, um ano que a gente colocou essa formação? A questão maior é... nós não temos, para te falar assim “Ah! Eu tenho dados quantitativos de que...”. O que a gente escuta é: “Nossa! Aquela sequência didática que o professor ensinou a utilizar, eu tô aplicando na escola e tá sendo muito positivo.”. Esse *feedback* a gente tem tido. “Ah! Aquela prática que ensinou a fazer lá na formação, nós estamos aplicando.”. Os diretores trazem isso para nós como positivo. A gente escuta muito relato nesse sentido. Relato a gente teria bastante, que tá sendo positivo, mas eu não tenho nada formatado para poder te dizer desse resultado, mas é algo que eu vou... vou ver isso aí agora. Interessante.

Então, aqui nosso referencial foi escrito na histórico-crítica, né? Ele trabalha em cima disso. Só que, quando eu entrei aqui, eu falei: “Não é SEMED que tem que ter algum posicionamento ideológico... ou ter alguma linha, é a escola que tem que trabalhar com a linha dela em cima do que aquele diretor, do que aqueles professores acreditam. Então, eu já tentei desconstruir isso daí; que a escola construa a sua metodologia, a escola veja qual o aspecto que ela quer seguir.

Já teve uma diretora que veio me perguntar isso. Ela me falou assim: “Ah! Você é da universidade, você vai continuar trabalhando na histórico-crítica? Como você vai trabalhar?” Eu falei: “Olha, eu sigo muito a linha da Fenomenologia, eu sou fenomenológico, eu acredito no fenômeno e nos resultados que possam advir de alguma situação transformadora, mas a tua escola... vou inverter a pergunta, o que que você acredita? O que que você pensa? Então, vamos deixar que a sua escola construa? Porque vocês têm o Projeto Político-Pedagógico, vocês podem escrever aquilo ali.” “Ah! Mas a SEMED segue, mas se você tem resultados em cima de uma linha metodológica, não tem por que a SEMED interferir e colocar: “é isso”. Isso eu já respondi para alguns diretores. Tanto que teve situações que o diretor me ligou: “Ah! Sua técnica veio e falou isso, que eu não poderia fazer assim, assim e assado...”. Eu falei: “Deixa que eu converso com a minha técnica e você toca do jeito que você quer.” E os resultados estão sendo positivos para a escola. A escola faz a formação dela, a escola sempre aproveita o tempo deles para estudarem, os professores constroem muito bem o que eles querem e o resultado da escola só tá crescendo.

Há um documento onde a base teórico-metodológica da SEMED está escrita. A Mônica pode passar para você, é o que a gente tá refazendo agora, porque nós temos que qualificar em cima da Base (BNCC). Então, nós estamos reescrevendo nosso Referencial Curricular, que o outro é de 2008, e a maioria das pessoas que escreveram eram tudo da linha histórico-crítica, que vem dentro das formações da Universidade Federal, da Educação. Então, a maioria dos textos são nessa linha e aí, me parece, eu não me recordo, mas tá escrito sim, em algum local lá.

Mas não há informações sobre alguma escola que esteja trabalhando com a base teórico-metodológica tal ou tal. Por quê? Aqui dá até um trabalho: “As linhas metodológicas das escolas – quais assumiram outra postura? Assumiram um posicionamento diferente da SEMED? Não sei se algum momento da formação na escola está sendo dedicado a estudar uma base ou não. Eu vou levantar isso. Posso levantar isso e em outro momento te passar isso daí.

Aquilo que ainda me incomoda, que é essa questão de não ter uma preocupação de alguns diretores de que a formação é algo importante. Para você ter uma base: em cima dessa linha, nessa última formação nossa, como a gente tá trabalhando o Referencial Curricular (BNCC), o que nós fizemos? Essa formação foi com os profissionais, por exemplo: professor de Geografia, a equipe de Geografia se reuniu com o pessoal da Geografia. Mas não é porque era da formação, é porque nós estamos reescrevendo o Referencial Curricular. Então nós queríamos escutar o componente – os professores de Geografia, do componente de Geografia, como está o Referencial? E a Base (BNCC) coloca isso da Geografia... o que que vocês acham? Nós vamos continuar nessa linha? O que vocês acham que tem que mudar? Porque na Base, ela coloca que tem que mudar para o 3º ano, e isso tá no 6º ano? Então, nós fizemos essa organização nessa última formação e tivemos uma grande decepção do interesse dos professores. Tivemos muitos professores que foram para suas formações nos seus grupos, mas tivemos muitos professores que falaram: “Ah! Eu não vou lá não porque é muito longe”. Tivemos professores de Matemática indo fazer curso de Educação Física... curso não, indo discutir Educação Física, que, na realidade ele não vai discutir, ele só vai ficar passando tempo dele ali, na Educação Física “porque os meus colegas estão indo lá, e tá mais perto”. Então, essa falta de interesse, ou essa falta de dedicação. Porque é inconcebível você imaginar... eu sou professor de Geografia: “Ah! Eu não vou lá discutir Geografia não”, se é o meu fazer, eu trabalho com isso durante 20 anos, 25 anos, 30 anos... E quando tem a oportunidade, que foi o que eu coloquei para eles: “Gente, é um momento de uma construção democrática, que sempre veio de cima para baixo”. Olha, esse é o novo Referencial que foi discutido ontem nesse setor, nesse bloco, nesse setor de cima. O pessoal ali escreveu e chegou lá (na escola). Eu quis diferente. Eu queria que eles participassem... queria não, quero ainda, porque em novembro vai continuar. Quero que eles participem da elaboração. Nós fizemos uma reunião com articuladores – até um articulador de cada escola, que é esse que vai lá, vai entrar no Moodle, que vai dizer: “Olha, vamos colocar as

nossas sugestões.”. Os professores do 1º ao 5º, o que que eles pensam; os professores de Ciências do 1º ao 5º o que eles pensam...

Das 96 (noventa e seis) escolas faltaram 47 (quarenta e sete) articuladores, que as escolas não mandaram pessoas interessadas. Me preocupou. Por outro lado, eu abri o processo democrático para a escola poder vir, então ela não vai poder falar, como sempre fala, “Ah, isso aí foi a SEMED que decidiu”. Hoje Não, nós demos a oportunidade de vocês participarem conosco da construção, se você perdeu o momento você não tem do que reclamar depois.” Esse professor de História, que foi fazer um curso...Eu escutei pessoas eles, não podem mais falar isso. “falarem assim: “Eu sou do 1º ano, mas eu vou para a Educação Infantil, vou discutir com o pessoal da Educação Infantil, porque o 1º ano tá pertinho da Educação Infantil.”. Entendeu? Eu acredito nessa mudança ainda, de o professor assumir a sua responsabilização. Isso é algo que ainda me incomoda e que, talvez, eu não vá conseguir, mas a tentativa de ofertar... Porque nós não temos, a nossa Secretaria e nosso Prefeito, a gente acredita nessa questão da gestão democrática, que você tem que abrir essas possibilidades para o profissional, mas, infelizmente, eles estão deixando passar essa oportunidade. Isso é um desafio, com certeza, é um desafio. Há outros desafios também. Tem algumas falhas ainda dentro da formação inicial, dentro dos cursos de graduação, que reverberam na escola. Por exemplo, educação infantil... nós temos profissionais de Educação Física... Quais universidades que têm, dentro da Educação Física, do curso de licenciatura de Educação Física, Educação Física Infantil? Dá uma outra pesquisa. Eu sei que a UCDB colocou agora no curso de Educação Física a Educação Física Infantil porque tem um grupo que estuda a Educação Física na perspectiva da Educação Infantil. Então isso dificulta pra nós também Arte. Você trabalhar com Arte junto com Educação Infantil. E aí vêm alguns outros elementos que muitas vezes eles não atendem a necessidade do ensino fundamental também. O pedagogo. O pedagogo ele tem 60 (sessenta) horas de educação especial, só que hoje ele recebe vários alunos com...é... que estão dentro da educação especial na sua sala de aula e a universidade não tem formado pra isso, fica falho. Como têm outros pontos que a gente vê que poderiam ser ampliados, sei lá. Eu acho que um outro desafio é essa questão da formação inicial e a pessoa que tá formada atuando na Rede. Aí, eu entendo também: mas pra isso tem a formação continuada, Foi o que eu coloquei desde o início: a formação continuada pra atender essa deficiência. Sábado mesmo teve um curso de Educação Física para educação infantil. Foi ótimo. 90 (noventa) professores se inscreveram, 60 (sessenta) foram, mas fantástico, num sábado. Eles estão interessados porque eles sabem que eles não têm conhecimento, e foi muito positiva a avaliação. A UCDB que ofereceu para nossos professores. Então, a gente vai detectando algumas deficiências e aí a gente tá tentando oferecer cursos que atendam aquela deficiência.

A proposta é a mesma, de formação é a mesma. Eles também param a escola no dia que tem formação e eles vão ter ir. Porém, nas duas escolas de tempo integral eles têm horários de trabalho de produção... de trabalho Pedagógico Coletivo. Na sexta-feira os alunos vão embora mais cedo e os professores ficam fazendo formação, eles estudam, todos as sextas-feiras. Então, a escola de tempo integral ela tem esse diferencial em que os professores sentam mais frequentemente... na regular isso já não existe. Para eles estudarem, fazerem uma formação... pra eles planejarem uma formação... pra eles planejarem... que é o horário de planejamento deles, coletivo. Eles também têm horário individual, mas nesse coletivo eles estudam, eles fazem várias coisas que nas outras escolas não têm, no regular. Também considerado um momento de formação continuada, mesmo sendo um horário de planejamento. Esse o diferencial no sentido de formação.

Olha, se eu tivesse mais recursos para atuar diretamente eu gostaria de trazer é... não que seja... não que eu esteja desvalorizando os nossos profissionais aqui do Estado, mas trazer algumas pratas de outras instituições em nível de Brasil, pra dar informações prolongadas nesses dois dias, pra ter novas discussões do que acontece em nível nacional. Isso daí seria um

dos sonhos que eu tenho: trazer profissionais de outros locais pra dar formação. Com o objetivo de discutir o que está além, o que está sendo discutido fora do âmbito de Mato Grosso do Sul. Por mais que nossos profissionais estejam fazendo Mestrado, Doutorado, que eles vão ler por exemplo, eles vão ler o que a Soraya escreveu, mas eu gostaria de trazer a Soraya para discutir com eles. E uma outra situação é a formação para os professores iniciantes. Isso é uma das situações que eu estou discutindo junto com a Federal, e que é um sonho, que esse ano eu não consegui realizar. Os professores que estão nos 3 (três) primeiros anos, que seria o estágio probatório, eles teriam informações mais específicas, fora do Reflexões Pedagógicas. Porque muitos saem totalmente crus até com o aspecto didático, didático-pedagógico, e aí, nesses 3 (três) anos, a gente oferece pra eles essa possibilidade. Esse é um sonho que a gente tem, de fazer a oferta para os professores iniciantes e, para os professores que já estão há algum tempo em uma dessa necessidade. Hoje a gente tem um trabalho chamado Plantão-Pedagógico, que o professor vem e acaba tirando dúvidas, que eu considero também que é uma formação porque eles chegam e vão discutir alguma temática que tá sendo trabalhada. Para o ano que vem nós vamos levar isso, descentralizar, porque hoje só acontece aqui na SEMED, então no ano que vem nós vamos trabalhar em polos. Nosso grupo de formadores vão pra lá... e eu quero tirar dúvidas sobre determinado conteúdo, aí eu vou até aquele centro. Essa é a segunda situação que nós vamos mexer para o ano que vem, aliás a terceira. A primeira é mexer na questão da formação, que o 1º dia vai ficar para a escola. A segunda é a formação para os professores iniciantes. A terceira seria a do Plantão Pedagógico essa formação mais descentralizada? E falo que a quarta seria conseguir trazer algumas pratas, trazer alguns profissionais para dar cursos em cima dos livros que eles têm produzido, em cima de alguma coisa. Com o objetivo de trazer algo diferente. Sair do comum, vamos dizer assim.

Aí nós tínhamos o calendário, elaborado em 2019, que seria aquele calendário no mesmo formato do Reflexões Pedagógicas, que aconteceu em 2019, que seriam quatro encontros presenciais, um acontecendo no primeiro bimestre, outro no segundo, outro no terceiro e outro no quarto com os professores e aqueles vários cursos que a gente já discutiu.

O primeiro ia acontecer em março, março de 2020. A pandemia chegou no dia 18 de março para nós aqui, quando parou tudo. Consequentemente, não aconteceu o primeiro Reflexões Pedagógicas, e aí a gente foi se adequar.

O que nós fizemos? Nós criamos, era Reflexões Pedagógicas - da teoria à prática, aí virou Reflexões Pedagógicas online - da teoria à prática. Então, nós elaboramos o material pelo YouTube, abrimos um canal no YouTube, do Reflexões Pedagógicas, o qual nós fizemos gravações, síncronas e assíncronas, da formação. Então nós tínhamos formação acontecendo com o professor ao vivo, falando e as questões vindo. E gravações acontecidas, na hora de entrar ao ar o pessoal tinha alguém respondendo as questões online, só que a gravação já tinha acontecido, daquela palestra ou daquele minicurso. Aconteceu da mesma forma que o minicurso, só que aí o tempo menor, respeitando aquelas situações de ser online. Então os cursos variando de uma hora, uma hora e trinta, respeitando as mesmas datas. Só mexemos na primeira data, que foi a de março, que eu acredito que a gente passou para abril. Eu teria que verificar. Ou nem aconteceu, não me recordo agora, nem aconteceu a primeira de abril, teria que verificar.

Mas nós fizemos em média 3 pontos, 3 formações com professores, e aí tudo ligado à temática do ensino remoto. Aí começamos a trabalhar com as atividades relacionadas a isso, trazendo profissionais. Tínhamos uma quantidade menor de curso oferecido, porque a gente tinha que trabalhar em cima de gravações, ainda passar para a parte de LIBRAS, que, como era tudo online, precisava de LIBRAS também para serem feitas e tal. A gente trabalhou com a equipe da Divisão de Tecnologia, junto com a Divisão de Tecnologia, junto com Educação Especial, para poder estruturar todos esses cursos que iam ao ar. Com a tradução em LIBRAS, com a tradução simultânea escrita e... a formação aconteceu. E é o que aconteceu ano passado, é a

primeira que aconteceu esse ano de 2021, já foi online também. Tivemos que alterar, porque na semana que nós iríamos ao ar também aconteceu de fechar tudo de novo. Tivemos que alterar aquela data, mas já aconteceu a primeira, está prevista a segunda para maio. E é tudo assim, tudo da forma remota, utilizando as ferramentas que nós temos.

Mantivemos as parcerias, chamamos mais especialistas, por sinal, que falavam sobre a temática de ensino remoto. Continuamos no mesmo formato. O técnico que quisesse convidar alguém para fazer a palestra... Aconteceu até uma, agora não me lembro o nome, o especialista estava no Rio Grande do Sul e nós fazíamos a intermediação daqui e ele fazendo a palestra. Então teve, teve vários, teve vários convidados. Deixa eu ver o nome, por favor. O Celso Vasconcelos, tá? Então... daí você tira. E isso até facilitou esse tipo de contato, porque a pessoa estando fora da cidade, ou até fora do país, tem como você fazer esse vínculo de formação e... acontecer. Mas tivemos várias parcerias.

O professor, no caso, não tinha mais inscrição, ele ia, assistia a formação e nos últimos cinco minutos ele recebia uma declaração de que ele participou. Essas declarações elas valem duas horas, para certificar ele. Só que uma declaração de duas horas não tem valor para nós e para muitos lugares. Aí ele tinha que juntar dez declarações e vir fazer uma troca por um certificado de vinte horas que ele participou do Reflexões. Uma situação que a gente percebeu, quando a gente pegou um número de tempo, no início os professores estavam assistindo muito bem, só que a gente percebeu que eles começaram a ficar dez, quinze minutos e sair. E voltava só no final para pegar o certificado. Então, nós estamos agora readequando, com uma ficha de avaliação do curso no final, que ele só vai poder pegar se ele preencher a ficha de avaliação. E a ficha de avaliação ela vai ao encontro daquilo que foi dado no curso, que vai comprovar que realmente ele assistiu tudo. Chamou a atenção, porque nesse pedido que a gente fez para descobrir com o YouTube, o tempo de permanência das pessoas, apareceu vários países que o pessoal assiste as nossas *lives*, em destaque Paraguai e Portugal, que assistiram. Só que também tem Estados Unidos, Japão, outros países. A gente tem uma relação de outros países, que teve pelo menos dez, quinze acessos do Reflexões Pedagógicas. Isso foi muito bacana para a gente, chamou a atenção.

Nós achamos, um aspecto negativo que tem acontecido, é falta de interesse do professor, que ficou poucos minutos. Isso daí foi algo que nos chamou atenção, mas aí nós temos o tempo de visualização, qual curso que foi mais visualizado, que, por exemplo, é... Apresentação Estratégia de Implementação do Referencial Curricular Circunstancial – Língua Portuguesa. Nós fizemos um Referencial Circunstancial para 2021, que muitos países, e até outras redes, chamam de Currículo Prioritário para 2021. Nós não usamos prioritário, porque a gente entende que tudo é prioritário, mas a gente colocou circunstancial, devido às circunstâncias de hoje o que deveria ser mais trabalhado na escola. Então, nós montamos esse currículo e, conseqüentemente, teve formação. Essa foi uma das que mais foi assistida, com 3405 visualizações. É... Aí a gente tem outra apresentação: Estratégia do primeiro ano. É... temos Estratégia de implementação do referencial curricular de Arte. Esses foram os conteúdos mais assistidos, das formações.

A realização das formações das escolas é muito particular de cada escola. Tem escola que não fez nenhuma formação, porque os decretos eles colocaram que não tinha... que não podia ter circulação na escola, de pessoas. Então elas não se organizaram. Mas, as escolas que gente sabe, elas fizeram também online, através do *Meet* elas fizeram suas discussões, suas... eu não vou dizer formação, mas foram mais orientações que eles fizeram, pelo que eu sei. Que eu me lembro assim, são três ou quatro escolas que deram uma formação sobre o uso do caderno sobre os do ensino remoto, coisa desse tipo, mas não tiveram, assim, uma eficiência como acontecia antes, em um ano presencial. Caiu bastante, houve uma boa mudança.

Eu vejo uma implicação que afeta diretamente o aluno também. Se esse professor ele não tem

muito conhecimento sobre determinado assunto, ou como ele deve trabalhar, ele vai fazer um pouco falho o seu processo. Porque uma realidade é ser presencial, acompanhar o aluno presencial, e outra é você acompanhar no remoto, devido às grandes dificuldades que a gente tem, pela realidade do ensino público. Questão de tecnologia, questão dessas crianças que em suas casas não tem internet, em sua maioria. Tudo aquilo que a gente sabe de uma situação social. Eu vejo que tem professores que se enquadram nessa vulnerabilidade, porém ao mesmo tempo que ele poderia ter um custo hoje com a internet, dele colocar uma internet na casa dele, dele melhorar o telefone celular dele, que é algo pessoal, ele não está tendo gastos com transporte, por exemplo. Ele não está tendo que se deslocar até o local de trabalho dele, que muitas vezes ele teria que investir num almoço em lugar particular, às vezes num jantar, num lanche que ele faça. Além de combustível, vale transporte. Então, se você coloca na ponta do lápis, vamos dizer assim, essa análise, análise econômica, tá? Aí eu estou pensando fazendo uma análise econômica. Porque a gente vê alguns críticos falando que... é... o professor está tendo que gastar muito, ele tá tendo que... Não é bem assim, porque ele também está economizando de um outro lado, que daria pra investir nisso que não vai atender só a parte do ensino, do trabalho dele, vai atender também a vida pessoal dele. Porque se ele melhora o celular dele, o celular vai ser pra ele; se ele coloca uma internet boa na casa dele, é para atender a ele, a esposa, os filhos, outras necessidades sociais também. Melhorar um programa de TV, colocar... Então, assim, eu vejo que tem esses dois lados. E uma boa internet hoje, se você faz um cálculo... Tá, vou pensar 120 reais por mês. Aí, faz um cálculo de... quer ver? Eu não tinha feito isso ainda, agora que eu tava pensando nisso daqui... vamos pensar... Quanto que está um vale transporte? Acho que uns 4 reais, né? (pausa para o cálculo) 160 reais ele gastaria, se ele pegasse um ônibus pra ida e outro pra volta, que a gente sabe que ele... Daria 160 reais, em média, colocando vinte dias. E ainda tem a questão se for de combustível então. Combustível está sendo isso gasto num... em duas semanas, em sua maioria. Aí você tira isso por... vamos colocar doze meses... 1920 (reais), que ele economizaria de vale transporte, vamos dizer assim, a 4 reais, fazendo esse percurso. E, ainda, uma pessoa que precisa de ônibus vai ter que ver alimentação, vai ter que ver...

Então, assim, eu vejo que para o profissional que está atuando hoje tem várias questões, mas, não tô querendo fazer uma visão de... é uma análise só, porque a gente entende a situação do professor, do profissional. Eu vejo que o impacto maior foi essa mudança, de sair do presencial para o remoto, porém há alguns anos já vem se falando do ensino híbrido, do ensino remoto. Desde quando criou-se o Proinfo, o programa de informática, começaram os cursos para poder utilizar a internet, utilizar programas, utilizar tudo, só que muitos professores não fizeram, deixaram o tempo passar, e hoje estavam necessitando. Aqueles que mais reclamaram são aqueles que tiveram oportunidade de fazer esses cursos gratuitamente. São os mais... de mais idade, igual eu, que, naquela época eu trabalhava com o Proinfo e muitos colegas de sala de tecnologia deixaram passar, e hoje estão tendo dificuldade de mexer com um computador, de fazer um trabalho, porque não fizeram os cursos que deveriam fazer no momento que foi ofertado.

Uma formação aconteceu durante a pandemia. Em março, como eu disse, na primeira formação, que foi cancelada em março, porque fechou tudo, durou um mês mais ou menos tudo parado e tal, a gente já se organizou para uma formação, orientando como trabalhar no ensino remoto. Foram ofertados cursos, naquele momento de orientações, de ensino híbrido e tudo. Então, foi aquela história, teve que pular no cavalo ele cavalgando já, porque nós não tivemos tempo de pensar em fazer isso. Tanto que até a questão da organização do material... No caso a gente trabalhou de imediato com os cadernos de atividades, para que essas crianças tivessem alguma atividade em casa, já ocorreu durante esse mês que a gente estava parado. Parado entre aspas, nós não estávamos presencial, mas, igual... eu, com a minha equipe, a gente estava trabalhando em casa se reunindo todo dia para elaborar os cadernos, porque na hora que voltasse remoto,

porque parou, um mês sem aulas sem nada. Na hora que voltou a gente já tinha os cadernos para oferecer, para falar: Olha, o caderno vai ser o apoio para que, aquele aluno que não tem internet, ele tem um caderno para poder fazer as atividades e o professor acompanhar da sua residência, através de um aplicativo. Qual aplicativo? Nós sugerimos o WhatsApp de imediato, mas aí teve escola que pegou Facebook, fez grupos fechados, teve escola que pegou Blog, teve escola que montou um site. Então, cada escola teve uma realidade de acompanhamento, mas, em termos de informação mesmo, para utilização dessas ferramentas, aconteceu durante. E algumas orientações, que, aqueles professores que tinham mais dificuldades, nós íamos atender mais próximos deles.

Pra gente também foi um período de desafio. Desafio, adequação e adaptação... melhor, de adaptação e adequação. Nós criamos um instrumento que era assim, na sequência do que o professor estava trabalhando. Nós montamos um caderno para os primeiros quinze dias, que voltassem às aulas, a criança ia... o pai ia, pegava o caderno, e o professor ia orientar em cima daquele. Depois desses quinze dias a escola montava os seus cadernos, porque cada professor sabia da sua realidade. Aí foi o que nós fizemos. Então isso daí foi uma adequação também que aconteceu. Aí, nisso nós fomos atrás de outros instrumentos, fizemos parceria com a TV Educativa, aí criamos a TV Reme, agora estamos o rádio, estamos com *podcasts*. Então a gente... o YouTube, as aulas gravadas na TV vão tudo pro canal do YouTube, que o aluno pode rever as aulas dele quando ele quiser. Então nós também tivemos que adequar.

A TV Reme, nós utilizamos ela em formação foi um ou dois momentos só, que pediram, mas teve parceria, por exemplo, com o Conselho de Combate às Drogas. Eles queriam dar uma formação, mas era específica, então eles fizeram umas palestras pela TV. Mas o objetivo não é esse da TV, o objetivo da TV é a gravação de aula por professores da Rede, que atuam com seus conteúdos e eles vão para a TV dar aula daquilo que está nos cadernos, está no livro didático e que o aluno pode assistir e perceber o seu professor dando aula na TV. É no canal da TV Educativa. O canal da TV é 4.0, aí eles abriram o 4.2. No canal 4.2 você consegue sintonizar da tua casa e assistir às aulas lá. É um canal aberto. Aí, tem a programação geral, deixa eu ver aqui, é... você acessa o 4.2 e você consegue ter a programação. Nós abrimos um pedido para os professores que queriam dar aula na TV, professores da Rede, eles fizeram um cadastro, aí a Divisão de Tecnologia faz contato com o professor, para saber em que data ele pode gravar. Com isso, passa o nome dele para equipe da Gerência do Ensino Fundamental. Ah! É o professor de Geografia! Aí, a equipe de Geografia aqui passa para ele os conteúdos que poderiam ser trabalhados. Aí, ele escolhe qual conteúdo ele quer trabalhar. Ainda em cima disso, do conteúdo que ele quer trabalhar, o pessoal acompanha o planejamento e depois acompanha a gravação dele lá. Então tudo tem o acompanhamento aqui da Secretaria. É opcional, o professor pode usar outras plataformas, outro caminho, a escola tem oportunidades, mas para a TV a gente faz esse convite. Aí, quando não tem técnico... melhor, quando não tem professores da Rede para filmar, os nossos técnicos gravam. Aí eles podem gravar as aulas, para não deixar lacunas, porque tem uma continuidade nos conteúdos.

Então, o que eu vejo é o seguinte, como positivo, os professores mesmos falaram que estava muito bom. Melhor assim, porque ele não tinha que se deslocar até as suas casas... melhor, até uma escola, até uma universidade, até um local para ter essas formações. Gostaram muito de fazer essa formação online. O negativo, que eu vejo, é que eu fui percebendo durante esse período, que se alongou muito, que eles foram perdendo o interesse ou o cansaço de utilizar as ferramentas, porque tudo está sendo online. Então, chega o momento que eles cansam. Aí, eu, nós começamos a perceber que a quantidade ou o tempo que essas pessoas ficam assistindo as formações diminuiu muito, e por vários motivos. A gente não tem ainda uma pesquisa, para poder falar: Por que você parou de assistir? Ah! Porque o curso não me interessou; não, porque eu estava cansado; não, porque eu tinha uma outra formação ou tinha um trabalho para atender aluno na escola. Se bem que continua no mesmo formato, no dia da formação eles não têm que

atender nada, eles não atendem na escola. Da mesma forma que acontecia no presencial, eles não tinham aula, um momento exclusivo para a formação. E continua dessa forma. Então, o que eu vejo é isso. Eu vejo que é positivo, criou-se assim um novo vínculo, dá agora para a gente falar: Olha, dá para fazer umas formações muito melhores – às vezes online, totalmente online – mas eu acho que num momento mais tranquilo, porque hoje tem muita coisa assoberbando os profissionais da educação em relação à tecnologia, em relação a cursos, em relação à aula. Então, vejo que esse é um aspecto negativo que nós chegamos, o tempo que essas pessoas estão na audiência de programas é... apresentados online. Mas, no aspecto positivo, foi a continuidade, porque a gente tinha o Reflexões, virou online e a gente continuou ofertando a formação para esses profissionais. Mudou o formato, mas o objeto continua o mesmo.

Agora a gente está pensando no retorno híbrido, de 50%, e, dentro disso, a gente está pensando na... no Reflexões Pedagógicas... no retorno do Reflexões, pensando na recuperação da aprendizagem. Aí, nós vamos tentar trabalhar nessa temática, de como recuperar aquilo que os alunos perderam nesse um ano e meio de pandemia. Como trabalhar isso, como desenvolver, quais são as estratégias. Então, o nosso programa de formação vai ser mais direcionado para a recuperação da aprendizagem. Houve uma orientação em relação à avaliação formativa. No ano de 2020 nós trabalhamos com a avaliação formativa, em que estava só acompanhando o percurso da aprendizagem daqueles alunos. Porque dar nota, a gente acreditou, que poderia ser injusto, porque tem várias crianças em várias situações. Tem criança que o pai podia pagar um professor para ajudar a fazer o caderno, tem crianças que o pai não está em casa e essa criança não fazia o caderno. Então, não dá para você colocar na mesma... avaliar da mesma forma. Então, a ideia, foi definido no final do ano, que seria uma progressão continuada, todos os alunos progrediriam – aqueles que entregaram alguma coisa de caderno pelo menos, para poder ter tido uma avaliação. Aqueles que não entregaram nada, que desapareceram ou que não se localizou, aí eles foram retidos no ano que eles estavam, porque não tinha nem como analisar uma possível progressão desses alunos, porque você não sabe se ele está, onde ele está. E nós tivemos, assim, em torno de 1500 alunos que sumiram. E esse 1500 no universo de 107.000 é uma quantidade muito pequena, mas que nos preocupa de qualquer forma. Então nossa opção foi fazer a progressão continuada, avaliação através do percurso da aprendizagem na avaliação formativa, que é o que tá acontecendo até agora enquanto tiver no período de pandemia. Na hora que entrar no híbrido aí a gente já sai, permanece com a formativa só que já entra a somativa também. Aí a gente vai ter que trabalhar com a avaliação somativa, porque a gente vai ter que dar uma nota.

O ensino híbrido, a gente vai tentar trabalhar com a TV nesse sentido, só que é complicado. Por quê? Uma mesma escola, o 5º A e o 5º B, o... é professor do 5º A, a Soraya é professora do 5º B, a minha turma está com o nível de defasagem lá do 3º ano ainda, porque no 4º ano eles não conseguiram progredir nada, diferente do da Soraya, que já está conseguindo chegar no 5º nível, está no 5º ano ou conseguiu superar várias barreiras. Então, a TV ela não vai atender ao nível de todos. Nós vamos continuar mantendo o nivelamento, só que a escola, com a sua avaliação diagnóstica, ela verifica em nível que aqueles alunos estão. Então, a gente vai ter que dar uma liberdade para os professores. Por isso que eu falo da recuperação da aprendizagem, porque aí os professores vão elaborar os seus planejamentos pensando na realidade dos seus alunos. Então isso é o que a gente está pensando para propor, e que é a realidade que vai ter que ter. A gente vai ter várias escolas, em níveis diferentes, dentro do mesmo ano.

Então, o que nós seguimos foi a questão da realidade do ensino remoto, como base teórica o que é o remoto. Porque até o híbrido é complicado a gente falar, devido à realidade. Se você pega um híbrido numa escola particular tem que ter um professor sendo gravado ali, sendo transmitido ao vivo para aquele aluno que tem um notebook em casa, que ele consegue assistir sincronamente a aula que tá sendo dada lá, o híbrido está sendo correto. Agora, o nosso híbrido não vai ser desse formato, assistir de casa, ele vai ter que levar um caderno de atividades, na

semana que ele não estiver na escola, para ele fazer aquelas atividades que ficaram de “tarefa”, e na semana que ele volta para ter aula presencial com a professora, a professora vai corrigir aquelas “tarefas” e ver onde eles erraram e como deve recuperar aquilo ali. Então, as políticas são trabalhadas em cima desse contexto – o que nós temos? Como nós podemos trabalhar? Mas... igual o pensamento para o retorno... nós tínhamos os cadernos, quando entrou na pandemia nós pensamos nos cadernos, agora eu não estou pensando no caderno, estou pensando em um repositório de questões para o professor – com várias habilidades, com as habilidades que ele deveria ensinar, e com um grau de complexidade, questões fáceis, médias e difíceis. Por quê? Eu sei o que eu deveria estar trabalhando com meus alunos do 5º ano, só que o meu aluno ele não conseguiu alcançar aquilo tudo. Então eu vou ali, naquele repositório, eu encontro questões. Isso por quê? Para facilitar a vida também desse professor, para ele achar um banco de questões em que ele monta... tipo, ele vai montar o caderno dele para dar para aquele aluno fazer. Ah! O meu aluno não tem esse nível de compreensão, então essa pergunta muito difícil – que foi o que a gente percebeu nesse retorno agora, com os cadernos desse último bimestre: Olha, vocês colocaram questões muito difíceis, o aluno ele não alcançou, não chegou lá. Mas a gente não tem como ter isso ainda. Diferente no retorno, que aí o professor que vai lá no repositório e fala: Bom, aqui é palavra completa, mas ele não consegue, ele só está entendendo vogais, então vou procurar exercício que falam de vogais. E aí ele monta o caderno e entrega. Então, são essas estratégias que a gente está utilizando como política, mas não tem nada assim que... a gente está vendo o barco seguir e a gente tá trabalhando em cima disso, com o feedback dos professores, da coordenação, aí a gente tá se organizando. E a melhor estratégia que a gente achou foi essa, desse repositório em que eles montem seus cadernos de acordo com a necessidade do aluno, que isso já faz parte do processo de recuperação da aprendizagem.

ENTREVISTA TÉCNICO 2 – SEMED/Campo Grande-MS

Eu atuo na Rede Municipal de Ensino desde o meu concurso (é claro que um pouco antes, né? Mas bem pouco). Também já atuava como professora na Rede, contratada. Meu primeiro concurso é de 2006. Então estive como professora principalmente das turmas de alfabetização, 1º e 2º ano, né? De 2006 até início de 2014, que foi quando eu fui convidada pra participar como formadora aqui na Secretaria. Então, inicialmente eu fui convidada pra atuar diretamente com os Grupos de Formação Continuada do PNAIC (que é era o Programa de Alfabetização na Idade Certa). Então eu fui pro grupo do currículo, que na época não era Gerência de Ensino Fundamental e Médio, né? E passou por outros dois nomes enquanto eu estive lá – que era COEF e NUEF. É coordenadoria e núcleo, né? Mas era o mesmo setor, de formação de professores dos anos iniciais. Então, inicialmente eu vim pra atuar com a alfabetização, né? Porque eu estava já alguns anos na alfabetização na escola. Então eu era formadora do PNAIC e do grupo de ciências do 1º ao 5º ano, que agora nós tínhamos já desde a reorganização da carga horária do professor, pra ter mais tempo de planejamento. Então tinha um professor específico pra Ciências nos anos iniciais. Então, eu vim também pra compor esse grupo, porque eu tinha feito o mestrado no Ensino de Ciências, na Educação Ambiental. Ensino de Ciência nessa linha de Educação Ambiental – inclusive, o trabalho que eu fiz foi em uma escola da Rede. Então eu também participei com uma proposta de formação lá, na época do mestrado. Daí eu vim para a formação de professores de Ciências. Então eu estava nessas duas linhas inicialmente, e fazendo, é claro, acompanhamento em algumas escolas... Todas as demandas do setor. Fiquei com esse grupo da formação de professores e estou atuando com professores alfabetizadores e professores do ensino de Ciências, professores de Ciências dos anos iniciais. Apesar de não ser formada na área, né? Porque quem atuava com as crianças nos anos iniciais eram pedagogos também, não são especialistas em Ciências. Não são biólogos; não são formados em Ciências. Então, fiquei com esse grupo até 2017, até final de 2017. Em 2018 fui compor o grupo da Educação do Campo, com o grupo da Educação e Diversidade. Fiquei apenas 1 ano com esse grupo, acompanhando então o trabalho das escolas do campo, fazendo formação com toda equipe. Equipe de técnicos pedagógicos e também com professores sobre essa parte específica, né? Educação no Campo.

Como professora eu tô desde 2006... Eu tô 15 anos, mais ou menos. Aqui na Secretaria estou desde 2014, né? Em março agora fez 6 anos, né? Vai fazer 7 anos? Isso... 7 anos. Isso, vai fazer 7 anos em março. Isso, eu cheguei aqui em março. E eu também, na verdade, na escola eu já atuei 2 anos como coordenadora. Eu fiz um processo seletivo interno. Então todos os professores interessados, que tivessem uma boa prática e estavam cursando ou tivesse feito uma especialização em coordenação pedagógica poderiam se inscrever. Então eu participei de um processo seletivo enquanto eu estava na escola, eu participei de um processo seletivo pra atuar como coordenadora na escola. Então, os últimos dois anos que eu estive na escola já atuei como coordenadora. Então em 2012 e 2013 eu estava como coordenadora, já não estava em sala de aula. Experiências boas, né? Diferenciadas e boas. E aqui na Secretaria também, sempre meu foco, minha intenção, assim, é sempre permanecer no setor pedagógico, que é uma dinâmica muito grande, né? Como a formação de professores ela é bem maior, mas com a equipe pedagógica também é muito rica. A maioria são professores que também estavam em sala de aula. Com a equipe pedagógica, que é o grupo... A equipe... É... Agora ele é um organograma, ele não está no setor, ele está diretamente ligado ao SUPED, que é um programa de superintendência. SUPED é Superintendência de Gestão e Políticas Pedagógicas, ou algo parecido. É que, assim, eu realmente me confundo na hora no nome das siglas. Superintendência da Gestão das Políticas Educacionais – às vezes de uma gestão pra outra tira uma palavra, coloca outra. Então, assim, a coordenação pedagógica, que também tem a sigla COPED – essa sigla também... Essa redução aqui, ela também é recente, mas ela não está no organograma. No organograma geral da SEMED ela é um setor vinculado à SUPED.

Então, estou nesse grupo desde 2019. Essa equipe, ela é pequena. Atualmente nós estamos onde só tinha o grupo especializado, eu digo especializado porque só atendia mais os alunos do ensino fundamental. Apesar que nós temos uma escola do ensino médio, e... Mas aí, desde o ano passado está com as meninas da educação infantil. E atendem mais a coordenadora das escolas municipais da educação infantil, e nós atendemos as escolas do ensino fundamental e médio e que também têm educação infantil. Mas o nosso era... trabalho é... mais é..., porque é a nossa área de atuação, e de atuação na escola é mais de ensino fundamental. Tem uma escola só do ensino médio. É uma escola do campo: Escola Estadual Governador Arnaldo de Figueiredo. Ela tem ensino técnico. Ele é um ensino médio técnico... é... tem... Não, é isso mesmo. É só essa escola, só essa do campo. É que agora nós temos... É que escola ela é

agrícola, né? Ela é agrícola... E ela trabalha... A Barão também é agrícola, mas ela ainda não tem ensino médio, né? Tem essa intenção, mas por enquanto é só agrícola. A Arnaldo que tem ensino médio, e é ensino técnico também.

Bom, é... sobre formação continuada, a minha concepção ela já vem assim, né? De momentos de estudo, que a gente sabe que a equipe pedagógica tem essa grande função, essa grande responsabilidade de serem incluídos com a educação continuada do professor no seu espaço de... no seu espaço de trabalho. Então essa concepção já vem aí de algumas leituras. Não é algo que eu pense “do nada”, né? Mas, até quanto eu fiz a minha especialização de coordenação pedagógica, que eu tenho especialização em coordenação pedagógica e em educação ambiental. A especialização que eu fiz em coordenação pedagógica, eu meio que vi sobre essa questão da importância da educação continuada, do trabalho, no artigo final eu fiquei na educação continuada. E eu ainda estava na escola, né? A minha intenção maior era até em fazer especialização porque eu tinha intenção funcional em atuar como coordenadora. Então, eu realmente me inscrevi pra isso, pra poder atuar. E quando eu fui para a coordenação eu sabia dessa importância de que o coordenador tinha essa função, né? De atuar junto à formação do professor, né? Então o coordenador ela já tem... A gente sempre fala para os nossos coordenadores, que nós temos umas das nossas grandes atuações e área de trabalho é a formação continuada do professor. Então eu acredito que a formação continuada, principalmente em uma rede como a nossa, em um sistema como o nosso, ela deve buscar a realidade, né? Então, o planejamento, as políticas públicas... políticas pra direcionar e planejar a formação continuada, elas devem ser com base na realidade. Ela não pode vir num “pacote pronto”, né? Ou aleatoriamente escolhido, desenvolvidos... temas... Então, tudo tem que ser diretamente pensado pra realidade. Precisa de uma análise da realidade. Então, eu penso que dessa forma, a formação continuada é, a minha concepção – não sei se chega a ser minha concepção – eu penso que ela seja isso, estudo pra que a gente alcance melhores aprendizagens, melhores organizações, né? É tudo pra melhoria da qualidade da aprendizagem da criança. Ela tem esse foco maior. Então por isso a formação continuada em qualquer instância aí, né?

É... até a nossa, nós nos questionamos, como formadores como somos formados? Como está a nossa formação continuada, né? Tá individualizada, né? Porque nós não temos uma proposta, uma política, organização da própria rede, e talvez agora nem o próprio MEC tenha coisas que direcione isso, né? Então, muito fica nas iniciativas individuais. Eu entendo que na nossa formação de coordenadores, e também quando na formação de professores, a gente buscava isso, mas a gente, em alguns momentos, ainda vê a questão fragmentada. Acho que falta continuidade, uma questão muito importante na formação continuada é que ela tenha uma continuidade, não fica um ponto isolado, né? No primeiro encontro a gente trabalha avaliação, por exemplo, mas aí ela esquece avaliação. Agora vamos pensar nisso, né? Agora são metodologias. Agora é... a moda é metodologias ativas, agora são as ferramentas digitais, e não ter uma continuidade. Então, a formação continuada, ela precisa disso, ela precisa de um direcionamento. Então tem os documentos da escola, Projeto Político-Pedagógico ele traz também, ele tem esse ponto bem-marcado dentro do projeto pedagógico, que é a formação continuada, a formação dos professores. Então a gente precisa partir disso e de um grande objetivo: funcionalidade.

Eu estava aqui na gestão anterior, não sei se é a gestão do prefeito, mas pelo menos a gestão de superintendência. Houve uma mudança de superintendência e nós tínhamos um outro programa. Agora nós temos o programa “Reflexões Pedagógicas – diálogos entre a teoria e a prática”. Nós temos esse programa da SUPED, que é a superintendência atual, que é o programa que direciona as formações continuadas da Rede atualmente. Desde o ano passado estão acontecendo por meio de *lives* aos professores. E outros formatos também, utilizando outras ferramentas, né? Como, por exemplo, nós utilizamos o *Moodle*, que é o ambiente virtual de aprendizagem, o *Moodle*, com a equipe pedagógica. Mas, assim, nós tínhamos um outro projeto de formação continuada, uma outra proposta elaborada, acho que ela não chegou a ser amplamente divulgada. Porque geralmente tem uma divulgação maior de publicidade na Rede. Acho que ela não chegou a se efetivar, mas nós tínhamos o documento quase pronto. Então de um programa, da gestão de superintendência anterior, e acho que até de secretária, quando alterou, mudou a secretária, mudou também a superintendência, né? Então nós tínhamos esse programa e agora nós temos esse outro formato. Inicialmente, a intenção era que tivéssemos um repertório muito grande, porque está prevista no calendário escolar uma formação pedagógica por bimestre, então, isso está bem-organizado, tendo até uma certa divisão. Tipo, separam-se dois dias na escola: um dia atende as formações da SUPED, dos setores da SUPED que vão atender vários professores, vários profissionais da educação dentro da escola, é uma por bimestre; e um dia então

ficando com os formadores da SUPED e um dia ficando para formação pela escola. A escola teve também seu momento de formação com os professores. Então esse é o formato, né? Está previsto. Então, inicialmente, era um repertório muito grande, nós tínhamos várias instituições contribuindo, várias parcerias. O setor fazia parcerias com outras instituições, então nós íamos para vários espaços formativos, tínhamos várias escolas que abriam naquele dia: escolas da rede municipal, algumas universidades, algumas outras instituições não-escolares também. Às vezes nós tínhamos formação, por exemplo sobre... nós tínhamos parcerias com a Delegacia da Mulher, que fazia palestras em relação a isso, a outros atendimentos também, né? A questão lá da Divisão da Diversidade, nos aspectos sobre os indígenas, nós tínhamos formadores. Educação no Campo, nós tínhamos outros... outras instituições parceiras. Até parceiros privados, não eram só públicos não. Nós tínhamos uns outros espaços formativos, então era bem grande. Aí, por conta da pandemia, também vem diminuindo um pouco isso, né? Ainda tem alguns setores que convidam alguns professores de universidades, mas assim, a nossa... Bom, então nós temos essa proposta maior, aí os setores vão se organizando, conforme as suas necessidades, para fazer escolha dos temas, né? No ano passado nós iniciamos um novo referencial, um referencial com base na BNCC, então o ano passado iniciou com essa proposta de apresentação, estudo. Então, depende da época, nós temos temas maiores ou então cada um vai nas suas particularidades. Na coordenação pedagógica nós buscamos em alguns momentos, também fica um pouco individualizado, fica um pouco subjetivo, a partir do momento que a gente não tem uma proposta sistematizada. Então se tem um documento que deve-se seguir a gente vai alterando conforme o que cada um observa, o que identifica de maior necessidade, a equipe e a necessidade dos professores também. Essa indicação acontece na conversa com os coordenadores, que nós temos grupos diretos de *WhatsApp*, e a gente faz acompanhamento. A gente identifica algumas questões, e tem temas que são recorrentes. Então, não sei se pela falta, do que eu falei, de continuidade do estudo ou se pela organização da própria escola individualmente, cada um buscando a sua necessidade, por exemplo, eu percebo na fala de alguns professores: "Ah! Mas a gente já tratou de avaliação". Por exemplo, a gente está planejando a formação de maio, a gente buscou a temática avaliação, né? Porque nós estamos é... Principalmente pela questão da pandemia, porque ano passado nós não atribuímos notas, né? Foi um outro critério para se identificar alguma reprovação, e hoje nós estávamos com uma questão de atribuição de notas de primeiro bimestre. Então, assim, como a gente vai avaliar e atribuir notas para as crianças que de repente não estão tendo acesso aos meios digitais, e às vezes não estão tendo acesso ao material impresso, pela dificuldade da família e outras questões? A gente viu que até no ano passado a gente estava com uma proposta que era uma progressão automática, que foi gerada a partir de Resolução que abordava algumas questões que a escola tinha autonomia para decidir, né? E aí, a partir desse terceiro semestre, nós temos a Resolução que fala sobre atribuição de notas, então gera uma certa preocupação da escola. E nós identificamos isso com os professores, né? São conversas informais, são acompanhamentos que a gente tem feito desde o ano passado via *Meet*. Como pontos formativos sem a presença virtual, também temos feito pelo *Meet* e utilizando a plataforma *Moodle* da central da SEMED com as outras formações, utilizando material, texto, fórum, vídeos, né? Lá no ambiente virtual. Aí nós tivemos, realizamos agora, iniciamos o programa, a gente fez virtual o programa. Começou no dia 05, e foi até ontem. Começou na segunda. E aí foi aquele tumulto, né? Porque são várias *lives* no *YouTube*, aí a gente tem que ajudar o professor a se organizar pra achar a sua *live*, a sua formação. A gente teve uma boa demanda... Eram só as *lives* mesmo, lá aberto, as *lives* do *YouTube* são abertas para todo mundo. Era só mesmo só acessar, não tinha mesmo que... Porque, assim, o programa vai mudando de formato, então tem um bimestre que a fazia, quando estava no presencial, fazia inscrição numa plataforma do *Even*. Tinha aquela inscrição formal, né? Aí nessa não teve nenhuma inscrição, porque a gente tinha acabado de voltar de um feriado prolongado, por causa da pandemia, e mais uma semana de recesso, então não deu tempo de articular tudo. Nos primeiros dias fica um pouco confuso, todo mundo se achar, se organizar. Mas, voltando à nossa organização e planejamento, a nossa formação, mesmo com os planejamentos, a gente não fez *lives* desde o ano passado, a gente é um pouco tímido, não quis aparecer na primeira da Rede como um todo, mas em sala fechada, que é o *Meet*, só para aquele grupo. Aí, quem participa comigo são os profissionais das escolas que eu acompanho. Eu acompanho 16 escolas, e eu agendo a cada 4 escolas, um dia para conversar com eles. E a nossa proposta de formação, como que nós organizamos, né? O retorno desse ano, como a gente não tem uma proposta, uma proposta formal, aqui *in off*. A gente até pede que a escola tenha uma sistematização da sua formação continuada, mas a gente sabe que isso também é muito dinâmico, não pode engessar. Eu tenho um plano de formação continuada, já escrita há

muito tempo, tá lá na PPP, né? Nem o PPP é um plano pronto, a gente precisa ir revendo aos poucos, mas principalmente as temáticas. Além delas, eu acredito que seja importante abordar temáticas, mas a gente sempre fala em reforçar e trazer mais complexidade para cada temática, não abandonar. Sempre tem coisas a mais sobre aquele tema para a gente reforçar e aprender mais, mas ele é dinâmico. Então, mas apesar de a gente não ter uma proposta da COPED, no contexto sistematizado, referencial, né? A gente tenta identificar com a equipe, também com o que a gente acredita, o que a escola está sempre precisando. Tem também a questão da rotatividade dos professores, porque agora nós, desde o ano passado, estamos com professores que passaram por um processo seletivo, então não é o professor que o diretor conhece, que já atuou muito tempo na escola, mas que está ali como contratado. Temos uma grande quantidade de professores contratados, então está sempre em rodízio. Teve uma classificação e hoje ele está aqui, mas no próximo semestre já cumpriu aquele caso e já está numa outra escola. Então há uma rotatividade. E essas questões elas são permanentes, principalmente de uma escola pra outra a gente tem variações. Por isso, essa necessidade de ser um constante. Não apenas assim, né, Soraya? Ter: "Hoje é o dia da formação continuada prevista no calendário". Não, a cada momento, se eu tenho essa concepção que se o professor, ele está em formação continuada, a todo momento, enquanto ele está atuando, então a cada momento que eu converso com ele, faço intervenção no planejamento – Que agora, na pandemia, eu estou tento a postura do professor no grupo do *WhatsApp*, né? – Eu posso trazer essas questões, essas observações, para um momento de formação. Eu preciso trazer todo mundo para discutir um tema, se eu identifiquei que aquele professor que é novo na escola e ele precisa de mais suporte sobre esse tema. Eu posso oferecer um texto para ele, eu posso ter uns 10 minutinhos de conversa. Nem tudo precisa ser tão formalizado para se constituir como um processo de formação continuada com o professor, né? Então, assim, eu tento também fazer isso com os coordenadores quando a gente está na reunião. Por exemplo, na reunião passada a gente tinha um cronograma, a gente estabeleceu um cronograma de acompanhamento e de formações, já nós temos quatro momentos do Reflexão Pedagógica, um por bimestre. Então nós pontuamos os temas. Qual é a nossa intenção (da coordenação pedagógica)? Consideramos que nós já estamos num momento que já reorganizamos o referencial curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande com base na BNCC, a gente já tem essa reformulação e os professores já estão atuando desde o ano passado; já também é momento de revisão do Projeto Político- Pedagógico da escola, né? A gente precisa de uma revisão e já inclusão dos aspectos dessa nova lei, da BNCC e agora do referencial da própria Rede. Então, a gente tinha uma proposta, desde o ano passado, de pensar essa revisão do PPP. Como a dinâmica do ano passado foi muito intensa, a gente precisou se localizar, tentar entender qual era a melhor ferramenta para o pai, para a escola atender o pai, em qual que as crianças participavam melhor. Então, a gente sabe que a demanda do coordenador foi muito intensa. E o coordenador na escola – digo coordenador, mas estou incluindo todos, o supervisor escolar e o orientador educacional, essa equipe que está no braço direito da direção – a gente sabe que algumas iniciativas e alguns encaminhamentos, principalmente com os professores, são feitos por ela, ela organiza a parte de estudo para revisão, para elaboração do PPP, né? Então, a proposta da coordenação pedagógica já tem essa atuação no setor que orienta o PPP, orienta a orientação e a organização do PPP. Esse setor, já há algum tempo, tem essa função de atribuição. E aí, para essa revisão, a gente propõe um tempo de formação. Então, nós colocamos assim, tendo ou não a revisão esse ano, nós colocamos o que a gente tem observado já há alguns anos. As meninas aqui da Secretaria, que já estão há algum tempo, elas são especialistas, elas acompanham há algum tempo essa orientação do PPP, a revisão, então elas já têm esse direcionamento. Eu ainda, dentro dessa equipe, não participei da revisão do PPP, mas a gente, desde quando eu entrei, está falando sobre essa revisão. Então, nós colocamos como nosso planejamento uma estrutura, temas que a gente considerou mais relevantes para discutir durante o ano, que vão contribuir com o PPP – que ele aconteça agora ou o ano que vem. A gente colocou, principalmente é... o acompanhamento da aprendizagem – a avaliação e a recuperação da aprendizagem, a formação continuada e o que a gente vai começar agora, que é a avaliação, né? A gente até colocou em certa ordem, que deixou a avaliação para o final, pensando que não focasse tanto na atribuição de notas. Na última reunião eu comentei com eles, eu falei assim: "Tenham muito cuidado com o registro; registrem tudo: criança que não está participando de tudo, que não busca caderno, não participa dos meios digitais, quantas vezes vocês ligaram (que é atribuição delas, né? Da coordenação), como que acontece esse contato com a família. Registrem tudo! Porque, se tivermos atribuição de notas, qual será o nosso critério para avaliar? O que que a gente tem? Realmente tem fidedignamente os resultados sobre o que a criança aprendeu ou não? Foi ela que realmente respondeu as questões do

caderno?” Então, o cuidado com isso a gente já sinalizava com essa questão que vimos com a equipe. Alguns temas são essenciais e a gente acaba sempre retomando, até porque tinha essa programação desde o início do ano. No início do ano, no entanto, quando nós pensamos essa organização, esse planejamento inicial para a nossa primeira formação, a gente queria ver sobre o processo de aprendizagem, né? Trazer alguns textos, algumas reflexões sobre isso. Mas a gente sentiu a necessidade de a escola elaborar o seu plano do retorno das aulas presenciais, porque já havia essa solicitação. No final do ano passado saiu a Resolução 214, que era sobre o plano de retorno. Nessa Resolução a solicitação é que a escola elabore o seu documento de procedimentos operacionais, para poder receber as crianças. Lá tem toda a orientação. E isso foi no final do ano passado, e naquele momento a pandemia não estava na situação que está agora. A gente sabe que não vamos retornar tão logo, né? Temos esperança de que retorne pelo menos no próximo semestre, mas, por enquanto, não. Mesmo assim ficou essa necessidade, essa indicação de que a escola tinha/tem que elaborar o seu plano de retorno, por isso a gente fez essa proposta. É uma atribuição da escola como um todo, tendo o diretor como responsável, mas a gente sabe que a equipe pedagógica articula muito, né? Então pensamos em poder contribuir com alguns materiais que a gente já tinha lido com encontros virtuais para discutir. Nosso primeiro encontro foi mais para falar sobre isso.

No presencial a gente utilizava... a gente não tinha uma preparação, momento de preparar a equipe como a gente está fazendo agora. A gente, às vezes, encaminha um material antes, né? No presencial nem sempre acontecia isso, a gente já ia com o material pronto, em formato de *slides* ou entregava o texto no momento, sinalizando algumas questões, algumas partes do texto. Mas a gente sempre valorizou o texto, a teoria que articula-se com a prática, para discutir a prática, sempre debater algum autor que respalde nosso entendimento sobre as questões que a gente sempre buscou. Então, a gente já tem alguns textos, alguns livros, alguns autores que o grupo já utilizava; outros eu fui conhecendo. Tem a individualidade de cada um, tem as leituras que cada um já fez, né? Então têm essas questões também. Presencialmente cada um ficava responsável por uma sala, ou cada duas ficava responsável por uma sala. Então, além daquilo que a gente combinava, estudava juntos, combinava *slides*, aspectos para reforçar durante a fala, proposições de atividades que a gente trazia também, momentos que a equipe pudesse sentar em grupo, discutir em grupo, discutir escolas – as escolas de bairros diferentes, né? Apesar de as formações presenciais serem organizadas para que as escolas mais próximas tivessem reunidas, porque era separado por região, por um grupo de escolas, a gente fazia questão de que as escolas conversassem.

Nós tínhamos proposições além de nossa apresentação do tema, nosso entendimento sobre o tema pautado na fundamentação. Tinha um momento de interação de pessoas, dos participantes, dos profissionais, e sempre um fechamento. Esse era o momento presencial, mas, assim, sempre tinha esse aspecto de trazer uma fundamentação mais teórica mesmo. E a gente sempre faz isso no a distância também, a gente faz um agendamento. Quando a gente fazia acompanhamento agendava por telefone, agora, num atendimento com a equipe pedagógica, seja no momento formativo ou um acompanhamento, a gente tenta ver um pouco mais sobre a prática deles, fazendo alguns encaminhamentos e dando alguns informes e orientações da Secretaria. Para a formação a gente sempre encaminha o convite para participar, para participação no *Meet*. Agendamos na agenda do *Google* e já encaminhamos o material. Uma última que nós fizemos encaminhamos. Como a intenção maior era discutir o plano de retorno e a atuação da equipe pedagógica, e no início do ano a gente reforça a atuação da equipe, o trabalho com o professor, o trabalho com a família, os encaminhamentos que a equipe deve fazer junto à família, junto ao registro, principalmente no momento da pandemia, de ter o máximo de registro sobre a criança, sobre o professor também, então nós fizemos uma parte sobre a atuação e sobre o plano. A gente encaminhou esses dois documentos em anexo antes da reunião, então eles tiveram um conhecimento prévio, já estavam cientes do que a gente ia tratar. Foi organizado assim. Aí, depois desse encontro presencial, a gente dá continuidade, estamos em continuidade. Fizemos a primeira reunião no dia 16 de março, porque tivemos alterações no cronograma do Programa Reflexões, né? Ele iniciaria antes, aí foi adiado e aconteceu agora em março. Mas ele era um pouco antes. Nós iniciamos o Reflexões com aquele encontro do *Meet*, e que teríamos continuidade na plataforma *Moodle* – que é uma plataforma que eles usam já há algum tempo, a formação pedagógica já usa há algum tempo. Lá nós disponibilizamos fórum para discussão, perguntas, contribuições deles a partir dos estudos, uma pasta com alguns documentos – documentos do MEC, da Fiocruz, planos de retorno de algumas instituições que trazem principalmente para escola, né? Sobre aspectos de biossegurança, mas também sobre o pedagógico e o socioemocional, porque a nossa fala é dessas três grandes dimensões: dimensão pedagógica, dimensão socioemocional e

a dimensão da biossegurança. A Resolução 214, que é a que fala da necessidade da elaboração do plano de retorno, solicita que a escola elabore o seu plano e no anexo dela traz o plano da Secretaria. A escola deve elaborar o seu com base no da Secretaria. No início não paramos muito para pensar numa organização, a gente foi buscando os caminhos. Eu me lembro das primeiras reuniões, que a gente não sabia nem se poderia mandar convite para a pessoa que não tinha *Gmail*, né? Será que a pessoa que tem *Yahoo* pode entrar na sala do *Meet*? Eu lembro que essas foram uma das nossas angústias, né? A gente começou quando ficamos duas semanas em casa, e tinha reunião com a chefia a cada semana. Cada reunião aprecia um aplicativo novo, para testar, e a gente foi mudando, a gente foi aprendendo a utilizar as ferramentas, ler sobre elas, a partir daquilo que a gente já tinha feito nas nossas reuniões internas, do grupo. Aí, a escola voltou a ter as suas atividades também retomadas. A gente foi organizando dessa forma, mas eu vejo que, para mim, para nós, é muito diferente da dinâmica da escola. A escola teve que ir, teve que acontecer, e nós precisamos deixar um tempo para a escola ver como ela ia fazer, para depois a gente ver. Mas, eu tenho certeza que deveria ser o contrário, né? Um sistema, uma rede, ela deveria se preparar para dizer como as suas instituições vão caminhar, né? Ajudar a pensar. Talvez, não dizer como caminhar, mas ajudar a pensar. Mas a gente viu que as escolas se organizaram, cada instituição, alunos, profissionais, que foram descobrindo os caminhos. As escolas foram descobrindo. Acho que o mais difícil é porque a gente sabe o que que é essencial, né? Para a escola existir precisa ter as crianças, né? Para se dizer que aí se configurou mesmo que a escola está aberta tem que ter aluno. Então, o essencial da Rede era que as crianças estivessem tendo acesso a alguma coisa... a alguma coisa não, ao ensino, ao ensino, né? Por isso, nesse momento, nesse início, a gente tentou não tomar o tempo da escola, porque já que a escola foi tendo que descobrir.... É claro que teve orientativos, né? A gente, inicialmente, a Secretaria, a Suped, encaminhou Cis, Comunicados Internos, para direcionar como a escola deveria atuar, né? Que tinha que cumprir o horário de aula, que tinha que entregar um caderno que a gerência do ensino fundamental e médio estavam elaborando, que esse caderno deveria ser utilizado dessa forma, que a partir desse caderno a escola iria elaborar o seu. Teve essa orientação e esse suporte da Secretaria em relação a isso. Poderia, a partir da sua realidade, necessidade e compreensão junto com os professores, utilizar as ferramentas e os meios digitais que considerassem que iriam atender às crianças. Esse encaminhamento a Secretaria fez por meio de orientativos e alguns Comunicados Internos durante o processo.

Iniciou com a SUPED oportunizando aí um caderno, uma sugestão de mudança, de modelo de caderno, e a partir disso a escola foi elaborando os seus. Durante o ano passado foi assim que aconteceu, cada escola elaborava o seu, as suas questões, elaborava com o professor, mas a SUPED que iniciou esse processo, né? E aí, é claro que durante esse percurso aconteceram algumas coisas, algumas questões que precisaram ser discutidas, né? Por exemplo, sobre o uso do *WhatsApp*, das imagens, né? Apesar de a gente ter orientado para ter todo cuidado em relação a isso, que tem que ser um adulto que tem que estar participando, né? Mas, assim, algo que aconteceu a escola teve todo o suporte da Secretaria para conversar com a família, para conversar com o professor. Foi assim que aconteceu, a gente foi se organizando. Algumas escolas utilizam *Facebook*, outras utilizam *WhatsApp*, algumas conseguem utilizar o *Meet* – o professor com alunos, eventualmente. Então nós temos várias estratégias, varia de cada equipe de formação continuada, que já utilizou o canal do *YouTube* do Reflexões Pedagógicas, que logo no início já foi lançado o canal, aí a gente fazia a inscrição, tinha a plataforma de inscrição, e no dia estava agendado, marcado, e aconteciam as *lives*. Algumas eram vídeos gravados, nem tudo é ao vivo, por conta do tempo, porque são vários anos escolares, tem esporte e cultura, tem diversidade. Então, tem acontecido assim. Alguns, como no nosso caso, a gente faz também pelo *Meet* e a plataforma *Moodle*. Outros setores também utilizam essas ferramentas. Basicamente é dessa forma que está acontecendo agora, a gente não teve muita alteração de 2020 para 2021, foi se adaptando, fazendo alguns... Mas, para a formação, a gente está seguindo essa configuração aí.

Eu me lembro que quando eu cheguei aqui havia uma discussão, as meninas no setor que eu entrei (posso trazer um pouco do histórico, né?). É que eu acho interessante, até quando a gente está lá na escola, a gente... A escola tem a sua visão, a sua missão, e ela é ampla, né? Suas funções, seus princípios, eles são bem amplos. E a gente vê os aspectos irem se configurando dentro de uma proposta pedagógica, mas que nem sempre tem atuação direta do professor, ou não há tempo para isso, muito mais tempo de estudo, então a gente sabe que a discussão sobre o Projeto Político- Pedagógico é um grande avanço, né? Disso estar na LDB, né? E... Essa configuração do aspecto da gestão democrática, né? Com a participação de todos em uma proposta que tem a identidade da escola. Tudo isso é muito importante.

A gente precisa fazer isso se efetivar um pouco mais, para que seja um documento mais efetivo dentro da escola, constante e que a gente observe ele sempre, que não seja revisto só no momento de revisão, mas que a gente sempre discuta a prática. Eu acompanhei uma vez, numa escola, em que a supervisora escolar foi me mostrar a proposta de formação continuada – vou trazer a experiência de uma profissional – ela foi me mostrar, era o primeiro dia que eu estava acompanhando aquela escola, tinha assumido aquela escola, e aí a gente foi conversando e ela foi me mostrar qual que era a proposta de formação continuada que ela tinha com os professores. Ela me mostrou que o processo de formação continuada era com base no PPP. A cada encontro com os professores ela tratava de alguns tópicos do PPP, para que os professores fossem se apropriando e compreendessem a identidade da escola e toda atuação da escola, né? Eu acho isso muito interessante, e que precisa acontecer mais. É... mas, assim, quando eu cheguei aqui as meninas estavam utilizando o texto do Gasparin, da Pedagogia Histórico-Crítica, e a gente estava com a secretária adjunta que estava propondo essa discussão, né? Eu achei legal, porque eu tinha terminado o mestrado, eu tinha estudado... foi em 2014. Estava aquela mudança de gestão de prefeitura, porque eu cheguei no dia em que o Bernal foi retirado do cargo, né? Então foi uma data que eu não esqueço. Eu estava chegando aqui e o Bernal estava saindo, Depois nós tivemos o Olarte, depois foi removido. Então... acho que agora eu não vou lembrar o nome da secretária... ela tinha um cargo universitário, era aposentada. Era a secretária adjunta... eu não tive contato com ela, não sei se ela estava nos anos anteriores ou se já estava naquele momento. Mas as meninas estavam vendo isso e parecia que a Secretaria iria estudar aquela questão histórico-crítica, de repente fundamentar a sua proposta educacional em relação a isso. Um outro momento, né? Uma outra situação. Mas isso não se efetivou não. Assim, individualmente nós compramos livros, algumas pessoas já tinham, eu comprei, porque, assim como te falei, eu achei interessante porque eu ainda não tinha lido muito sobre a Pedagogia Histórico-crítica. Embora agora eu já tenha lido, né? Mas eu estava lendo, é... a... a Psicologia Histórico-cultural, né? Eu estava lendo um pouco de Vigotski para fundamentar. Não vou dizer que fundamentei, né? Tentar fundamentar meu texto do mestrado com a teoria da aprendizagem de Vigotski e o que ele falava sobre isso. Então eu achei interessante, porque, na época, toda a teoria didático-pedagógica teria categoria histórico-crítica, foi fundamentada na Teoria Histórico-Crítica e na Cultural, de Vigotski. Eu sabia que tinha muita relação, muitas aproximações, então eu achei interessante. Começaram um grupo de Ciências logo depois, e eu achei um livro que tratava de Ciência de acordo com Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse momento eu ainda participava de muitos eventos, né, Soraya? Mesmo não estando na academia mais, nem tendo nem vínculo, eu participava. Até enviava trabalhos, mesmo que não fossem de nenhuma... Nenhum vínculo acadêmico, mas, mesmo assim, com a minha prática enquanto professora e formadora, né? Então, sempre gostei e continuava. Mas ficou naquela do subjetivo. Depois desse novo programa, de uma outra proposta que era... foi com a Carla Brito, que era superintendente, e ela fez assim, articulou alguns setores para elaborar, algumas professoras de alguns setores, né? Não foi uma discussão, não era que todo mundo parava para estudar: “Vamos todos estudar essa proposta, essa teoria”. Mas tinha um direcionamento para a questão da Pedagogia Histórico-Crítica. Eu tenho essa preocupação, porque a gente via que... – não quero desmerecer o trabalho, nem quero falar mal, mas, assim, ele acaba ficando um pouco fragmentado. Porque eu tinha já as minhas leituras, né? Mas eu não dialoguei com meus pares para saber se estava de acordo com todos, né? Às vezes fazíamos só em dupla. Acredito que quando eu fiz, fiz com uma colega que estava fazendo mestrado, que tinha um posicionamento mais crítico também, mas eu acho que eu me lembro de alguns textos que traziam essa construção mais crítica com alguns aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, né? Em uma situação eu fui fazer um acompanhamento na escola do campo, aí a supervisora... – os especialistas, falando de outra questão, que têm mais tempo de carreira, eles fazem mais questionamentos mais críticos, né? Crítico, eu digo assim, em querer melhorar, não é para criticar, não é para falar mal, né? Mas é que, assim, qual é a teoria que está embasando o nosso trabalho? Quando eu fui revisar o PPP, qual é a base teórica, né? Qual é a pedagogia? Essa parte que às vezes a gente só fica no estudo inicial da Pedagogia, das tendências pedagógicas, que não se estrutura, né? Então aqui, não tem uma definição, né? Vamos dizer que a escola vai elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico com base unicamente na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, ou... então, eu acho que assim, teorias a gente precisa ir entendendo e identificando a nossa prática. A gente vai ter várias práticas, às vezes a gente vai relacionar com uma teoria ou outra: teoria de aprendizagem, teorias metodológicas... Então, eu tenho muito receio, né? E a gente aprende na academia, a gente traz certos autores: Ah! Esse autor fala de avaliação, ele fala de... Não é que eu vou dizer que o que é certo agora é esse ou aquele autor, não quero, inclusive, discutir isso, é para a gente

fazer uma reflexão. Não é que agora mudou tudo e é só o que esse texto aqui está dizendo, né? Então a gente precisa ter esse entendimento, para não crucificar algumas teorias, mas trazer dois textos que são bem diferentes, algumas questões assim. Por isso, eu acho que às vezes fica um pouco subjetivo. Eu vejo que, assim, a minha postura, não é a postura do grupo, meus entendimentos, meus encaminhamentos, minhas discussões, né? Eu identifico na fala do coordenador, ele está no dia a dia, né? Tanta coisa que o professor faz: ele faz aula, uma hora de aula no *WhatsApp*, aguardando que algum aluno tenha dúvida, propondo vídeo, propondo intervenção, acompanhando, e, às vezes, ele tem 5 alunos presentes virtualmente ali, né? Então, é um desgaste muito grande para o professor. Eu acho que nós, enquanto formadores, é uma realidade, mas nos encaminhamentos da escola é uma questão bem diferenciada e que demanda muito, e eu acho que muito mais do professor. O coordenador também está trabalhando muito, porque ele tem que estar o tempo todo atrás do aluno, atrás do pai, acompanhando e fazendo intervenção junto ao professor, que é uma grande atribuição. E essa ansiedade que gerou nos professores, de estar ali e não saber quem é que está ali contigo, né? Se estão aprendendo ou não, né? Isso é bem preocupante.

Obrigada por abrir essa possibilidade aí. Eu acho que tem sempre uma necessidade de estudar e ver os melhores caminhos. Acho que estudar lendo, estudar observando a prática dos outros, né? E eu acho que nesse período de pandemia eu amadureci muito na questão de sensibilidade com essas questões, grandes dificuldades, entender que a realidade... Muita sensibilização, né? Eu vejo que para nós está muito tranquilo, estamos numa situação tranquila com as nossas dificuldades em relação à formação. Às vezes a gente está ali 1 hora... às vezes a gente até não marca muito tempo, no máximo 2 horas na formação, no *Meet*, com 4 escolas só, para ver se dá o espaço para que todos falem quando a gente propõe que seja essa a dinâmica. Mas aí, no final, como você falou sobre essas várias questões, sobre necessidade das crianças, das famílias mais carentes, e às vezes a gente tem um posicionamento do coordenador, que parece que ele não te ouviu, porque ele tem um outro pensamento. A questão, por exemplo, Soraya, de reprovação – quando eu estou fazendo uma reprovação escolar, eu não estou só fazendo uma reprovação desse ano escolar da criança, né? Então, eu estou muito sensível nesse momento a isso, né? Porque, crianças que estão sendo reprovadas por que de repente não conseguiram ter um caderno impresso, não têm acesso, não têm Internet, né? Eu acho que não era sobre isso que eu deveria falar, mas é um momento em que é uma parte importante, é um momento importante para a gente pensar sobre isso. Acho que tem tudo a ver com a nossa formação, né? Tem tudo a ver com a formação. Agora retomando aqui, mas ainda nesse momento de sensibilização, tem a ver com isso. Quando a colega falou assim: "Já que nós temos esse aspecto na Resolução, vai dizer que vai ter que atribuir nota. Como é que nós vamos ter que atribuir nota?" Então, nós vamos ter que rever, nós vamos ter que retomar a nossa avaliação, o coordenador precisa orientar os professores sobre como você tem que atribuir nota... Como eu vou atribuir? Como que eu vou atribuir nota boa? Por que ele participou sempre no *WhatsApp*? Eu sei da realidade dele? Eu sei por que ele não foi buscar o caderno? Eu sei por que ele não participa? Então, não é um único aspecto, né? A avaliação que a gente está fazendo no momento não tem como a gente fazer como no presencial, tem muito mais demandas, muito mais aspectos para a gente ter que analisar, e isso é um processo formativo que realmente tem que ser contínuo, ele é contínuo a partir disso, acho que daquele momento que eu estou revendo possibilidades. Acho que a teoria ajuda – ajuda não, ela é essencial. A teoria é essencial para a gente entender as melhores formas de prática. Eu gosto muito, né? Quando eu estava na escola eu gostava também de ser professora dos anos iniciais, da alfabetização, mas nós tínhamos quatro planejamentos, né? Era pouco tempo para você pensar a prática, para organizar a prática, mas eu, a partir do momento que eu fiz o mestrado, e eu estive também como tutora a distância, eu falei assim: É interessante ser formadora, eu acho que eu consigo, eu posso, né? Então é uma conquista. Eu considero como uma conquista, e eu gosto muito de atuar como formadora em uma Rede que eu tenho um grande... É uma questão profissional, mas é uma questão de carinho especial. Eu tenho carinho pela Rede. Então, tudo o que acontece eu tento me inteirar. Tem também as críticas, né? Mas eu tento contribuir. Naquele grupo que eu acompanho eu tento contribuir. Às vezes não é tanto, mas a gente sempre sabe que pode fazer melhor, mas eu espero poder contribuir e ser uma boa formadora.

ENTREVISTA TÉCNICO 3 – SED

Eu tô na Secretaria de Educação desde 2015 só. Eu era do município e então eu fui cedida para esta Secretaria em 2015, mas no tempo que estou lá, 2015, 2016, cada Coordenadoria fazia a sua formação.

As formações aconteciam, mas, tinha a organização do currículo do Fundamental, aí fazia a formação; o Médio e a Educação Especial...Então, cada Coordenadoria era responsável pelo gerenciamento da sua formação.

Foi constituída a Coordenadoria de Formação em 2017 para a gente tentar alinhar e estabelecer uma base, pensando em questões metodológicas. Então, assim, antes as formações eram oficinas, 4 horas...algumas Coordenadorias podiam fazer oficinas, outras tinham carga horária de 40 horas, então não tinha uma organização no ponto de vista de metodologia. Com a Constituição da Coordenadoria de Formação nós assumimos o suporte em relação as metodologias trabalhadas na formação, que consiste em pesquisa, discussão e autoria do professor. Nós não temos uma linha teórica, metodológica, estabelecida... até porque acaba deixando... a gente deixa a escola também como formador, porque, a escola também sendo instituição formadora, nós temos algumas premissas que sustentam a formação da Secretaria. Então, como relativamente, pensando no contexto da Secretaria de Educação do Estado, é nova a Coordenadoria, então... 2017, 2018, 2019, 2020... nós temos quatro anos, então nós estamos construindo, e a intenção é que a gente escreva uma política estadual, uma política pública para fortalecer o processo de formação, até com uma linha de discussão que acaba consolidando, né? Porque senão entra governo e sai governo muda-se a perspectiva da formação. Então nós temos umas premissas. E a Coordenadoria surgiu para isso. Nós trabalhamos... geralmente alguns usam as metodologias ativas, mas nós temos um cuidado, até porque nem tudo que se acha que é metodologia ativa realmente é ativa para o processo de aprendizagem.

Então, o foco nosso da formação é que o professor seja o pesquisador, que ele pesquise, que ele argumente, e que ele seja o autor. Então, toda a nossa formação é... coordenada pela CEFOR são formações de 120 (cento e vinte) horas onde o professor tem estudo de temáticas ligadas... neste momento que trabalhamos mais as questões pedagógicas, a pesquisa, questões de metodologia de aprendizagem, que é a terminologia que nós optamos por utilizar, até pelo consultor da Secretaria. Então nós trabalhamos com metodologias aonde o professor ou o estudante, no caso, seja ativo no seu processo de aprendizagem.

Até parece redundante, né? Porque a aprendizagem deveria ser ativa, mas, muitas vezes, nós, professores, estamos acostumados a usar metodologias que é o professor dando aula, o professor falando e o estudante escrevendo. Então, a base da Coordenadoria é promover essa discussão, tanto na estruturação das nossas formações quanto em temáticas presentes na formação, desmistificar isso. Desmistificar que educação científica, pesquisa, se faz sim na educação básica, que o professor pesquisa, que o professor ele também tem que produzir. Então, nós trabalhamos... tentamos dar esse suporte para formação nessa linha. Tanto as que são organizadas diretamente pela Coordenação de Formação como as demais, que são organizadas por outros setores, atendendo a especificidade, mas que também teria que ter como base essa premissa: da formação do professor pesquisador, do professor autor, cientista, para que isso chegue no estudante.

Nesse tempo (2017 a 2019) a formação teve várias configurações. 2017 como que era formação? A CEFOR, Coordenadoria de Formação, era um grupo pequeno de escolas, porque nós estávamos trabalhando com as escolas de tempo integral, então era o objetivo, disseminando para as demais, mas o foco maior era nesse grupo de escolas, até porque nós éramos em 10 (dez) na Coordenadoria, mas na dimensão do Estado acaba sendo inviável você atender diretamente a escola. E, nesse mesmo tempo, estavam surgindo as coordenadorias regionais, então foi um processo que nós começamos a trabalhar, sabe? Trocar a roda com a

carro andando. Então, como que era no início? Os técnicos da CEFOR nós montávamos formação atendendo algumas solicitações da escola, mas geralmente o foco dela, da escola, mas, geralmente o foco dela, da formação, era a discussão do processo pedagógico: educação científica, metodologia, avaliação... Por quê? A formação era feita na escola, então a gente não entrava, nessa formação da Coordenadoria, em áreas específicas. Essas áreas específicas ficavam para os outros setores, como o currículo, regional. Então os técnicos, nós da Coordenadoria, íamos nos sábados letivos, porque nós temos sábados letivos destinados para o processo formativo, já previstos em calendário, então são 4 (quatro) sábados letivos que a escola para a formação. Então, os técnicos vão à escola e fazem um momento de formação com o professor. São atividades que os professores têm estudo de textos, capítulos de livros, artigos... tem momentos de estudo, socialização e tem a parte a distância, que configura o maior quantitativo de horas da formação. Na distância tem fórum, tem elaboração de ensaios até o final do curso, que é a elaboração do artigo científico.

Então, a construção com as temáticas, e as temáticas vão evoluindo. Nós discutimos desde educação integral, não só de tempo integral, a essência da educação integral. Discutimos, por exemplo, as contribuições da Neurociência, das competências socioemocionais para o desenvolvimento da educação integral. O terceiro módulo é metodologias e avaliação condizente com a concepção de educação integral. Então, a nossa formação é nesse viés. Tem temáticas e elas se complementam ao longo do curso. Então, o curso, 120 (cento e vinte) horas, são 4 (quatro) encontros presenciais então até pela logística, nós não conseguimos fazer muito, porque a gente precisa do professor na escola, tem professores que trabalham em outra rede, então a questão da logística, nós não conseguimos fazer muito, porque a gente precisa do professor na escola, tem professores que trabalham em outra rede, então a questão da logística nós trabalhamos com 4 (quatro) encontros presenciais e o resto das atividades que é a parte de... que tem a questão da tutoria por ambiente virtual. A partir do ano de 2018 nós ampliamos o processo de formação para as escolas em tempo integral e para as escolas que tinham interesse também em participar dessa formação do sábado. Daí ampliou-se em pouco. Quem operacionalizava essa formação daí? As coordenadorias regionais que nós temos. Somos 12 (doze) coordenadorias regionais.

A região de Aquidauana tem a Coordenadoria, então a CEFOR faz formação, trabalhava a formação e as temáticas os pressupostos com os formadores da Coordenadoria e essa equipe da Regional que trabalha com a escola. Até pra gente aproximar a escola da Secretaria, porque as Coordenadoras Regionais das Secretarias de Educação. Então, pela dimensão territorial do nosso Estado... a gente fala: 79 (setenta e nove) municípios, ah, é pouco, em relação a estados como Minas Gerais, mas a dimensão territorial é um fator que compromete um pouco essa operacionalização, é nós é... não fazemos questão, mas privilegiamos encontros presenciais, mesmo sendo poucos, em relação ao processo formativo, mas é o momento que o professor dialoga, ele compartilha experiências. Como que eu posso pensar em metodologia de aprendizagem, metodologia ativa, se eu não tenho encontro presencial? Então, nós tentamos é... nesse processo, estabelecer essas questões, e garantir, pelo menos, encontros presenciais. Então nós trabalhamos das duas formas: Coordenadoria de Formação atuando como formador dos formadores, até para a gente ter uma abrangência muito grande. Hoje, se você me perguntar: “....., você consegue atender as 365 escolas da mesma forma?” Não!

Porque, realmente, o tempo que nós temos de..., pensando no contexto da educação e de Coordenadoria, ainda precisamos evoluir nessas questões, mas já tem uma ramificação maior. São 365 (trezentas e sessenta e cinco) escolas no Estado, aproximadamente, então isso compromete. Então Paranhos, como é que a gente faz o atendimento? Querendo ou não tem que ter uma logística, questão de diária, viagem, e uma das estratégias que nós estamos usando é a formação dos coordenadores pedagógicos. Então, por exemplo, você vê assim: 2017 era um amadurecimento, nós tínhamos poucas escolas, dávamos formação. 2018 nós já começamos a

potencializar as Coordenadorias Regionais, para que elas consigam atender o maior quantitativo de escolas, e sempre na mesma perspectiva. E 2019, com a implementação do currículo, da BNCC, nós temos regime de colaboração no processo formativo, que nós atendemos todo o município. Então, esse ano a formação está mais robusta, porque nós atendemos os 79 (setenta e nove) municípios com processo formativo, tanto Rede Municipal e Rede Estadual. Então deixou de ser... Ah! Algumas escolas particulares também. Então deixou de ser... a Coordenadoria de Formação participa, mas existe uma equipe maior, que é a equipe de formadores e redatores do estado de Mato Grosso do Sul. Então, neste ano, as formações têm a configuração de ter representantes da Secretaria do Estado e representantes das secretarias municipais, da UNDIME.

Então, formamos um grupo que é apoiado pela Coordenadoria de Formação, até na questão metodológica, como eu falei no início, que nós tentamos fortalecer na perspectiva da formação. Então hoje nós atendemos... só o município de Campo Grande, que; a princípio eles fazem a Rede Municipal sem o... eles participam da nossa formação, mas eles fazem a deles à parte. Mas todos os outros 78 (setenta e oito) municípios é uma formação em regime de colaboração. Na verdade, é um projeto maior do que a Coordenadoria, é a implementação da BNCC. Então, tem a governança da BNCC... A Coordenadoria de Formação dá suporte para esse processo formativo, porque aí tem formadores estaduais, tem coordenadores de etapa, mas continuamos como suporte na questão de metodologia, tem os técnicos da Coordenadoria, que são formadores dessa equipe maior.

Então, ela toma proporção além da Coordenadoria, mas que nós assumimos o trabalho de dá suporte nas questões metodológicas, até porque são os municípios norteadores da formação na BNCC. Não sei se você já conhece o material, depois, se você quiser, eu até te mostro.

Então, nesses 3 (três) anos de Coordenadoria nós tivemos focos e amadurecimentos, diferente, desde proporção, até a questão econômica hoje do País, as viagens... isso acaba influenciando e, como eu falei, nosso Estado, eu participo do GT de Formação Nacional, onde estão todos os coordenadores que mexem com formação continuada do País inteiro, então tem representantes dos estados e da Rede Municipal. Quando a gente fala 79 (setenta e nove) municípios aqui o pessoal fala “Ah! É fácil”, porque tem estado que tem 3.000 (três mil) municípios, mas para chegar daqui onde tá a Secretaria a Corumbá, Paranhos, Porto Murtinho então... são os extremos, então isso acaba tendo uma fragilidade até. Então, nós temos que buscar outros caminhos, até para potencializar, para não ficar amarrado, não fazer, e potencializar. Então, esse ano, com a implementação do currículo e o processo formativo, nós tínhamos uma opção enquanto Estado: fazer a formação da implementação do currículo. O que que o Estado optou? Junto com a formação do currículo, depois eu posso te explicar melhor processo, nós optamos por fazer formação dos coordenadores pedagógicos. Por quê? É uma cascata a formação: nós temos formadores estaduais, como eu te falei, que é composto por integrantes da UNDIME, que são representantes da Rede Municipal e da Secretaria de Educação do Estado. Nós formamos formadores regionais, que também têm representantes das duas redes nas 11 (onze) regiões. Então, Ponta Porã tem representantes da Rede Estadual como formador regional, e representantes da Rede Municipal. Então é um trabalho bem de regime de colaboração. Esses formadores regionais formam os formadores locais, que são quem? Os coordenadores pedagógicos, que estão atuando na escola. Na verdade, uma das funções primordiais do Coordenador Pedagógico é o processo formativo, então a Secretaria de Educação, a nossa intenção, é potencializar a escola também como uma instituição formadora. A formação não precisa vir somente da Secretaria. Lógico, a Secretaria de Educação, a gente entende, tem que dar as premissas do processo formativo, até para nortear o trabalho da escola, dá suporte, mas também a escola tem condição, se a gente apoiar, fortalecer, esses coordenadores, de iniciar o processo formativo não só pensando em formação continuada a longo prazo, de estado letivo,

mas de formação em serviço, um momento de planejamento, de estudo. Então, nós trabalhamos nesse viés para fortalecer também o contexto da escola.

Nós discutimos muito também a questão do professor reflexivo, aí estudamos Zaigleta (?) para o estudo; o próprio consultor da Secretaria, que é o Professor Pedro Demo, ele também foca no educar pela pesquisa, não é o único, tem ele, a Glialiazi (?), tem Marli André... Então, não temos alguns autores que norteiam essa questão de estrutura metodológica. Então nós ficamos é... até, depois nós temos em material de formação de professores, que nós trabalhamos com a pesquisa colaborativa, que aí tem a Japina (?) que apoia esse trabalho. Então, nós buscamos trazer de todos esses autores, entre outros, essa base para nortear o trabalho, pra fugir um pouco, vamos dizer assim... ser bem extremista, tá? Ser bem extremista... pra fugir um pouco daquele processo formativo onde o formador chega com 50 *slides* e vai passando os *slides*. O nosso não. O nosso tem questões norteadoras de discussão, tem questões de problematização pra discutir alguma temática, tem estudo de pequenos fragmentos, porque no momento do processo formativo, a gente não consegue ler o texto inteiro, mas o texto está no ambiente virtual, pra fortalecer.

Porque temos que pensar são 4 (quatro) horas, não tem como em 4 (quatro) horas, até pensando no sábado letivo, eu colocar o professor para ler 10 (dez) páginas. Mas nós fomentamos isso com bibliografia variada, de metodologia quanto de processo de avaliação... até para o professor ter... essa formação seria, vamos dizer assim, para o professor se apaixonar um pouco por esse conhecimento. Então nós buscamos, no momento presencial isso. Situações de cotidiano da escola, mas que ele precisa se referendar em algum autor. Não que seja a teoria mais importante que a prática, um não substituiu o outro, mas pra ver assim: “Ah! O trabalho que ele está fazendo em relação às metodologias que ele utiliza, que nós fomos formados, contribuem para com o processo de aprendizagem do estudante hoje?” Então, as discussões na Neurociência, que nós levamos para o professor, mas não aprofundamos, até porque não temos tempo suficiente, que seria uma formação só sobre isso. Mas o que dizem os estudos da Neurociência sobre os processos de aprendizagem? Sobre o professor dar aula? Falar, o estudante copiar...? Então, é momento de fazer o professor refletir mesmo! Refletir sobre sua ação, pesquisar, ir atrás, resgatar, retomar o que ele faz, sabe? Tentar reconstruir o papel do professor e o entendimento dele sobre a aprendizagem. Não é fácil. Até porque, no contexto que nós temos, texto histórico da educação, isso nunca aconteceu, nem na nossa educação básica, nem na nossa formação de Licenciatura. Isso acontece mais no Mestrado e no Doutorado, porque existe pesquisa, que até uma questão que a gente tá discutindo muito. Por que que no Mestrado e Doutorado tem que ter pesquisa e na Licenciatura e graduação não? Então, você trabalhar isso com o professor é complicado, porque são paradigmas que você tem que romper, sabe? Então... Mas nós caminhamos nesse sentido de, pelo menos fomentar no professor a importância dele estudar, pesquisar, de ter uma temática que... Igual, trabalhamos as competências socioemocionais, desde o ano passado que já tínhamos feito um trabalho, então nós botamos no processo formativo de 120 (cento e vinte) horas as competências socioemocionais. Porque tem outras temáticas, mas mostrar pro professor... Lógico, no Moodle tem várias referências bibliográficas, livres que ele pode pesquisar, então a nossa intenção é fortalecer ele nesse sentido. Por quê? Você poderia falar assim:, vocês poderiam estar trabalhando, por exemplo, a parte específica de Biologia, de Química... Poderíamos, mas nós também entendemos que se o professor não tem isso... Entender o que é uma educação integral, quais são as contribuições da Neurociência, que metodologias eu posso utilizar pra realmente acontecer o processo aprendizagem do estudante. Você só trabalhar a parte específica, também muitas vezes não consegue suprir, porque isso eles já têm há muito tempo. Geralmente, as secretarias de educação trabalham com formação de Matemática, Química... sabe? Então, nós buscamos organizar um pouco nessa perspectiva, que é um ponto forte nosso. Nada impede que as coordenadorias regionais, por exemplo, percebam que na região delas precise de uma formação de Matemática... Nós tivemos 2 (dois) anos de Matemática, porque pra gente é o mais gritante nos

indicadores, Então, 2017 e 2018 nós tivemos duas formações de Matemática específicas, mas nesse viés: o professor de Matemática pesquisando, o professor de Matemática produzindo ensaio, professor de Matemática escrevendo sobre Matemática. Mas foi assim, da específica, foi a única que a CEFOR conduziu, as demais foram as outras coordenadorias – de Língua Portuguesa... porque tem algumas coisas mais específica. Até porque nós acreditamos que, pra gente fortalecer isso, a transposição das várias áreas de conhecimento acabam sendo um pouco mais tranquilo para o professor fazer esse trabalho.

Até o ano passado (2018) dois sábados letivos – nós tínhamos sábados letivos eram 4 (quatro) sábados para as escolas em geral, porque aí tem as escolas que optavam em fazer o curso com a gente, que daí é um convite, daí nós íamos dar formação que é daquela perspectiva que eu te falei, nós vamos no sábado, ou regional ou coordenadoria e trabalhamos a formação com todos da escola. Dos sábados letivos, até o ano passado eram 4 (quatro) sábados letivos. Dois deles eram com orientações, sugestões de temáticas pra escola, para as demais que não fazem o processo formativo, que aí tem dois vieses: aqueles que estão fazendo o processo formativo, que daí tem toda a estrutura de formação, toda pauta formativa, que a gente apresenta pra escola e a escola faz opção de fazer; e as escolas que não participam dessa têm o sábado letivo de formação que tem que ter alguma ação. Então, geralmente a Secretaria sugere temáticas de dois sábados – eram quatro, mas sugerimos de dois. Mandamos uma sugestão de possíveis textos, de materiais, de orientações, de vídeo... algumas sugestões para a escola, para nortear as temáticas, até porque, se a gente vê assim “Rede”... tem muitas especificidades, mas de muitas questões que permeiam ou que têm que permear a Rede inteira, pelo menos para conhecimento. Então, até o ano passado dois dos sábados eram temáticas sugeridas, mas que a escola adaptava também, e dois sábados eram temáticas livres, que a escola discutia e daí via a sua necessidade. Pensando só nos sábados. Também temos que considerar que durante a semana, mesmo sendo um fator um pouco mais complicado, mas planejamento também são momentos aonde o coordenador pode tá fazendo estudo com os professores, são os PLS. A partir desse ano (2019). Por uma configuração da necessidade de implementação do novo currículo, todos os 4 (quatro) sábados nós tivemos que usar para a formação do currículo, devido a essa necessidade. Por quê? Pra trabalhar o currículo nós nos conseguiríamos fazer (a carga horária do Plano é um pouco menor, são 80 (horas), até porque nós desenvolvemos toda a Rede Municipal, então, as 120 horas eram para a Rede Estadual, então nós não colocamos a mesma obrigatoriedade para a Rede Municipal, então é regime de colaboração, é discutido junto, então foi estruturado. Daí, especificamente neste ano (2019), e provavelmente no ano que vem (2020), pela configuração da implementação da BNCC e do currículo, os 4 (quatro) sábados de formação destinados para a implementação do currículo, mas nessa configuração. Quem forma na escola é o Coordenador Pedagógico. Então nós formamos ele antes e ele forma seus professores. Por que daí, o que que acontece? Por exemplo, na deste ano o currículo discute as premissas norteadoras também da BNCC e do próprio currículo, que, na verdade, já são temáticas que a Secretaria de Educação já trabalhava no ano passado (2018). Então, se a gente olhar é... nós tivemos até uma reunião final de agosto... julho... em São Paulo, que estavam todos os representantes, nós estamos bem à frente, o estado de Mato Grosso do Sul, no processo de formação. Porque existe uma exigência do ministério, que são as premissas de ter encontros presenciais. A maioria dos estados estão fazendo tudo por *Web* ou por videoaula, e nós estamos garantindo, com apoio gigantesco da Rede Municipal, porque aí cada um custeia os seus profissionais para formação, porque o aporte é das redes, nós estamos conseguindo fazer essa formação. Então, o que que nesse ano (2019) acontece? Todas as escolas, de todos os municípios que pactuaram com a gente o regime de colaboração, que foi assinado pelo Prefeito, Secretaria de Educação e Secretaria de Educação do Estado, fazem o mesmo processo formativo. Então, a formação é base para todos as escolas do estado do Mato Grosso do Sul.

A princípio, escolas públicas, mas as escolas da Rede Particular, que tem algumas regiões que o coordenador da Rede Particular participa, tem... participa, leva... Nós temos participação das APAEs... Então, é um projeto interessante porque não ficou uma perspectiva de entendimento e de currículo de uma rede. Foi o que nós falamos: o estudante é do município, ele está na Rede Estadual, outra hora na Rede Municipal, outra Rede Particular. Então, quando a gente pensa no processo formativo, a intenção do regime de elaboração pra isso... que já teve no início do ano (2019) alguma coisa semelhante, antes do currículo, que nós fizemos com o coordenador pedagógico da Rede Estadual – nós tivemos um encontro no início do ano, com a Jornada Pedagógica. Todos os anos têm Jornada Pedagógica, e esse ano nós tivemos aqui no Mariluce com todos os nossos coordenadores pedagógicos, para prepará-los para a Jornada. Nós convidamos representantes da Rede Municipal para estarem junto. E esse regime de colaboração fortaleceu ainda mais nesse processo de formação do currículo.

Tem vários cenários. É complicado para nós, professores, que eu também sou professora, muitas vezes vê o que você fez ou o que estudou em toda a sua educação básica ou o que você viu na graduação, que tem alguns equívocos. Porque nós estamos acostumados, eu sou professora de Ciências, né? Vou dar um exemplo, eu estava acostumada, quando era estudante, trabalhar com Carlos Barros. Então, minha professora passava lá, naquela época era o que se tinha, ela explicava o conteúdo pra gente, passava na lousa, ou então a gente fazia resumo do capítulo, que a gente nem sabia fazer resumo, nós copiávamos o fragmento, ou respondia questionário. Era a metodologia utilizada. Muitas vezes, quando tinha o Ensino de Ciências, por exemplo na atividade prática havia um roteiro pronto, nós executávamos e já sabíamos até a resposta que ia dar na prática, no experimento. Mas era o que tinha naquele momento. Nós estudamos assim. A graduação não fosse disso, a Licenciatura, não foge. É o professor explicando e o aluno copiando uma prova que só avalia a questão ou objetiva ou subjetiva daquele conteúdo e é isso. Então, mostrar para o professor que tudo o que ele fez hoje pelo contexto que nós temos não atrai o estudante – e não é nem pelo fato de não atrair, se a gente vê a questão da neurociência, não tem processo de aprendizagem. A gente fala assim: “Ah, nós aprendíamos!” Mas aprendíamos mesmo? Ou por que era mais significativo? Tantos assuntos que nós estudamos, se você pegar toda a nossa educação básica. Se perguntar para mim: o que é ligação covalente iônica?... E nós estudamos. Então, é difícil. Tem professores sim, que se apaixonam pela proposta, porque a gente mostra também. O resultado disso. Nós temos escolas aqui em Campo Grande, principalmente, que já vêm nesse viés, já têm esse trabalho, então nós fizemos até um momento de formação onde os professores da escola foram em outras mostrar o que eles fazem. Mas, chegando lá na prática, existe sim ainda uma resistência. E não é por não querer fazer, é até porque tem que desestruturar muita coisa. A nossa formação, até eu brinco assim... brinco, por um lado, nós temos que mudar muito a questão da formação inicial. Se a gente não discutir o processo de formação inicial da licenciatura, que não é desvalorizar o bacharel – por exemplo, licenciatura e bacharel em Biologia... A gente sabe que a licenciatura é sempre deixada de lado. Pesquisa tem no bacharel, na licenciatura não tem pesquisa. Então, se a gente não mudar, pra esse professor é complicado. Na organização dele, perceber que muitas coisas que ele fez, porque ele acreditava que estava fazendo correto... Então é assim, tem professores que conseguem romper com isso e fazer trabalhos excelentes, tem professor que tem uma resistência até ao processo formativo, o que é normal. Ele fala: “Ah, vamos ter que vir aqui, vamos ter que estudar, vamos ter que produzir.” Fazer o professor escrever, nós escrevermos, é difícil. Então, na formação o professor tem que escrever, ele começa montando um mapa conceitual que é uma atividade escrita, depois ele tem que elaborar um ensaio, de 3,4 páginas, das temáticas; depois ele tem que produzir um artigo, de 8, 9 páginas.

Nesse meio tempo, os fóruns de discussão não podem ser só com “concordo” ou “discordo”. Ele tem que usar sim um referencial teórico para embasar o “concordo” e “discordo” dele. É difícil, mas estamos caminhando. Eu acho assim, uma coisa que eu sempre pondero, na

educação o resultado demora. Então é um ponto que... é... porque mexe com pessoas, né? Você mexe com a estrutura do professor, você mexe com a estrutura da comunidade mesmo, escolar. O estudante não está acostumado a fazer pesquisa. Se o professor trabalha com pesquisa, com essas metodologias, muitas vezes o pai vai lá e fala: “Olha, o professor não está dando aula.” Então, é uma questão que nós discutimos muito na nossa formação é a avaliação. Eu não avalio só com prova. Então tem professor que faz um trabalho excelente, de dinâmicas, de apresentação, não seminários daquela forma que o estudante vai lá e lê, mas faz pesquisa, responde questões-problemas, e na hora de avaliar o professor o quê? Uma prova, objetiva e subjetiva. Não estou desmerecendo esse instrumento avaliativo, mas tem outros instrumentos avaliativos, que muitas vezes o professor não utiliza, que seria mais rico para o trabalho dele. Então, quando você chega a isso e fala na escola que o professor, mesmo você tendo formado, você tem que continuar estudando, não só o seu conhecimento. Porque eu penso assim... Na licenciatura eu trabalhei com todos os grupos, desde o professor pedagogo, no município, com 10 (dez) anos de coordenação, que eu trabalhava com formação continuada lá porque eu já estou com formação continuada desde 2005. Na Rede Municipal eu trabalhei com formação dos professores de lá. Trabalhei na época da pós-graduação, que o município também trabalhava pós nesse sentido, de publicação, de artigo, que era uma semana inteira que a gente ficava estudando e escrevendo. Então, assim, para o professor de licenciatura, que eu penso, a parte específica, até o conhecimento dele, de Biologia, é mais tranquilo do que a parte pedagógica. Mas se a gente não conhece o pedagógico e eu não conheço também o meu conteúdo, eu não consigo pensar em metodologia diferenciada. E nós discutimos isso na formação. A base da formação é isso. Se eu quero uma educação integral, não pensando em tempo integral, mas nesse contexto desse estudante, eu tenho que pensar em metodologias que potencializem essa educação integral. Se eu discuto competência socioemocional eu não ensino empatia, eu não dou aula de colaboração. Eu tenho estratégias metodológicas que evidenciam, com intencionalidade, isso. Então a formação é nesse sentido. E é complicado quando você leva para algumas escolas, principalmente porque já existe uma certa... que é natural, “Ah, a Secretaria de Educação, a escola... A Secretaria não conhece a realidade.” Então já existe isso, e até conquistar leva um tempo. Então, das escolas que nós já temos um trabalho, já que tem escolas que nós já temos esses três anos com as mesmas escolas fazendo formação... Então, já existe uma evolução gigantes. A gente fala assim...eu acompanhava antes de estar na Coordenadoria da Formação, a questão da educação científica, que é uma coisa que nós batemos muito no processo formativo. Educação Científica se faz em todas as áreas, o estudante tem capacidade. Quando a gente olha o resultado das últimas feiras que tiveram aqui até a SBPC, que tem trabalhos de estudantes apresentando, de professores apresentando trabalho científico, a gente percebe que está mudando sim. Que tem escola e que tem professor que estão buscando, que por fazer uma formação que é um pouco diferente do que ele está acostumado. Já foi atrás do Mestrado, não que seja mérito da Secretaria, não é isso, é mérito da escola e do professor, mas eu acho que com esse olhar dá para mostrar pra ele: “Olha, existe uma coisa diferente.” Tá tendo resultado sim. Ainda não conseguimos atingir grande quantidade das escolas, mas nas que estão. Como eu falei, tem escolas que vai à frente. Depende muito. Nós temos grande parceria com os gestores, e quando o gestor participa da formação ele tem esse olhar também pra isso. E também nós temos que pensar que o processo formativo não é só a formação, é o acompanhamento disso. Então, não adianta eu... igual eu brinco... Mestrado e Doutorado só servem... uma coisa eu tenho certeza que servem pra você ter um diploma pra colocar na parede, se você não colocar em prática o que você fez não adianta de nada a titulação, o estudo. É a mesma coisa com a formação. Você pode fazer “n” formações, mas se você não colocar em prática, reconstruir... Porque a gente fala, que é um professor pesquisador, reflexivo, que o Moldani coloca, ele pesquisa, ele reflete e ele faz, tem a ação sobre sua prática. Se isso não acontecer... e não é a formação somente, pensando em Secretaria, que faz com que isso

aconteça, é do professor, né? Se nós não ensinamos o estudante, se o processo de aprendizagem é do estudante, acontece dentro dele, com o professor também. Então muitas vezes a gente faz, mas não é em toda formação que a gente ter essa garantia de que os professores que fizeram processo formativo trabalham... Por quê? Isso depende do profissional, depende da pessoa. A mesma coisa quando a gente faz Mestrado, Doutorado da área da Educação, você não vai mudar sua prática não foi porque você fez a pesquisa ou porque você esteve lá, mas porque incorporou isso no seu processo, no seu dia a dia. Então isso é meio complicado, até pra gente garantir. Olha, nós verificamos sim evidências da mudança desse trabalho pelos trabalhos apresentados pelas escolas, pelos acompanhamentos. Então a gente percebe uma evidência e uma melhoria nesse sentido.

Existem também outros setores da Secretaria de Educação que também desenvolvem formação. A Coordenadoria de Formação é responsável principalmente pela metodologia. Por exemplo, a educação profissional. Nós temos a Coordenadoria de Ensino Médio, que tem a especificidade da educação profissional. Como que acontece esse processo formativo lá? Eles montam a formação, porque é específico, algumas questões, nós damos suporte e participamos como parceiros, sempre passa pela gente. Todas as formações acima de 40 (quarenta) horas, que é o que nós consideramos o mínimo para o processo ser chamado de formação continuada, a gente gosta mais acima de 80 (oitenta), mas de 40 (quarenta) horas nós já consideramos o processo de formação continuada. Todas passam pela Coordenadoria de Formação, a proposta de formação. Daí tem um parecer, ou a gente solicita adequações, e a Coordenadoria operacionaliza. As que acontecem, por exemplo, aqui em Campo Grande, exemplo essa específica da educação profissional, que nós estamos tendo esse ano, sem tem técnicos da Coordenadoria de Formação juntos. Até para dar um suporte, para a gente saber o que está acontecendo. É uma parceria, então nós buscamos, na Secretaria, ter essa parceria, sabe? Ter, mesmo com a especificidade, ter diálogo entre os setores. A mesma coisa da diversidade, quando acontece alguma formação mais específica.

A educação especial é bem mais específica, então já fica mais... até a própria estruturação é um pouco diferente, porque tem a necessidade dos intérpretes, então eles também operacionalizam. As Coordenadorias Regionais, que também fazem formação de acordo com a realidade, também vêm para nós analisarmos, nós damos o parecer e eles operacionalizam. Esse ano, pelo fato de ter a formação do currículo, que são todas as escolas, diminuiu um pouco as formações das Coordenadorias Regionais, até para não sobrecarregar esse professor. Porque eu também tenho que pensar: “Ah, ele vai ter tal formação disso, daquilo...” – acaba sobrecarregando. Então, a energia nossa é nesse sentido. Fora isso, deste ano, que é uma formação bem pesada, nós temos parceria. Por exemplo, nós desenvolvemos a parceria com o Instituto Ayrton Senna, que é no desenvolvimento de competências socioemocionais. Até porque nós temos que entender, enquanto Secretaria, que tem parceiros, outras instituições que têm *expertise* para nos auxiliar. Então nós participamos dessa formação. É feita em parceria, estruturada por eles, então nós temos duas formações diferentes: uma, que é os diálogos socioemocionais, que são formações que chegam até o estudante pra discutir competências socioemocionais e estratégias metodológicas para desenvolver no estudante, que noventa e poucas escolas no estado. Nós também estamos juntos, então nós somos formados junto com a equipe, nossa equipe é formada para multiplicar a formação. Então também acontece isso. A Coordenadoria de Formação e os outros técnicos também temos a nossa formação continuada. Até para ampliar essas temáticas, que nós precisamos de um respaldo maior.

Então, nós temos também esse trabalho. Também somos formados. E também como Instituto nós temos a formação que é desenvolvimento das competências socioemocionais no professor. Daí é específica, é um projeto piloto aqui para Campo Grande, que nós trabalhamos como auxiliar o professor no desenvolvimento de competências socioemocionais. Se a BNCC e hoje a sociedade solicita desenvolvimento de competências socioemocionais atreladas à cognitiva,

então, nós sempre reforçamos, não é deixar de lado a cognitiva, mas sim como incorporar, e fazer até com que as competências socioemocionais melhorem o desenvolvimento cognitivo do estudante, que a gente sabe que melhora, têm estudos que têm esse desenvolvimento, nós estamos fazendo também com o professor, a mesma coisa. Vem equipe do Instituto, que trabalha com isso, que tem *know how*, forma a nossa equipe e juntos nós formamos a escola. Até para que aconteça o processo de incorporar essas questões, de setores que contribuem com o processo formativo, não só esse, para a proposta da Secretaria de Educação. Então é fortalecer mesmo. Fortalece a escola, fortalece a Secretaria e, conseqüentemente, todos o processo formativo, para chegar no estudante.

O Instituto Ayrton Senna está em parceria com a gente desde 2018, mais frequente, na escrita do currículo. Porque nós começamos o nosso processo formativo, enquanto Secretaria, das competências cognitivas e socioemocionais, a atrelar as duas em 2018. Então nós fizemos o processo formativo, os técnicos da Secretaria que estavam na escrita do currículo, que começou no ano passado (2018), educação infantil e fundamental. Então nós fomos formados. A equipe que escreveria o currículo estava fazendo formação por motivo de escrita e nós para aprofundarmos o conhecimento da equipe de formação. Esse ano a parceria é nesses dois projetos, já atendendo a escola. Então dois anos já com as competências socioemocionais. Nós temos também a Itaú BBA, que não está na CEFOR, mas que é também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas nos cursos técnicos, educação profissional. Tem um viés de... Porque, assim, muitas vezes, no Estado nós já rompemos com isso já, com o tempo a educação profissional ela acabava sendo um sobreposto de disciplinas. Tinha uma base comum e um monte de... não, aqui não... Já temos já, há alguns anos já essa integração. Então nós também temos parceria com eles. Daí, tem outras parcerias. No ano passado (2018) nós tivemos um trabalho sobre avaliação que foi com a EDUC, que foi a questão de como nós trabalhamos as evidências, foi um processo formativo também, como que você trabalha as evidências dos instrumentos avaliativos. Porque muitas vezes nós temos, vamos lá, Prova Brasil, SAEB, nós temos avaliação externa da Secretaria, até a avaliação da escola mesmo, mas como você usa esses dados?

Então, a preocupação também da Secretaria é essa. Eu tenho lá os dados é... tanto de IDEB, proficiência, mas o que que a escola faz com esses dados pra pensar um processo de integração pedagógica? Não só para melhorar o dado isolado de reprovação, mas qual a estratégia? Então nós também fizemos um trabalho de formação no ano passado (2018) nesse viés. Nós também procuramos essas parcerias sabe? Para fortalecer o trabalho nós buscamos de setores que já têm... E nós temos muito apoio no Estado, porque essas parcerias o Estado... não onera para o Estado, é realmente uma parceria, e que fortalece. Então nós buscamos esse fortalecimento dessa discussão, dessas competências socioemocionais, e o Instituto Ayrton Senna trabalha isso há muito tempo. Então, trazer essa *expertise* para melhorar o nosso processo formativo. A Secretaria sempre está aberta. Com universidades nós temos também parcerias. Nós tivemos pós-graduação com a UFMS – em parceria com a Secretaria de Educação. Nós temos alguns projetos – até tem um que nós estamos encaminhando – com a Universidade Federal. Então nós buscamos sempre parceiros porque eu acho que só a Secretaria de Educação não pode se isolar, como a escola não pode se isolar, entendeu? Então nós, enquanto Secretaria, estamos trabalhando com essas parcerias. Nós podemos contribuir com a instituição no caso, a instituição contribui e o resultado é lá: chegar na educação básica e melhorar o processo de aprendizagem, tanto do professor, porque nós trabalhamos com o professor, para que chegue ao estudante, mas que tenha esse resultado. Então nós buscamos esse caminho. Cada ano melhorando, cada ano aprofundando a perspectiva do trabalho, amadurecendo, mas sempre nesse viés, que é o professor protagonista, é o estudante protagonista. Não posso fazer com que o professor trabalhe o protagonismo do meu estudante sendo que a gente não consegue fazer isso com ele. Então, ele com uma formação, ouvi uma palestra, que a gente fala que é palestra

não é formação, com cinquenta e poucos *slides* e eles só ouvir, também não fortalece o processo de aprendizagem dele. Então ele tem que estudar, ele tem que socializar, compartilhar experiência, ele tem que produzir. E quando a gente fala em produzir, não só artigos científicos, mas que é interessante, porque você reconstrói conhecimento, mas produzir material. Por que não o professor produzir uma sequência didática para utilizar com seu estudante? Mas, pra isso, a gente tem que auxiliá-lo em alguns caminhos. Até para, na correria do professor, minimizar isso para ele.

Nós não temos por escrito a política de formação continuada da Secretaria. Nós temos dois documentos que norteiam, que são as premissas norteadoras de formação, que foram construídas pela Coordenadoria de Formação e nós temos os planos de curso. Então toda a nossa formação tem plano de curso dos módulos, qual é o embasamento, mas não tem esse requinte ainda dessa política. Na verdade, é uma função, que nós temos que organizar, é essa resolução. Mas começou em 2017 já tivemos que atender escola, aí começou 2018... e 2019 realmente sufocou a gente. Que, na verdade, é interessante, mas acaba comprometendo um pouco nessa parte de...O que nós não temos hoje é uma política que tenha uma resolução que norteie isso. E até é uma coisa, Soraya, que nós não nos preocupamos no sentido dessa política logo que constituiu a CEFOR, porque... tava pegando fogo, no sentido de tentar atender à escola e até para ajustar. Por exemplo, nesses três anos tiveram configurações diferentes, então agora a nossa tarefa é de pegar desses três anos de experiência da Coordenadoria... Até porque para você escrever uma política, uma resolução que normatize o processo formativo, seria... vou usar uma palavra... superficial da gente, pensar que em um ano nós teríamos suporte, porque aí a gente vai ter que ter outra... que vai normatizar a proposta de formação de uma Rede Estadual. Com um ano só de trabalho, acho que acaba não tendo tantos elementos para fazer com maior consistência. Então, realmente não foi... é uma intenção nossa, mas não foi uma preocupação... nós temos tudo registrado, mas uma resolução ainda está em... Nós temos Registro da Coordenadoria, tudo, mas a resolução já... E esse Regimento tá até sendo reescrito. Por quê? Até o mês passado (setembro/2019), estava na Coordenadoria de Formação uma equipe só, nós éramos em 12 (doze), agora a Coordenadoria de Formação ampliou, por isso que nós mudamos de espaço, agora veio a equipe que mexe com os coordenadores pedagógicos, que era de outra Superintendência, e a equipe que mexe com a escola em tempo integral. Daí, tempo integral mesmo. Já que nós trabalhamos com o viés de educação integral, independente do tempo, a equipe agregou. Então a gente tá até reformulando nosso Regimento. Mas, assim, nós temos tudo, a base da formação: estrutura, desse ano, tá?; da governança à implementação, então tem toda a estrutura; da Coordenadoria. Daí, qual que foi o diferencial do que eu estou vendo em todos os estados? Nós dividimos o nosso processo formativo da implementação do currículo em dois cursos. A maioria dos estados está trabalhando formação para a implementação do currículo, que é obrigatório segundo o Ministério. O que que nós optamos enquanto Estado? Fazer, paralelo a isso, formação dos coordenadores pedagógicos, relacionando o processo formativo com a prática profissional. Por quê? Acontece paralelo. Essa formação aqui, quem dá a formação é o coordenador pedagógico, mas muitos coordenadores não tiveram processo formativo. Se na Rede Estadual já é complexo isso, porque mudou-se coordenador esse ano, imagina em alguns municípios que a Secretaria de Educação tem 3 (três), são 3 (três) pessoas na Secretaria: o Secretário de Educação, um que mexe com a parte pedagógica e um administrativo. Então, o que que nós fizemos, que eu acho que é interessante, pensando em formação? Nós estruturamos o processo formativo para o coordenador pedagógico, com a carga horária mais pesada, presencial. Então são 8 (oito) horas presenciais pra ele, aqui, e depois mais 8 (oito) horas aqui – ele faz os dois. Mas, na hora de transformar para a escola ele só faz a transposição, ele é multiplicador, ele é formado, enquanto profissional, para se preparar para formar o outro. Tem o detalhe das atividades no plano de curso da formação, mais geral, o fluxo da cascata, que a gente fala, né? Quem forma que, qual que é o pressuposto dessa formação do

coordenador pedagógico, tem a questão do monitoramento e depois o detalhamento. E nós optamos esse ano por formar a parte das premissas norteadoras do currículo: educação integral, a metodologia... No ano que vem nós entramos na parte específica, que daí é o Ciclo 2. Então, nós temos o Ciclo 1 em 2019 e Ciclo 2 em 2020, que ainda vai entrar Ciências da Natureza no currículo, dentro dessas premissas. Até porque, como eu falei, o professor precisa entender habilidade, o que é competência e habilidade, pra eu entender competências e habilidades do meu componente eu tenho que entender qual é o sentido de competência e habilidade de cada aprendizagem do estudante. A maioria dos estados já estão trabalhando com conhecimento específico, nós optamos, desde o ano passado, em estudo, para que o professor entenda para depois... Até para ele valorizar, sabe? É habilidade, não é mais conteúdo de Ciências, mas por quê? Daí ele se remete, faz essa relação. Então, foi uma opção do Estado. Tem tudo aqui: como que é feito, os Módulos... Módulo 1: um olhar para o Projeto Pedagógico, que é a educação integral, até porque a função nossa é reescrever o Projeto Pedagógico.

Educação Integral pensando no desenvolvimento pleno do estudante, não em tempo. As escolas de autoria estão na educação integral em tempo integral, nós usamos essa definição. Porque a educação integral é para todos, independentemente de ser essa escola em tempo parcial tem que ter as premissas da educação integral.

Então nós trabalhamos nessa vertente para todos. Daí, o Módulo 2; por exemplo, Neurociência e as competências para o século XXI, contribuindo com a aprendizagem. Daí, tem toda a cascata. Tem até as datas, porque a gente manda para as Regionais, então já vai com o calendário. O Módulo 3: Metodologias do Processo Avaliativo no Cenário Escolar. A gente atrela não só a questão de estudar os instrumentos avaliativos, mas têm que ser condizentes com os instrumentos metodológicos. Vem afunilando: eu entendo a educação integral, eu entendo as premissas que norteiam – neurociências, as competências cognitivas e socioemocionais –, entendo que eu preciso de metodologias e instrumentos avaliativos para fazer tudo isso e depois eu vejo como eu faço isso na sala de aula. Daí tem o conteúdo do currículo para atender o Ministério, e as discussões e as temáticas do coordenador pedagógico. Então, o coordenador pedagógico. Então, o coordenador pedagógico, na verdade, ele passa pelos dois processos formativos: ele, trabalhando sua formação – que daí essas temáticas têm correlação – então como é ele como formador, ele estuda sobre ele formador – na ponta da linha, em contato com o professor, como que ele orienta? Como é que ele faz? Por exemplo, o plano de aula, dentro do trabalho como que ele orienta um plano de aula. Porque muitas vezes o coordenador não sabe, ele era o professor, então é difícil. Então, o foco nosso de processo formativo, fora as duas outras formações, três, na verdade, que são duas formações de trabalho com as competências socioemocionais e uma formação que nós estamos trabalhando com a educação profissional, o foco maior foi na formação do currículo, até para gente não ficar sobrecarregando as ações dos professores, porque todos fizeram. Mesmo sendo currículo, educação infantil e ensino fundamental, todas as escolas fizeram. Por quê? Porque nós não entramos em especificidades de conhecimento. Então são premissas. E em 2020 é a formação do currículo do Médio. Essas premissas, até quando ele for analisar, ele já vai entender, ele já tem esses pré-requisitos. Então foi assim, a gente fala, o Estado de Mato Grosso do Sul geralmente vai além dessas questões.

A professora Cecília sempre busca extrapolar o que é solicitado. Até porque a gente entende que a gente precisa realmente extrapolar muitas coisas. Então, essa decisão de formar coordenador pedagógico, unir o útil ao agradável: a formação dele, ele se entender como coordenador, para depois ele conseguir operacionalizar, ser o formador. E tudo é processo, então, se você falar: “Daqui dois anos a gente vai conseguir atender...”. Hoje temos um resultado positivo, mas com o tempo acho que fortalece ainda mais. Então, o viés de formação é nesse sentido, da Secretaria de Educação, que, com o apoio daqui da Coordenadoria. Para o ano que vem (2020) nós já estamos planejando... Por exemplo, nós fizemos uma pesquisa antes de montar a formação do currículo, com as Redes, em 2019: Como que é a formação dos

municípios? Como que acontece? Nós fizemos um levantamento no Estado, até para pensar a logística dessa formação. Então... Quantas escolas têm? Quantos professores? De acordo com o Censo. Então foi feito todo um estudo: o que que a Regional tem, o que que a Secretaria tem, em regime de colaboração. Na verdade, foi feito pensando no currículo e nos outros. Todo um preparativo do ano anterior, existe a operacionalização e, paralelo a isso, temos o monitoramento e a avaliação do processo formativo.

Até para saber o que se precisa adequar. Por exemplo: tema, tempo, sabe? Então a gente tenta, busca sempre considerar que tá sendo posto pelos professores, em um momento de avaliação, para adequar para o próximo encontro. E isso não só nessa, tá? Da implementação do currículo, mas já é um trabalho, que a gente fala, que a gente procura fazer esse norte. Lógico, a gente agrada a todos? Não. Se eu fizer uma pesquisa com as 365 (trezentas e sessenta e cinco) escolas nem todos vão gostar do tema, nem todos vão achar que está interessante, mas como Rede a gente também não consegue pensar muita especificidade. Tem muita escola que reclama: “Ai, num atende a especificidade dessa escola” – é que essa escola já está mais à frente em algumas discussões, só que não tem como a gente pensar nesse sentido, em Secretaria atender às especificidades. Daí, são momentos mais pontuais. Isso realmente é um ponto que nós não conseguimos sanar o que a escola pede. O que mais pede, o professor mais pede oficina, no sentido de levar uma atividade pronta, sabe? Só que isso vai contra a nossa... o nosso ideal de professor. Porque se eu levar um experimento lá de Ciências, para trabalhar a questão de pressão, se o professor não conseguir transpor isso ele vai precisar sempre disso. E o professor tem condições de fazer, então nós precisamos dar elementos para que ele busque isso. Então, realmente, tem momento de vivências. Mas de acordo com a temática: Vamos fazer um planejamento nos temas contemporâneos, que é o que tem no nosso currículo. Então preparamos, eles vivenciam, eles simulam montar um planejamento. O que foi interessante foi trabalhar os indicadores das avaliações externas pensando em planos de prevenção.

Então nós levamos cenários hipotéticos para o momento de reflexão, e teve um momento que eles tiveram que pensar, em coletivo, em um plano de intervenção. Então eles pegaram os dados: “Como que você, como coordenador, consegue não só melhorar o índice pelo índice?” – porque o índice tem um estudante por trás dele, tem um elemento humano, eu não olho o número isolado, mas ele tem que olhar que esse índice, essa proficiência, está me falando que os estudantes dessa turma não atingiram tais habilidades que eram primordiais para eles continuarem.

Então, nós fazemos esse estudo, daí sim. Agora, junto, quais são as estratégias que podem ser construídas. Aí nós apoiamos, damos alguma sugestão, mas nesse diálogo. É realmente colaborativo. Jamais vai chegar para ele uma orientação de “faça isso”, “elabore um projeto assim”, que é o que muitas vezes, na correia o professor espera. Mas nós acreditávamos que vai sanar uma dificuldade daquele momento, e pode não dar certo também. Quando você pensa uma estratégia, igual quando a gente fala para o professor: “Professor, você dá aula em três, quatro turmas de 6º ano, mas não é a mesma coisa”. Então, se a gente for pensar, enquanto Secretaria, de levar tudo pronto, no sentido de atividade, exercício e todas essas coisas, eu estou falando que é todo mundo igual, e não é. Então, vamos construir junto? Casos específicos, de escola, que a gente já faz, não só a CEFOR, mas outras. Nós temos até um trabalho na escola de tempo integral, que a gente faz bem... Os professores estão em dificuldade em fazer planejamento coletivo, porque a gente tá fazendo o planejamento por área, nós fizemos juntos com eles. Nós fizemos uma formação. Formação não, encontro formativo, com algumas escolas que também fora, convidadas, para fazer isso: um exercício de planejamento por área. Então nós levamos planejamento das próprias escolas, disciplinar, ficamos um dia inteiro com eles e transformamos junto com eles, interdisciplinas. Mas aí, eles estão lá, nós estamos ajudando, questionando, não respondendo, sabe, fazendo aquela mediação?

“Olha, mas se vocês fizessem isso...?” Então também vai fluindo assim, não é só teorizar, mas juntos com eles. Nesse encontro formativo nós tivemos 8 (oito) horas, que foi com o professor junto, das áreas. Como seria um exercício de um planejamento coletivo e colaborativo, né? Porque não adianta estar todo mundo junto e cada um fazendo uma coisa. Daí nós fizemos juntos. Foi essa a experiência que nós tivemos. Levamos um grupo de coordenadores de uma escola que faz muito bem esse trabalho, de pesquisa de auditoria – para mim é uma das referências nossas aqui, porque ela já está desde 2015 nesse projeto piloto com a gente. Antes de ter CEFOR já tinha um grupo que fazia. Nós levamos esses coordenadores para fazerem um encontro com todas as outras escolas de tempo integral, para falar “Oh, dá certo”, e depois nós tivemos um com as escolas que tiveram interesse, porque final do ano, aquela correria, de vivenciar junto o planejamento colaborativo. Então, são ações pontuais, que nós não consideramos formação continuada, mas sim um encontro formativo, de trabalhar uma temática que era dificuldade deles, que vai ter continuidade no ano que vem (2020) com a formação do ensino médio. Mas nós sentamos, levamos instrumentos, planejamos juntos, e quando a escola precisa... Por exemplo, hoje tem uma equipe nossa que está lá Zumbi dos Palmares, que é uma escola de tempo integral do fundamental, que eles estavam com dificuldades de fazer planejamentos, e nós fomos lá planejar junto com eles. Então, a Coordenadoria de Formação, enquanto metodologia da pesquisa, nós vamos lá junto, mas aí junto. Não vamos mandar para eles um projeto pronto. Tem essas vertentes. Não sei se respondi tudo, mas eu acho que é isso.

Então, assim, para 2020 nós tínhamos já uma progressão de formação que nós iríamos atuar, que é em relação ao currículo. Acho que nós conversamos como que foi a formação do currículo de referência 2019, que nós fizemos em regime de colaboração com todos os 79 municípios de Mato Grosso do Sul. Então nós tínhamos feito a primeira proposição de formação em linhas pedagógicas, competências, habilidades, educação integral. Nós tínhamos feito um trabalho com todas as escolas públicas de Mato Grosso do Sul. 2020 estava todo planejado para a continuidade do processo formativo, mas entrando por componente curricular. Então, era um momento que a gente ia transpor o que nós vimos em 2019 – como que acontece em Ciências, em Geografia, em História? Como que as habilidades se efetivam em cada ano e em cada componente, de acordo com o Referencial Curricular do Estado? Só que veio a pandemia. Nós tínhamos até preparado, já estávamos em 2020. No início do ano já tínhamos feito jornada nessa linha, resgatando algumas coisas e preparando o processo formativo para 2020, quando chegou a questão da pandemia.

Nós pensamos, em primeiro momento, enquanto Secretaria... nós paramos tudo, né? Até porque, até a gente se situar, nós paramos todo o processo de formação. Só que no começo da pandemia, em março, abril, nós decidimos suspender temporariamente (que nós achávamos que ia ser temporário) o processo de formação do currículo de referência. Por quê? Porque até você trabalhar com habilidades e competências, com estratégias metodológicas que desenvolvam essa habilidade e competência com o estudante, é complexo. O professor não está presencial, então, como nós achávamos que era um período curto, a nossa interpretação da... da pandemia, nós suspendemos temporariamente o processo de formação do currículo diferente. Até porque, para o professor implementar de fato o currículo, também era complexo naquele momento. Então foi todo um cenário, que o Estado decidiu suspender essa formação, continuamos o planejamento de algumas atividades para formação, mas nós não iniciamos a operacionalização dessa informação.

Só que começou a levar o tempo. Foi um mês, dois... Daí, assim, junto... a Secretaria de Educação junto com o CONSED e a... a própria Secretaria, o CONSED e a UNDIME, o que que nós decidimos quando prorrogou muito o processo de... da pandemia? Trabalhar outra perspectiva de formação. Então nós focamos nas formações com o desenvolvimento de estratégias, pensando nas tecnologias. Então nós temos parceria com o Sebrae... já fizemos

várias parcerias na Secretaria para dar suporte para esse professor, de como ele poderia pensar em estratégias diferenciadas usando tecnologia, que era, no momento, o que todo mundo estava tentando utilizar, e depois nós fomos fazendo adequações. E também focamos no processo de formação, em linhas gerais com o professor, pensando nas competências socioemocionais. Nós já tínhamos um trabalho, a rede estadual já tem um trabalho de competências socioemocionais, desde 2018 e 19, daí nós... essa formação nós mantivemos. Então nós suspendemos um pouco o currículo e trabalhamos na perspectiva das competências socioemocionais dos estudantes e dos professores, com o Instituto Ayrton Senna. Essa nós mantivemos. Adaptamos, porque a proposta para 2020 era atender 100% dos professores, das 215 escolas que foram pré-selecionadas no início de 2020 para fazer formação, para... para implementar o programa. Então, nossa ideia era fazer formação com todos os professores, mas nós tivemos que adaptar. Até porque não tínhamos condições de atender todos. Daí nós focamos em projetos de vida e no coordenador pedagógico.

Então, a Secretaria foi para essa linha, pensando nos professores. Trabalhar em parceria com o Sebrae, oficinas temáticas relacionadas à tecnologia, do que poderia auxiliar naquele momento que o professor estava iniciando (abril, maio), nós fizemos um trabalho com a rede estadual e as redes municipais e as competências socioemocionais, com o Instituto Ayrton Senna, nós fizemos... foi tudo online, então nós adaptamos toda a nossa formação, que tinha encontros presenciais. Nós fizemos encontros síncronos, fizemos ambiente virtual. Os encontros síncronos, depois, com calma, eram semanais. Então nós tínhamos encontros semanais com esses professores – em torno de 1000 e 1030 professores e coordenadores pedagógicos. Então nós tivemos encontros semanais, atividades em ambiente virtual. Então nós readaptamos todo o nosso processo de formação, que foi uma vivência nova para a gente, porque nós estávamos acostumados a fazer formação em cascadeamento, tinha encontros presenciais – até porque você trabalha colaboração, atividades colaborativas, metodologias ativas, então nós tínhamos essa roupagem de encontros presenciais e atividades no ambiente virtual. Então nós temos que reorganizar tudo.

Então nós fizemos essa... essa projeção dessas formações, socioemocional, tecnologia. Fizemos formação com outros parceiros. Por exemplo, a Vivescer, que é da Península, que já tem um trabalho com jornadas, que discute a mente, o corpo. Já tem esse trabalho socioemocional, é todo autoinstrucional, o curso é da plataforma. Mas como Secretaria nós buscamos essas parcerias, até porque para a Secretaria mesmo, para a Coordenadoria, conseguir atender toda a rede pública sem cascadeamento, é humanamente impossível. Até porque a gente não tem logística é... de recursos humanos, de pessoas para fazer isso, até o próprio ambiente. É... dificilmente um ambiente virtual suportaria essa demanda de... de profissionais. Então nós buscamos esses caminhos na formação, focando com parcerias, pensando em socioemocional e tecnologia.

Mas, paralelo a isso, a essa formação que nós tivemos que reestruturar toda, nós tivemos eleição dos diretores. Então nós já estávamos com um grupo de gestores que já estava preparado, nós já estávamos preparados para atendê-los com formação também, mas no viés de encontro presencial. Nós tivemos que formar todos os diretores da rede estadual, daí essa foi só pra nossa rede mesmo, porque nós temos um grupo de diretores e diretores adjuntos que entraram bem na época da pandemia, eles tomaram posse na pandemia. A posse deles foi em abril. Estava tudo planejado, porque teve demora na questão do projeto de lei para aprovação, então os diretores tomaram posse na pandemia. Então, assim, nós tínhamos toda essa demanda, de formação do currículo, e tínhamos a demanda de formação dos diretores. Então nós focamos, na Coordenadoria, também esse grupo de diretores, que nós fizemos o processo formativo durante o ano. Começamos em abril, maio... Eles tomaram posse em abril... nós começamos na segunda quinzena de abril a ambientação, todo um processo de formação com os diretores.

E também tivemos que reorganizar toda, porque toda a formação estava pautada... já os módulos, já estavam estruturados, nós tivemos que trazer toda a discussão da atividade não presencial para o módulo com o diretor. Então nós tivemos que reorganizar a própria formação dos diretores, que nós já sabíamos o caminhar que nós tínhamos, já tínhamos um planejamento dos módulos. Nós tivemos que organizar, porque tive que trabalhar com o diretor como usar a mídia, como usar esse recurso, até para ele gerenciar o trabalho da escola. Então, como que o diretor e o coordenador pedagógico conseguiriam auxiliar. Nós fizemos... nós organizamos todas essas ações. Então, assim, conseguimos realizar alguns processos formativos, reorganizamos toda a perspectiva, que nós já tínhamos de trabalho presencial. Nós tivemos que reorganizar até as próprias entregas, porque todas as nossas formações tinham entregas de artigo científico no final do processo formativo. Só que, nessa formação, o diretor não tinha condições de fazer a entrega de um artigo científico no cenário que ele estava vivenciando.

A própria Secretaria, ela acabou se adaptando, tendo que se adaptar nesse processo de formação. Por exemplo, nós tínhamos... toda a nossa formação era pautada em encontros presidenciais, metodologias ativas... esse trabalho colaborativo, que a gente sempre trazia para os encontros presenciais temáticas de colaboração. Toda formação tinha, no final, um artigo científico – até porque nós potencializamos a pesquisa, a autoria desse professor, e até isso nós reorganizamos, considerando o cenário que o profissional de educação estava vivenciando. Então, assim, nós fizemos formação sim. Nós tivemos três informações mais pesadas, da Secretaria, que foi conduzida com tutoria com... com discussão, com o estudo, mas nós tivemos que dar uma reorganizada, pensando nesse profissional. Até porque é bem complexo, né? Eu falar numa época de pandemia, que estava todo mundo assustado, sem saber o que vai acontecer, a escola tendo que adaptar todo um cenário, que não estava acostumada, nem nós estávamos acostumados, e a Secretaria trabalhar um processo formativo no viés de currículo. Não que não seja importante, é importante, mas nós também precisávamos dar outro suporte para as escolas. Então a nossa opção foi... é... tentar minimizar o impacto de algumas questões em relação à pandemia. Que seja, é... a questão tecnológica, e até o socioemocional do estudante e do professor e os diretores. Porque, assim, a formação para o ano de 2020, a formação mais dentro da Secretaria... Quando eu falo assim: tem outras informações, de grupos pontuais, mas a formação mais densa da Secretaria era para ser focada toda na implementação do currículo do ensino fundamental – BNCC, currículo, habilidade, competência, estratégia metodológica, todo esse cenário que o professor estava incorporando na sua prática pedagógica. Porque nós fizemos 2019, trabalhamos alguns elementos, e aprofundaríamos em 2020. E não demos conta de fazer esse aprofundamento. Até porque o professor estava sensível à uma situação, a complexidade dele colocar isso em prática, daí nós mudamos um pouco o viés dessa formação dos professores, não conseguimos, infelizmente, atender todos com a formação direcionada, de 80 horas, das competências, mas fizemos outras estratégias. Nós investimos em *live* de temática, dessas temáticas, então nós fizemos.

A professora Cecília, ela tem uma preocupação, como presidente do CONSED, que ela estava ano passado, de trazer essas parcerias não só para o nosso Estado. Então, nós conseguimos a parceria da Vivescer, que é uma plataforma que discute o emocional do professor, o corpo, a mente, o propósito, que é para discutir o profissional, o professor, foi aberta para todos os estados. Então é uma formação pensando na rede estadual, nas redes municipais e escolas particulares. Então, nós focamos uma dimensão da... como assim se colocássemos braços: um para potencializar essas parcerias e dá a todos os professores o acesso a um processo formativo, que contribua tanto com o tecnológico como o emocional. Então, nós focamos nessas parcerias e focamos na formação operacionalizada pela Secretaria, daí com o nosso público de professores, que foi dos diretores novos, que nós tivemos 100% de adesão e todos concluíram o curso. Foi durante o ano... de final de abril, maio, até o final do ano nós tivemos uma formação de 180 horas com os diretores – com encontros síncronos, com ambiente virtual, tutoria

feedback – então foi nesse cenário, e a formação dos diálogos socioemocionais, que já estava prevista também. Então todas as formações previstas para 2020, nós só adequamos.

E nós fizemos um processo formativo com novos coordenadores pedagógicos, porque, o que acontece, com a eleição do diretor o coordenador pedagógico é escolha do diretor, então teve outro processo seletivo e também teve mudança na coordenação pedagógica. Então, nós atendemos também os novos coordenadores pedagógicos, para tentar dar um suporte para eles nesse processo. Então, assim, reorganizamos, não deixamos de atender a formação, mas nós tivemos que adequar, tanto temática, como foco, quanto a forma, a estratégia, a metodologia de se trabalhar. Então foi um ano que aprendemos a trabalhar dessa forma, porque nós estávamos, de certa forma, não acomodados, mas nós tínhamos um fluxo de trabalho, encontros presenciais na escola, tinha toda essa tratativa, essa proximidade desses profissionais, e nós tivemos que transpor para outra proximidade.

Complexo, porque nós sabemos que formação não presencial a desistência é altíssima. Então, nós já tínhamos algumas vivências, que fazíamos presencial e não presencial também, desculpa, com ambiente virtual, já tinha certa desistência nas nossas formações. A gente percebia um fluxo menor por causa do ambiente virtual, participação. É... a gente sabe que, quando você olha os dados de um curso EAD, a taxa de aproveitamento é menor. Imagine na pandemia! Mas a gente conseguiu atingir. Os nossos cursos tiveram mais de 80% de concluintes. Nesses nossos, que foram ofertados diretamente pela Secretaria de Educação, pelos técnicos da Secretaria, para esses profissionais. Só que nós perdemos... é que foi bem complexo mesmo, sabe? Quem concluiu ou quem não concluiu a gente fica sabendo pelas atividades, porque, como é um ambiente virtual, até os encontros síncronos eram encontros síncronos com turma pequena. Por exemplo, cada turma tinha de trinta a quarenta cursistas na turma, então no socioemocional de educadores nós tínhamos 43 turmas sendo operacionalizadas, em horários diferentes. Então tem... tinha o professor, por exemplo, esse, ao fazer a inscrição do curso ele já escolheu qual é o melhor horário pra ele fazer um encontro síncrono. E até porque o socioemocional, a gente parte dessa ideia, né? Você ouvir o professor. Como que ele ia fazer um socioemocional de educadores, de estudantes, sem ter nenhum momento de escuta, de... de trabalhar a competência, a empatia, o foco? Então, como que essas competências socioemocionais realmente se efetivaram aqui na formação.

Esse trabalho que nós fizemos, que teve uma repercussão muito boa, eu já apresentei todo esse trabalho em dois eventos. Um internacional, lá em Santa Catarina, e um evento com parceria com o Sebrae. Fora outras reuniões menores, de grupos dos estados, apresentando como que foi esse processo de formação socioemocional no momento de pandemia, porque, querendo ou não, tem todo um viés de formação. A gente consegue é... melhorar até esse trabalho desse profissional. Porque nós resolvemos que, já que a gente não conseguiria focar na do currículo, nessa perspectiva, então nós potencializamos já as outras que estavam fazendo. E nós chegamos a um consenso aqui, na Secretaria de Educação, que, na época da pandemia, fortalecer esses professores – ou pelo menos tentar, lógico – alguns instrumentos, algumas possibilidades de fortalecê-los nas competências socioemocionais, nós ajudaríamos tanto no processo de aprendizagem, porque tem toda relação socioemocional e cognitivo, e até mesmo no processo da pandemia. Então nós tivemos relatos... no final do ano nós um Compartilhando Práticas, que os professores fizeram, foram três dias de evento, tudo online, compartilhando as práticas que esses professores vivenciaram e fizeram com seus estudantes no momento da formação socioemocional.

Então, a gente potencializou uma formação que já estávamos realizando, quer dizer, continuamos no processo, né? Readequamos algumas questões, e, realmente, a que nós não operacionalizamos tal e qual tinha sido planejada, foi a formação do currículo. Daí, nessa perspectiva, nós arrumamos outras estratégias. Então teve o Webset, que foram webs de temáticas. Por exemplo, Web de Ciências, então foi discutido convidando professores de

Ciências para fazer *live* da temática, de Ciência, de Geografia. Então, nós usamos outras estratégias para tentar chegar em todos os professores. Então as Webs foram gravadas e disponibilizadas no YouTube da SED, para quem não pode assistir no dia assistir depois. Então, nós começamos a trabalhar em várias frentes: com formação, com Webs de apoio, com material de apoio no currículo. Para não deixar o professor desassistido, e também para não gerar um... um... não seria um trabalho a mais, mas sobrecarregar o profissional que já estava num cenário complexo, né? Porque trabalhar de casa...

Nós, da Secretaria continuamos presencial, mas o professor... o trabalhar já é complexo, não é simples, ampliou o trabalho desse professor. Então ele teve uma demanda maior de atividade, ele teve uma demanda maior de atendimento de estudante, pensar em estratégias diferenciadas para que... Nós, que estávamos acostumados com o presencial, com essas atividades, reorganizar tudo isso não foi um trabalho fácil. Então, a nossa preocupação era pensar em formações que dessem um mínimo de suporte para o professor, para aqueles que conseguiram fazer o processo formativo, mas que não fosse uma sobrecarga de trabalho. Porque nós ouvimos muito, e continuamos ainda, mesmo em 2021, nós achávamos que ia voltar diferente, nós tínhamos planos, planejamento, a proposta... o planejamento da formação que nós tínhamos ano passado tinha outro viés, sabe? Então, assim, nós tínhamos essa preocupação: do que a gente conseguiria fazer para dar um suporte para esse profissional da escola sem uma sobrecarga de trabalho, para que ele conseguisse gerenciar esse cenário. Nós tivemos professores, que a gente sabe, quantas pessoas, ficaram psicologicamente abalados com a pandemia. Então, é todo um contexto, que nós levamos em consideração sim, ao pensar, ao adaptar, ao reorganizar toda a proposta de formação. Não tem como não ser sensível a isso, né?

Até a própria Secretaria, se organizando para atendê-los, também não é uma tarefa simples. Cada formação teve um fluxo, então, por exemplo, o socioemocional de educadores que tinha toda uma perspectiva de estar próximo desse profissional, nós tínhamos encontros semanais, encontros síncronos. Mas daí tinha ciclos, né? Então nós pensamos: ciclo um tinha cinco encontros, daí terminava aquela temática do ciclo, com atividades não presenciais também. Daí começou o ciclo dois, daí tinha tantos encontros, então teve toda uma organização nesse cenário desse atendimento.

Os diretores, foi assim: tinha encontros síncronos, mas eram mais esporádicos. Até porque esse diretor teve 1001 atribuições também com o professor, mas ele estava na escola, estava atendendo o pai atendendo o professor, então até essa parte de cronograma nós reorganizamos sim. O espaçamento, deixando um tempo maior, porque é... eu fiz uma formação na pandemia, eu fiz uma formação toda... é... não presencial, e a gente percebeu como é complexo. Porque, igual assim, o fluxo da escola já é complexo em todos os cenários, cada dia uma coisa diferente que acontece na escola, a gente sabe muito bem disso. O diretor se planeja para fazer uma atividade, acontece alguma emergência, um estudante se machuca, a professora... então, já é vivo esse... esse movimento. Na pandemia nós sentimos mais ainda, e sentimos que... não sei se é instabilidade, não sei se é essa palavra, mas o psicológico, o emocional, afetou muito. Porque eu estava pedindo para um diretor que lesse um texto, sabe? Ele estava fazendo o processo formativo e estava acontecendo N coisas na escola.

Então, eu estava pedindo para um professor, mesmo que os nossos profissionais, os professores, ficaram em teletrabalho todo o ano passado, ele tinha que fazer uma atividade enquanto estava com o filho. Quantos depoimentos nós ouvimos na mídia disso! O cara tá indo trabalhar, fazendo atividade, e o filho chamando, porque o filho estava em casa. Então todo esse cenário... realmente tivemos que dar uma reorganizada, mas percebemos que deu um resultado positivo. No início de 2021, é... como estávamos, assim, como o Estado, a rede estadual, já tinha se, pelo menos, planejado com um protocolo de volta às aulas, o Estado tinha adquirido os insumos de biossegurança para os nossos estudantes, então, nós estávamos, como nós falamos assim: preparando para o retorno desde o ano passado, desde que começou a pandemia. Na verdade, é

isso que deveria ser a função da Secretaria. Nós não sabíamos quando, mas nós começamos já, é... enquanto rede, a planejar para um possível retorno. Então nós tínhamos o protocolo de volta às aulas, não sei se você chegou a conhecer o documento, que traz toda a questão. Nós trabalhamos com quatro eixos nesse protocolo, que é o eixo socioemocional, cognitivo, biossegurança e o normativo.

Então, o retorno às aulas presenciais, independente de quando fosse acontecer, nós já tínhamos esse documento estruturado com a comissão que envolve Ministério Público, Tribunal de Contas, Tribunal de Justiça, é... FETEMS, sindicato. Então tem várias instituições governamentais e não governamentais, que a Secretaria montou bem no início da pandemia, para discutir essas questões. E nós montamos o protocolo, então nós estávamos preparados. E o que que foi pensado no processo formativo para isso? Então, assim, a ideia, é lógico que toda a rede, toda a Secretaria, toda a instituição, estava planejando para voltar em 2021, mesmo com o processo de pandemia, mas voltar com... é... escalonamento dos estudantes. Então, 20%, de 20 a 30%, e fazer essa divisão presencial e não presencial. Daí, nós ficamos o mês de janeiro inteiro preparando o processo de formação, estava pronta. Nós estruturamos uma jornada pedagógica, que aconteceu no mês de fevereiro. Então o mês de fevereiro foi destinado para os professores realizarem o processo de jornada pedagógica, de discussão de todo esse... do... de três eixos, que foi o socioemocional, que nós focamos, biossegurança e cognitivo; como que a escola se prepara para receber esse estudante. Fizemos todo um trabalho no mês de fevereiro: de planejamento, dos professores pensarem as atividades de acolhimento do estudante. E começamos em março pelo menos um contato com os nossos estudantes, que foi opção das famílias, irem ou não. Mas, assim, até para o estudante, que ele estava no sexto ano... os estudantes mudaram de escola, então teve estudante que mudou... Como que você faz todo um trabalho, do professor, com um estudante que você nem viu? Pelo menos nós queríamos a... a... um contato desse profissional, dessa escola, com o estudante. Então, nós tivemos duas semanas de acolhimento, que foi tudo respeitando o protocolo de biossegurança, com escalonamento. Então eram duas semanas que a escola se organizava, ia uma turma num período outra no outro, para a gente aproximar um pouco e saber como que estavam esses estudantes, para iniciar um processo de... que, a princípio, para nós, no início do ano ia ser um processo de escalonamento mesmo – um quantitativo de estudantes numa semana, na outra outro quantitativo – mas depois nós... mas daí nós mudamos toda a estratégia depois do cenário de ampliação da pandemia.

Agora as escolas públicas voltaram um pouco, alguns municípios tinham recém entrado prefeitos novos, então, realmente, para os municípios, voltar seria uma situação mais complexa do que para a rede estadual, que continuava no mesmo caminho, sabe? No mesmo planejamento. Então, a Secretaria retomou e depois com a orientação da Saúde, que nós sempre estávamos fazendo juntos, nós recuamos e... vamos... recuamos não, né? continuamos no trabalho remoto. Mas nós tivemos uma formação, uma jornada pedagógica onde nós discutimos socioemocional do professor, então nós fizemos um dia só de acolhimento do profissional de educação, atividades de acolhimento dele, como profissional. Nós fizemos um trabalho de a escola pensar o acolhimento do estudante e da comunidade; biossegurança – nós começamos a incorporar isso no nosso processo formativo já no início da jornada pedagógica. Então estamos com um monte de formação planejada. Um monte não, né? Mas algumas formações planejadas para 2021 nesse... continuamos nesse cenário: socioemocional de educadores, formação para o novo ensino médio... Então, nós estamos tentando é... dar um respaldo para esses profissionais. O Sebrae... foi feito o encontro, foi feito *lives* e disponibilização do material sobre o uso das tecnologias. Foram cinco dias abertos, depois ficou gravado no *link*. Essa parte foi mais conduzida pelo setor de tecnologia, com a CITEC, que tem correlação com a Secretaria de Educação em parceria com o Sebrae. Esse ano vai ser feito de novo todo o trabalho, porque teve mudança professores, né? Então tem uma perspectiva de continuar a parceria, porque foi feito mediante parceria com a Secretaria de Educação, mas foi nesse trabalho que nós fizemos.

Corremos pra caramba, um monte de formação, mas deu para atender, pelo menos para continuar próximo da escola, né? Porque também não dá para a gente romper com todo esse trabalho de formação.

ENTREVISTA TÉCNICO 4 – SED

Estou há pouco mais de um ano aqui na formação.

Eu vejo que o professor formador ele precisa estar bem atento, né? Por que o que eu vejo, né? Eu estava na sala de aula e às vezes a gente não tem essa pegada de que a gente precisa pensar como educar. Quais são as estratégias para transformar aquele... todo aquele conteúdo, daquelas competências que são pensadas, na prática. Às vezes o que eu fazia, né? Como professor. Pegava algo e tentava estruturar sem discutir, sem ter uma criticidade sobre aquilo. E eu vejo que a função como professor formador, antes de produzir formação, é pensar nisso. Pensar como produzir e como transformar isso, levar esse conhecimento para os professores. A conta gota, né? Porque, às vezes, a gente tem muito conteúdo, a gente participa de muitas informações, mesas redondas, né? E aí a gente é convidado para várias – ano passado com as *lives*, né? Então nós somos convidados pra N *lives*, então N conteúdos, com discursos totalmente diferentes, né? Discurso A, discurso B, discurso C, hora cognitivo hora interacionista, hora pragmático, né? Então, enfim. E... como a gente trazer isso para a nossa realidade? É... uma coisa... um desafio que eu vejo na profissão, nessa função, dentro dessa função, é... como atingir os níveis de desenvolvimento de cada profissional?

No ano passado eu estive na formação de gestores, na formação de professores e peguei um pouquinho da formação de coordenador, mas só o início. Porque você lida com profissionais que estão há 30 anos na escola – profissionais que tiveram uma formação há 30 anos atrás – nós temos profissionais que estão há 15 anos e nós temos profissionais que estão entrando nesse momento. Então, pensar numa formação que atinja todo esse perfil é um desafio e, às vezes, a gente discute muito isso: como você hoje conversar com esses professores? A gente fala, inclusive, daqueles que estão saindo, né? Que não querem pensar em formação. É... não querem pensar em como ensinar, porque ele já fez isso, né? Então isso é uma discussão.

Mas é... Eu também fui convidado a pensar que o professor se forma também no espaço escolar. Uma coisa que, assim, não tinha tão... talvez até pensava uma coisa aqui... mas não era tão lúcido para mim. É... eu gostei muito de uma *live* que nós tivemos com o professor António Nóvoa, e aí ele falou disso, né? O professor ele tem a formação básica, ali na universidade, é importante, e até para a Psicologia também, né? O professor tem essa, é... e é importante esse espaço dentro da academia, mas é no chão da escola que ele se forma, né? E aí ele trouxe uma outra questão, que me ajudou muito, muito aqui, porque foi bem no comecinho essa *live* – essa *live* foi bem daquelas que marca, né? Ah! Vou atuar assim.

É... ele falou assim, que nós, e eu me vejo como professor também, nós temos várias opções, e uma das mais importantes é assim: eu sou daquele professor que trabalha um ano no espaço escolar, que pego esse ano e replico para mais 10 anos ou sou um professor que desenvolve durante esses 10 anos? Ou seja, realmente tem 10 anos de experiência? Então isso me impactou muito, né? Porque sou também... eu tenho 7 anos de sala de aula... Eu falei assim: Nossa! Será que eu tenho 7 anos de experiência em sala de aula ou eu tenho um ano de experiência e repliquei aquele ano até o sétimo ano? Então isso foi muito importante também!

E aí eu trago a questão da Psicologia para a função de professor formador também. A gente tem uma formação de desenvolvimento socioemocional, e é muito ácida a questão da Educação tentar falar sobre desenvolvimento socioemocional, até que ponto é da Educação, até que ponto é da Psicologia. E aí eu tenho contribuído muito nessa conversa, no sentido de aproximar a Educação da Psicologia. Isso para mim foi um ganho muito grande. Muito grande porque... no sentido de autorização mesmo, né?

Não ter melindre para trabalhar tantos temas assim, né? Então isso foi muito, muito, muito bacana. E aí eu vejo essa possibilidade dentro da formação continuada, né? O desenvolvimento profissional. Porque eu tô aqui como professor formador, mas eu estou sendo desenvolvido também. Então, assim, aqui o tempo todo a gente estuda, né? É convidado a estudar, e eu tô

tentando o mestrado, né? É... mas essa formação é para garantir boas formações lá na ponta, que são os nossos professores. E hoje não só mais professores, a Secretaria já tem a perspectiva de formar todos os profissionais da educação no espaço escolar. Então nós temos um grupo que forma os administrativos, nós temos um grupo que forma os coordenadores pedagógicos, um grupo que forma os gestores e um grupo que forma os professores. Então todos são atingidos por essa formação. E é um desafio também, né? Porque, assim, uma coisa era falar só do professor, agora como falar com o gestor e fazer com que o gestor compreenda a função do professor. Isso é muito legal, mas também desafiante.

É... pelo que eu entendi, a primeira formação para gestores, que foi a que eu mais tive acesso, foi construída no passado. Existia uma intenção de formar os gestores para... né? Não que seja uma formação geral, mas uma formação específica para os gestores. Então ano passado teve isso: todos os diretores e diretores adjuntos das escolas estaduais receberam uma formação para eles, pensada para eles. Então, a função de gestor, o que é competência, né? A gestão por competência, a questão da qualidade, a leitura de índices, resultados, como conversar, né? – que é a dinâmica de conversar com a equipe. Então foi uma formação pensada para eles. Isso não tinha, foi a primeira no passado. Foi impactante, assim; foi muito bonito, assim; achei muito interessante. Mesmo em ano de pandemia, né? Que tá todo mundo desesperado, mas na verdade, foi um espaço de fala para eles também. E é uma outra questão que eu trago também para formação: dá espaço de fala, espaço de... de desenvolvimento mesmo, né? Não ser apenas um... uma reprodução de conteúdo.

Eu vejo que essa também é a função do professor formador, né? Não tentar apenas replicar ou reproduzir um conteúdo, ou uma ideia ou um conceito, mas propor. A gente aqui é muito isso, a gente... Esse ano nós produzimos a jornada pedagógica, que atingiu no Estado todo e... ela foi bem nesse sentido... no sentido de... é uma proposta, né? Claro que tinha um... um... a gente teve que amparar no protocolo, feito com uma comissão de volta às aulas, a gente tinha um norte ali. Mas é... foi muito interessante, muito interessante o movimento disso, porque não é algo engessado, né? Porque aí a gente possibilita também que a escola ganhe um protagonismo. Olha, tem isso, mas a escola pode adaptar à sua realidade. Eu achei isso incrível, porque depois a gente vê algo que nós propomos aqui, né? Lembro de uma atividade que era com a música “Como uma onda no mar”, então era uma atividade de acolhida, né? Então a sugestão era: coloque uma música que fale sobre movimentos da vida. Nós sugerimos “Como uma onda no mar”, mas você pode escolher um poema, uma outra, mas que trabalhe essa questão de movimentos da vida, que a vida não é estagnada. Aí entra a questão até da pandemia, né? Que a gente queria falar que... né? Que é um movimento. E aí nós chegamos em uma escola que tinha um professor músico, e aí o professor músico recebeu a equipe tocando. Então, que criatividade! É... outra escola trabalhou isso no mural, fez ondas, né? Então isso é legal! A gente tem aqui uma sacada, um planejamento, mas lá na escola...

Essa formação é pensada, tem um planejamento, claro, mas, por exemplo, a gente vai ter uma formação agora, que é a questão da implementação do currículo, né? Nós estamos em uma fase de implementar um novo currículo do Estado. Ele já está escrito, a gente precisa formar os professores, né? Para que eles compreendam como ler esse currículo. Tem a ver com a BNCC, desenvolvendo a BNCC. A BNCC permite que nós... ela, na verdade, ela sugere que a gente faça a escrita do nosso currículo conforme ela, e a gente vem... chegando... e agora esse currículo chega nas escolas.

Só que não é chegar na escola o documento, precisa informar o professor desse documento, como foi escrito, contextualizar, porque esse novo documento e não o anterior, e... nós estamos nessa fase, de discussão, do que que o professor precisa aprender, né? Precisa ali... é... eu não falo nem tanto aprender, mas o que ele precisa como contexto. Porque também fui professor, e às vezes eu trago a minha vivência de professor, né? Eu falo assim: Olha, não pode chegar um

conteúdo assim de... sem falar muita coisa, porque senão a gente não aprende, né? Tem que contextualizar: Olha, vocês estão aprendendo isso por causa disso!

Então, eu tento... a gente tenta discutir. O povo aqui... eu falo o povo... a equipe aqui... eles são muito abertos na discussão. E aí, assim, depois que é pensado, nós temos as pequenas equipes, né? Então, por exemplo, eu estou na gerência de professores, de formação de professores, então a minha gerente fala: Olha, nós temos esta demanda, nós temos que começar a produzir essa formação. E aí esse grupinho já pensa como nós podemos fazer isso, esse grupinho aqui, e depois nós vamos reunir, para tentar alinhar, para fazer uma estrutura que organize quais são... por onde nós vamos iniciar, né? Lembrando que vai atingir todos... no caso dessa informação, são todos do espaço escolar, né? Gestores, coordenadores, professores... até chegar na especificidade de cada um. Então nós estamos nesse processo, de produção dessa informação. E as outras, anteriores, chegava pela gerente: Olha, nós temos essa demanda. Temos, às vezes, um plano: Olha, precisa falar deste conteúdo – gestão por competência, por exemplo. Olha, precisa falar sobre os índices educacionais. Então, como que a gente pode transformar isso numa formação? A gente senta em grupo, em trio, e a gente lê muito, faz leitura dos principais referenciais, né? Tal... BNCC é muito bom porque já tem um grupo, tem um site muito bem-organizado, nós temos aqui formadores que participaram da escrita, então eles já trazem essa vivência, né?

Nós temos aqui formadores que escreveram o currículo do Estado, então eles trazem essa vivência. Então a gente, na verdade, conversa, socializa o que aconteceu e tenta transformar numa didática que atinja os professores. E aí vai indo.

Eu ainda estou começando a entender essas demandas, né? A demanda chega pela coordenadora e também, pelo que eu entendi, também pelas outras coordenadoras, né? No nosso caso é Superintendência de Educação, SUPED, né? Então, por exemplo, nós temos a realidade do currículo, então há uma demanda, nós precisamos explicar para os professores, socializar o currículo com os professores. Como que a gente socializa? Pela formação, né? Ah! Nós temos uma CI que fala de uma lei do Estado sobre... é... vou sugerir... é... violência doméstica. Ah! Então uma lei que foi... né? Que regulamentou, que tem que informar isso na escola. Ou do trânsito, que teve. Então chega para Coordenadoria de Formação: Olha, quando vocês fizerem uma formação para atender a lei tal é importante que vocês, nas formações, vocês indiquem tais temas. Aí chega para nós e aí a gente tenta desenvolver dentro das formações que a gente propõe. Tem até uma questão, que é a questão do suicídio, que a gente tá tentando aliar às formações de desenvolvimento socioemocional, porque é uma parceria com o Instituto Ayrton Senna. Então a gente tenta desenvolver os conteúdos, essas demandas, dentro das formações de cada grupo, para não ser formações fraguimentadas, né?

O Instituto Ayrton Senna veio numa parceria com a professora Maria Cecília, né? Ele veio em uma época que aqui do Estado estava tendo um índice muito grande de suicídio, de autolesão nas escolas, e ela teve um conhecimento em uma palestra com a Viviane Senna, e ela viu... a Viviane Senna tinha apresentado um programa, né? Um programa de desenvolvimento socioemocional que o Instituto tem. E aí a professora foi atrás e falou assim: Olha, estou com isso, isso, isso e essa taxa aqui dentro do Estado, e eu preciso de vocês. Eu preciso de uma parceria, porque tá acontecendo isso, isso, isso. E aí tem todas as tratativas legais, a parceria fechada. E aí eles fizeram uma parceria desse programa, que é um programa de desenvolvimento, que tem todas as competências socioemocionais. E conosco foi desenvolvido dentro de algumas disciplinas, que hoje são componentes, a gente chama componente curricular, é... do Projeto de Vida, das atividades eletivas, mas que permeia os outros componentes. Por exemplo, quando eu estava na escola eu trabalhava as competências socioemocionais dentro da Língua Inglesa. Então eu trabalhava liderança, trabalhava os aspectos de grupo, interação, dentro do componente de Língua Inglesa. E aí eu fiz a formação é... chamava é... formação socioemocional do professor. Que ela tinha essa pegada: o professor

precisa se conhecer, precisa compreender seus aspectos socioemocionais, entender que está sempre em desenvolvimento, para ajudar a desenvolver no estudante. Se ele não se entender como que ele vai integrar isso na sua prática ali... educativa? Foi muito bom, porque, assim, eu já tinha a pegada da Psico, né? Então eu falava assim: Olha, eu já faço isso, só não tinha esse nome. E aí deu super certo, supertranquilo. E aí nessa pegada que aí eles falaram: Não (nome do entrevistado), você não tem que estar mais na escola, você consegue replicar mais se você estiver do lado de cá. Aí foi feito o namoro, o namoro: Vem, vem, vem, vem, vem! Eu cheguei aqui. E é muito legal, muito bom mesmo.

Como professor foi importante. Como professor lá, na época, na sala de aula, eu atuava no ensino fundamental 2, partes finais, então de sexto ao nono ano eu dava aula, na escola (entrevistado diz o nome da escola), que é do Estado, e eu tinha um projeto dentro do componente, um projeto de planos, então era uma *gameificação*, que trabalhava o desenvolvimento de liderança. Os estudantes, na verdade, eles que lideravam a aula. Eu estava ali e falava: Olha, eu preciso ensinar para vocês... – no sexto ano, lembro – preciso ensinar pra vocês o alfabeto, mas eu preciso organizar vocês em 4 times, em 4 clãs. Clãs porque é para facilitar a brincadeira. E eles entravam assim, né? Era no sentido de ter um líder, um vice-líder, aquele que mais estudava, que, na verdade, era aquele que

aprendia mais rápido e conseguia desenvolver com os colegas. E nisso eu percebi... é... muito diálogo, né? As avaliações eram diferenciadas e esses estudantes até hoje me procuram. Me falam assim: Olha, professor, que legal! Eram estudantes que falavam sobre as dificuldades que tinham em casa, aí tudo bem... aí tudo bem... eu deixava, o ambiente propiciava isso, né? Teve uma estudante que falou uma coisa assim, que nunca, nunca, assim, eu imaginei que que ela tivesse essa liberdade para falar do jeito que ela falou, sobre uma violência que aconteceu na casa dela, e que já não era mais violência, mas que naquele momento que a família toda já tinha desenvolvido, já tinha fechado o caso, como se diz, né? Ela falou: Olha, professor, aconteceu isso em casa e eu só consigo falar porque essa aula me permite, né? E eu pensei assim: Nossa! Mas uma aula de Língua Inglesa despertar isso, né? Então isso foi legal, muito legal, porque o conteúdo permeava, ele era a linha condutora daquele tempo de aprendizagem, mas eles também eram. O protagonismo – a palavra protagonismo é muito falada hoje, né? – mas a história deles também era importante ali. Era muito bom, muito bom mesmo, assim... muitas coisas, muitas atividades boas. E isso eu trazia também para a formação aqui, né? Porque geralmente era os professores de Projeto de Vida que faziam isso, e aí eu consegui fazer no meu componente. Então era um convite para os outros professores. Então, por que que o professor de Matemática não pode fazer um projeto também? Por que o professor de Língua Portuguesa não pode fazer também? E é essa uma proposta da continuidade do Programa, né? O Programa Diálogos... se chama Programa Diálogos Socioemocionais, é nessa perspectiva. Primeiro com os professores de Projeto de Vida, porque tem uma intencionalidade de desenvolvimento socioemocional, mas os outros professores também podem participar. Então foi muito legal essa vivência.

Eu vejo que a Secretaria tem uma dificuldade, né? Eu vejo uma dificuldade no sentido de ser pontual, em não apontar uma base teórico-metodológica para o professor, né? Ou seja, que ela deixe isso mais a cargo do professor, dependendo da formação. Quando essa formação ela tem um... precisa de uma concepção, nós precisamos pensar nela a partir de uma base. Eu estou pensando aqui no sentido de o que que a gente pensa como formação. Então essa é uma formação que nós queremos formar no sentido fragmentado, no sentido de passar apenas um conteúdo ou para que o professor reproduza esse conteúdo? É uma transferência de...até de metodologia, né?

Que a gente ensina uma metodologia e esse professor replica essa metodologia ou que a gente desenvolva essa metodologia com o professor, para que ele possa também desenvolver em sala de aula? Eu vejo que essa última é a opção que tem... que eu tenho mais participado nas

discussões de formação. Claro que todos nós aqui, formadores, nós temos uma base. Por exemplo, eu sigo uma base metodológica a partir do Materialismo Histórico-Dialético e toda uma construção a partir de Vigotski. Isso, na parte da produção ela é inserida, só que, claro, que a gente é... e aqui eu trago o primeiro ponto, é... quando eu converso isso com os meus colegas, no desenho da formação, isso não pode estar tão explícito.

Por que eu tenho que sinalizar que o professor pode pensar aquela formação a partir da base que ele adota, dos fundamentos que ele segue, né? No sentido tanto da teoria que ele segue, como teoria do conhecimento, tanto das metodologias que ele vai aplicar isso. Então eu penso nesse sentido. Eu penso assim: nós, como formadores, nós temos, cada um tem o seu... a sua base teórica, metodológica, e isso às vezes está no subjetivo, alguns tem isso mais propriamente, né? Só que na formação às vezes a gente não pode escolher não pode adotar uma base. Não pode falar: você vai... essa formação é por essa via, é por essa metodologia, porque é escolher, transmitir ou reproduzir a partir de uma concepção, e o professor não é um... para ele... O entendimento desse setor, pelo que eu entendi, não é o de implicar apenas um formato. Abrir possibilidades para que o professor compreenda aquele conhecimento e conseguir adaptar às suas formas de entender como é o humano, entender como é a aprendizagem, entender o que é a subjetividade.

Até mesmo quando a gente pontua alguma coisa a gente avisa: Olha, aqui nós conseguimos por Vigotski, por exemplo. Nós estamos por aqui... (trabalhando uma metodologia, né?) trabalhando com uma metodologia de projetos por Vigotski, ou por Piaget ou por N outro teórico. Então é mais nesse sentido. Isso é até muito interessante, porque até para escolher textos que dão suporte a algumas formações nós estamos tendo cuidado de ofertar um repertório. Então seja por um autor, por outro autor. Salvo assim por algum caso que é muito específico. Por exemplo, a teoria é só de uma pessoa, então a gente fala, né? A gente vai falar sobre inteligências múltiplas, então inteligências múltiplas é um autor que discute sobre isso, então a gente traz o texto desse autor. Mas, tirando isso, quando é uma coisa... quando é uma coisa mais ampla, a gente traz falas diferentes, né?

Tem uma coisa que casa. Na formação pré-pandemia, por exemplo, eu estava na escola, então eu conheço a transição, né? Eu cheguei aqui, então fiz a transição. Na escola, como professor, a formação acontecia em sábados letivos e confesso que... (e eu trago muito isso pra minha realidade como formador) é... muitas vezes eu estava cansado, os professores estavam cansados da semana toda, então chegar no sábado e parar para estudar. E ter esse fragmento, de um sábado para depois de dois meses continuar aquele mesmo... aquela formação que... então... A continuidade das discussões era boa, tinham formações interessantes, que nos movimentavam, é... alguns pontos na formação iam para a escola, então conseguia fazer um diálogo ali, só que era nessa realidade.

É... eu também fiz uma formação dos Diálogos como professor, foi uma formação que impactou dentro das minhas aulas também, foi muito importante. Foi por isso que eu recebi o convite para vir para a CEFOR, e estando aqui, no processo dessa transição, é... eu vejo que o desafio é... são dois, assim grandes. O primeiro é como conversar com esse professor dizendo que nós também estamos nessa condição de pandemia. Então como atingir e como não levar uma formação como se fosse um peso para ele. Porque a gente já sabe que todo esse movimento de pandemia fez o professor repensar toda a sua forma de trabalho. Então repensar a sua forma de trabalho, repensar a forma dele ter uma formação, também foi necessário.

Porque, assim... Nossa! um professor que é acostumado a dar aula, tem todo o seu instrumento, de repente ele tem que se apropriar do instrumento tecnológico para dar conta disso, mesmo que seja para uma impressão de trabalho, né? Ah! vou fazer uma apostila! Mesmo assim, ele tem que dominar alguns conteúdos que vão para essa apostila. Então, nesse contexto que ele teve que aprender a rever tudo isso, nós chegamos com mais uma formação, então seria mais uma variável. Nesse contexto, talvez a gente poderia favorecer o adoecimento desse professor.

E aí eu vejo que é outro ponto. Porque em algumas informações esse foi o espaço que ele teve para conversar.

Então, por exemplo, tivemos formações que tiveram espaços de diálogo de socialização. Nós tivemos a formação dos Diálogos Socioemocionais, em que os professores tinham espaço para falar: Olha, eu não estou dando conta. Ah, professor, eu não estou dando conta, mas olha o que eu estou fazendo, estou conseguindo fazer isso. Você consegue fazer isso? – E como eram formações que integravam escolas do Estado, então esse foi um momento de saúde pra eles. Um momento de... pra alguns de adoecimento, porque era mais uma coisa para dar conta, porque não deixa de ser uma formação, que exigem uma pausa para estudo, uma pausa para a leitura, mas também foi um momento de socialização, de escuta, de fala, de conhecer outras realidades.

Dentro dos projetos que eu acompanhei é... quem teve formação ano passado foram os professores de Projeto de Vida, que é um componente novo, e esses professores tiveram uma vinculação a uma parceria com o Instituto Ayrton Senna. Então esse é um público atendido. A formação do currículo, que é uma formação esperada, organizada, estava planejada para o ano passado, foi pausada e nós vamos retomar ela esse ano. Então nós estamos adaptando ela, do formato presencial, que seria, para um formato a distância – é... mais a distância do que um remoto – para esses professores, para atender as escolas piloto, que, nesse momento, já estão sendo atendidas dentro da lei. E os coordenadores e gestores. Então, os coordenadores, gestores e professores do Projeto de Vida foi o grupo alvo, que eu acompanhei ano passado, assim, que eu vi essa... esse movimento todo.

Ano passado eu vejo que todas foram no sentido a distância, mais no sentido EAD mesmo, não foi tão remoto assim não, foi mais no sentido a distância. Porque, se a gente pensar que o ensino remoto é preparado para aquele momento, não foi nesse sentido, foi mais no sentido a distância, mas eu não sei se essa é a concepção que a Secretaria tem, tá? Então, como é que foi essa, no meu olhar, foram alvo de uma concepção de educação a distância, mas que garantiu, a gente teve uma boa adesão e deram bons resultados naquilo que podia ser feito também, né? Porque a perspectiva era que não... o que fazer numa formação? O que fazer nessas condições? E aí eu gosto de uma fala da Alessandra, que ela destaca muito nisso – quando a gente fala, às vezes, empolgado, quer colocar uma formação muito densa, às vezes, trazer muitas discussões – ela fala assim: Nós somos o suporte, nós não podemos adoecer os nossos, a escola precisa de um suporte, esse suporte é a Secretaria. Então a nossa formação, e aí outro... outra base da formação continuada, é servir como suporte. A escola não sabe proceder? Quem que tem que dar esse suporte para a escola? A Secretaria, também pela CEFOR. Então, as formações do ano passado foram muito nesse sentido: O que fazer? Qual que é a proposta? Para onde estamos caminhando? Como que podemos caminhar? Nesse sentido.

Esse ano a gente ainda vai manter esse modelo a distância, né? Com possibilidades de no fim do ano ter alguns momentos... pode ter ou não, é... uns dos momentos presenciais, alguns momentos de... de... de... espaço de socialização, mas nós temos uma formação grande do novo ensino médio, que é o que eu estou contribuindo de alguns módulos e os Diálogos Sociemocionais, que é um projeto que tem uma parceria com o Instituto Ayrton Senna também. A gente está definido público, está redesenhando como chegar em toda Rede, né? Então ela tá... o projeto está em expansão.

É... porque, assim, o novo ensino médio, ele tem assim... dentro dos marcos legais e do Plano Estadual de Educação, tem a questão da formação continuada. Ou seja, não basta ter lá a lei, precisa passar isso para os professores, os professores precisam saber. E aí chega a nossa parte. Então, como que os professores vão compreender como foi escrito o novo ensino médio? Como que eles vão poder atuar? Não é só chegar e falar: toma aqui o currículo e se vira! Então esse processo formativo vem do pedido da própria lei, na verdade é uma resolução, que fala que tem que formar os professores para eles saberem como trabalhar nesse novo formato. Então nós

estamos nessa parte, produzindo essa formação para... não capacitar, mas para movimentar esses professores, para que eles possam compreender como é esse novo formato do novo ensino médio.

Acho que é uma coisa que eu deixei passar foi essa questão da lei, né? Muitas das nossas formações, para mim chega pela Alessandra, é claro, né? Mas é uma boa conversa com essas resoluções que saem, né? Então, olha, nós precisamos ter uma formação que fale sobre drogas, né? Não chega do nada. Uma resolução, uma lei que falou que precisa ser trabalhado isso nas escolas. Como que isso chega? Chega por uma formação continuada. Sobre Semana do Trânsito, Maio Amarelo, como que chega? Chega por uma formação. Tanto direto, como talvez uma formação mais simples, mas chega pelo setor.

Eu, pensando como professor, quando eu estava como professor, eu não entendia muito a dinâmica desse setor dentro da Secretaria. Eu nem sabia que tinha um setor para formação. Agora que eu sei, eu sou curioso. Mas eu vejo que, eu recebi algumas questões da Língua Inglesa, né? Eu lecionava Língua Inglesa na escola, e chegava como pedido, né? Porque às vezes chega algumas formações específicas: Olha, tem essa CI aqui ó, estão convidando você para participar da sua formação. Então, nunca no sentido de obrigação. E é uma coisa que, realmente daqui tem esse movimento mesmo, nunca no sentido de obrigação, mas que o professor saiba que tem uma formação para ele. Então foi nesse foi nesse sentido assim que eu recebi alguns convites.

Ou dos Diálogos Socioemocionais que eu fiz, foi um convite, não foi nada... Olha vai ter uma formação sobre desenvolvimento socioemocional, você quer participar? E aí sim, claro que que a escola também era... tinha a sua parcela de contribuição. Então, se eu participava da formação, eu também tinha apoio da escola. O professor nesses dias está em formação, estou precisando dispensar as turmas dele... Não sei se eu tive sorte ou não, mas na escola era muito tranquilo, em relação a esse diálogo de formação. Porque às vezes não conversa, tem escola que fala: Você quer participar? Mas então manda um substituto. A escola era muito tranquila em relação a isso.

ENTREVISTA PROFESSOR 1 – SED – PROFA. MÉRCIA

Mas atualmente eu trabalho com Língua Portuguesa, acrescida de Literatura, porque são as duas disciplinas na mesma, uma junto da outra. Trabalho com o segundo e terceiro ano do ensino médio regular, porque agora também tem o ensino médio integrado, que é aquele técnico, e na minha escola é técnico de informática. Ano passado eu peguei uma turma, mas eram três aulas em sala e a outra aula era online, e aí ficava complicado. Esse ano, graças a Deus, consegui fechar a minha carga só com o curso regular, porque no integrado também ia ter mais trabalho, e não rende muito, porque eles têm muito mais disciplinas que o regular, e aí fica bem mais defasada. Já são 15 anos de sala de aula e durante todo esse tempo sempre em sala de aula. Eu nunca fui para a área administrativa, porque eu não gosto, não gosto mesmo, eu acredito que a carga é bem maior, que você tem que atender aluno, você tem que atender pai, você tem que atender professor, diretor e tudo que acontece numa coordenação. Você tem que atender e dar um jeito de resolver. E na sala de aula não, você vai atender o seu aluno, conversa individual com ele. São quarenta? São. Trinta e seis às vezes. Ando tendo trinta e seis. E aí você resolve com ele ali e pronto, é só ele e, às vezes o pai, mas é um ou outro, e aí você está tranquilo. Mas a coordenação e direção é uma coisa bem pesada. E não compensa, porque para ser coordenador no Estado você não ganha nada mais. Você ganha o mesmo salário que você estivesse na sala de aula. Só para ser diretor que você ganha 1500 reais a mais. 40 horas... se você não tiver algum concurso de 40, se você tiver de 20 você ganha 20, mais esses 1500, mas você fica disponível para a escola 24 horas. Então, tipo, quebrou um cano, chegou um pai lá, não sei o que em um domingo, e ele vai bater lá e fazer confusão e o guarda não consegue resolver. Você tem que resolver, então é bem exigente.

É... a formação continuada eu entendo que é como você estar sempre estudando, sempre se atualizando, fazendo um curso aqui outro ali, fazer muitas leituras, porque o professor ele não pode é... se acomodar somente na sua disciplina. Por exemplo, ele é professor de Matemática, mas ele não pode ficar só na área de Matemática, ele tem que fazer uma leitura geral, ele tem que ter... isso aí já ajuda ele também na sua formação. E alguns cursos, que não necessariamente precisa ser uma especialização, é... um mestrado, um doutorado, enfim... necessariamente não precisa ser, mas ele precisa estar em contato com o conhecimento, porque conhecimento nunca é demais, ele não para. Nós estamos vivenciando uma era que nós precisamos cada vez mais ter outros conhecimentos como, por exemplo, da tecnologia. Cada dia tem uma coisa aqui outra ali que você tem que aprender, você tem que sentar e aprender. É... esses dias mesmo tinha um que eu não conseguia fazer, esses formulários para jogar no Google Play. Perguntei a outro professor se podia me ajudar. Aí, sentei com ele, me explicou tudinho como é que faz e tal... explicou tudo para mim. Então eu peguei, cheguei aqui em casa, eu fui tentar fazer e esqueci uma parte. Eu tive que voltar com ele. A gente tem que querer aprender, não tem como fugir.

É... nenhum médico, se ele não fizer as suas leituras, ver as informações do momento, ele vai ser um médico ultrapassado, vai chegar um problema lá, às vezes até simples, e não vai saber resolver. E a formação continuada também é... também tem muito a ver com a questão do psicológico, né? Porque quanto mais você aprende mais o seu cérebro se renova, e o professor ele fica mais animado, porque ele começa a descobrir outras coisas. Então, o psicológico ele é bastante importante. Professor tem que estar com o psicológico bom, para que ele possa transmitir o que ele sabe, porque ele é o professor, ele é um mediador. Então, se ele é um mediador, ele precisa ter segurança naquilo que está passando e se ele não tem segurança logo aquilo vai afetar o seu emocional, a sua... Então tem que ter segurança e a formação continuada ajuda ele ter segurança naquilo que ele vai transmitir para seus alunos, né?

Escolha de citação acerca da formação continuada de professores e posicionamento a respeito

Então, é... a Secretaria, as secretarias de educação, no geral, no Brasil, têm um problema muito grave, que eles apresentam às vezes nos cursos de formação continuada para o professor todos os anos, a Secretaria oferece e o professor, digamos assim, que ele é obrigado. Tá, então às vezes ele tem uma reunião, duas reuniões sobre esse curso, sobre essa formação durante o bimestre, e muitas vezes são temas que ficam só na teoria mesmo, porque são coisas, assim, que você não usaria muitas vezes para o ensino, o aprendizado, o concreto, aí fica para reflexão pouca coisa. Então, assim, tem que se investir sim na formação continuada do professor, é necessário e tem que ser contínua, mas ela tem que ser de qualidade, ela tem que ser realmente... antes de colocar tem que ser observada a necessidade. Que nem, por exemplo, nós tivemos aí a reunião pedagógica desse ano, ela praticamente só falou de COVID-19, prevenção de COVID 19 e acolhimento desse aluno. Tudo bem, tem que falar desse assunto, mas fale dois dias. Formação praticamente para ouvir isso. É... em vez de trabalhar coisas práticas, no que eu estou dizendo... O professor tem dificuldade em elaborar certas questões no Google Class, no Google Forms é... essas tecnologias que nós somos obrigados a aprender nesse momento, e eles ficaram perdendo muito tempo com coisas que não precisariam de tanto tempo assim.

Então, a formação continuada no Brasil ela tem o foco sim de ajudar o professor no ensino e na aprendizagem do aluno, só que ela tem ficado meio que... é... eles não têm uma objetividade, não têm uma opção de objetividade, nós também estamos vivendo numa sociedade que quer algo objetivo, muito objetivo. Por exemplo, algumas pessoas assistem um vídeo... vídeo aula, as vídeo aulas, você pode perceber, elas têm dez, quinze minutos, no máximo, e algumas pessoas ainda assistem aquilo lá no 1.25, ela acelera o vídeo. Então, não há mais momento para a gente perder tempo com coisas que poderiam ser ensinadas em dois dias, em duas manhãs e duas tardes. E as formações que infelizmente estão oferecendo para o professor são formações cansativas, repetitivas, às vezes também são desnecessárias, porque muitos professores ali já têm muito mais conhecimento, então aquilo não precisava ter sido falado diretamente num grupo, poderia ser dito, ensinado, no particular ou num grupo menor, mas, enfim, é questão de organização, né? E as políticas públicas elas não têm beneficiado e visto a necessidade de uma formação objetiva, né?

Essas citações aqui ó... “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” – Sim. Essa daqui é muito interessante. Por quê? Porque é essencial. António Nóvoa – Os novos pensadores da educação, Revista Nova Escola, de 2002. Essa aqui é uma citação bem interessante.

“Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. Essa formação ela tem que impossibilitar sucesso no ensinar e no aprender. Se ela não tiver sucesso, se ela não for eficaz perdeu-se tempo e dinheiro, porque muitas vezes essas informações são caríssimas. Uma vez trouxeram o Pedro Demo, trouxeram o Pedro Demo para fazer uma palestra. A gente foi lá naquele Palácio Popular da Cultura. Falei: gente do céu, pensa, talvez tenham conseguido de graça, né? É do Estado, né? Mas, enfim... para poder trazer o Pedro Demo. Pagaram não sei quantos mil reais para ele. Quer dizer, o cara, né? Do momento. Para falar que o aluno precisa pesquisar, para falar que o professor precisa pesquisar. Falei: oi? Tá, você quer que o professor... ah, tá! Você está falando da pesquisa científica? Aquela que a gente faz lá na faculdade, na metodologia científica? Bom, se a gente tiver tempo a gente faz essa, senão... Agora, o professor vive pesquisando!

Uma coisa aqui, uma atividade aqui, um texto melhor aqui, esse texto é mais interessante do que esse aqui, eu já falei desse assunto agora vou falar desse outro. O aluno, tudo bem que o aluno mais não vai com o seu caderninho para biblioteca, sentar lá e ficar copiando na Balsa. Ele não faz mais isso, mas ele tem o Google, tem vários sites ali que trazem a pesquisa, é só você direcionar: Eu quero a opinião de pelo menos quatro sites, isso, isso e isso... sobre esse assunto, não Wikipédia, eu quero essa. Se você direcionar o aluno vai. Quer dizer, precisamos de tudo isso para dizer que professor precisa pesquisar? Precisava tudo isso para dizer que professor tem que fazer especialização, sendo que a maior parte dos professores tem especialização? Sinceramente. Eu acho que não conheço nenhum professor, dos meus colegas, que não têm especialização. A maioria tem, e não tem uma só, que nem eu, tem várias. A maioria dos professores tem mestrado, e mestrado na Federal aqui, na UEMS... mestrado pago não, fizeram aí nas mais difíceis. Porque eu fiz a minha especialização aqui na UFMS e foi difícil pra caramba. Então, assim, eu sei como que é. É... então, assim, o cara vir lá não sei de onde para falar da escola de autoria.

Nós temos que incentivar mais a produção! Concordo, precisa se produzir mais, né? Mas para poder produzir um bom texto ele tem que pesquisar. Agora, o que que a gente tá fazendo na sala de aula o tempo todo? Você acha que todas as disciplinas fazem o quê? Sempre tá incentivando o menino a pesquisar: olha as respostas estão na página tal. O que que ele tem que fazer? Ele tem que pesquisar naquelas páginas. Então, às vezes eles investem muito dinheiro só para fazer propaganda, só para política, para mostrar: trouxemos o Pedro Demo! Eu, particularmente, não gosto não. É grosseiro. Você já viu alguma palestra dele? Ai, ele é grosseiro, ele fala da escola alemã, da educação alemã... Meu Deus do céu! Você quer comparar a educação alemã com a educação do Brasil? Meu Pai do céu! Que começou com os jesuítas, que tinha a intenção somente de... de catequizar os coitados, que era sempre para uma educação é... para aproveitar, para... para poder se aproveitar da situação. Aí você vem falar de educação da... da escola lá do Porto, não sei o quê.

O professor tá cansado dessas conversas de política, ele não aguenta mais isso, então ele...

Dizer que o professor não estuda aqui no Brasil: Ah! a educação é fraca porque o professor não estuda, não tem conhecimento. Mentira! Mentira! Nós estávamos na reunião pedagógica, aí tivemos intervalo, aí sentamos ali juntos, eu e outros professores, nós cinco assim juntos, e começamos a discutir... de repente nós começamos a falar sobre a sociedade líquida, do Zygmunt Bauman. Quer dizer, o professor tem a noção, ele tem noção, ele sabe. Então, tem coisas assim que... Ah! Também subestimam muito o professor, sabe? É... acha que é coitado, porque ele é coitado, ele não sabe, ele ganha pouco, porque ele é isso, ele é... ele não sabe quase nada! Quem sabe são os caras lá do Bionatus, vamos supor, né? Esse aí ou o professor lá da universidade que sabe. Esse professor lá da escola pública ele... olha... Claro que tem professor que a gente sabe que ele só sabe fazer aquilo e ele só quer fazer aquilo mesmo, ele já se condicionou naquilo ali, mas, no geral, ele é muito antenado. O Estado deveria investir sim em educação continuada, o Estado, enfim... falo o Brasil todo, né? Mas de qualidade, não aquela formação continuada que mostra que você é um imbecil.

Olha, são várias viu?! É... tem muitas é... essas reuniões pedagógicas geralmente elas pautam sempre em estudarmos o PPP, projeto pedagógico é... político pedagógico da escola. Quer dizer, você já está cansada de ver aquilo lá todo ano, todo ano você tem que fazer aquilo, mesma coisa. E aí quando você lê tudo aquilo... tudo bem ler, mas tem que ler todo ano? Aí, vamos reformular. Gente do céu, não tem o que reformular! Só se é... mudar o nome do professor que saiu e colocar o outro, porque tem os nomes dos professores no final dele. Só se for mudar a disciplina – que antes dava aula de História, mas agora ele passou a dar aula de Filosofia. Quer dizer, para que gastar mais tanto tempo com umas formações como essa? Em outra formação vamos ler?

Agora está tendo uma formação boa, que é da BNCC. É interessante. Você precisa estudar aquilo ali, porque a base curricular nacional lá ela é importante, porque é uma base para o Brasil inteiro. Apesar de a gente não concordar, demos várias opiniões, mas a opinião do professor nunca vale. Você pode morrer de dizer, mandar várias coisas lá para o MEC, a Secretaria de Educação, mas vão optar pelo que eles, em conjunto, decidiram. Não faz muita diferença. Mas é uma coisa importante e eles não têm batido tanto em cima. Tanto é que teve um concurso público agora, cobraram essa BNCC e muito professor não deu conta. Por quê? Porque ele não entendeu direito essa... essa ideia da BNCC. Ele não entendeu os pormenores. Porque ela já foi aprovada para o ensino fundamental, né? Vai ser aprovada agora para o ensino médio. Então, mas tem professor que não entendeu isso. Em vez de eles trabalharem algo objetivo, que é necessário, eles estão fugindo de trabalhar uma coisa que realmente precisa. Da BNCC ela já teve, já teve... eu não participei, porque era só para professor que estava dando aula para o fundamental, sexto ao nono lá, né? Eu participei só de algumas reuniões assim... geralzona, né? Para todo mundo ter a noção disso aí, no ano passado... retrasado, porque no passado a gente não teve. Mas a BNCC agora do ensino médio, se eu não me engano, vai começar esse ano aí. Provavelmente vai ser algumas coisas novas. Mas é tudo muito, muito, muito... O professor tem que buscar por ele mesmo, sabe? Ele que tem que sentar e analisar, e estudar sozinho, porque ele não tem acordo. Quando eles dão mesmo é umas coisas assim bem... absurdas. É... uns textos nada a ver, que fogem do assunto. Às vezes eles mesmos programam a semana pedagógica, e aí você fica o tempo todo discutindo só um assunto. Como eu estou te falando: passamos o tempo todo estudando sobre a biossegurança, da COVID, se caso fosse voltar às aulas ou não, presencial, e como nós iríamos receber esse aluno, acolher esse aluno. Aí, depois começamos a falar sobre atividades motivacionais, ou seja, ia passar uma semana só dando atividade motivacional para esse aluno, aí depois começaria, digamos, o conteúdo. Aí que vieram essas atividades docentes. Então, assim, a formação ela... ela está bem precária. Ela não atinge o objetivo, não atinge.

É... mas tem coisas boas também, e são várias. Tive várias, inclusive, numa escola que eu trabalhei como convocada, trouxeram professores da Universidade Federal para a gente, bem naquela época que tinha sido aprovada a nova ortografia. Tipo... eu não lembro bem pra falar de memória, mas essa, menina, foi em 2000 e... acho que 2000. Se eu não me engano foi sobre como a gente deveria usar a norma. Foi falado sobre... nessa formação, sobre essa utilização que é para todos os professores. Teve um sociólogo também lá da Universidade Federal, que veio, participou e trouxe muita coisa, trouxe material bom. Teve umas formações assim. Tem várias, é que já são quinze anos e eu não lembro de muitas, mas, assim, essas que têm um objetivo bem claro são muito boas. E tem formações que a própria escola promove, né? Então, quando a própria escola promove... que nem a nossa escola já promoveu curso de informática, no caso dessas áreas de como você gravar vídeos, como projetar usando tais recursos... Excelente! Essa a gente teve no ano passado... a gente teve no ano passado com um professor lá do curso técnico, porque lá tem muito, né? Professor do curso técnico, então eles aproveitaram e deram essas formações para os professores. Até, graças a Deus, porque senão... logo veio a pandemia, como que nós íamos nos virar? Isso aconteceu antes da pandemia, foi antes... o professor... Foi na reunião pedagógica, o professor nos ensinou algumas coisas e tal... Não sei, acho que já estavam adivinhando, né? Interessante. Nos ensinou algumas coisas, e aí foi por isso que muitos de nós conseguimos, porque de uma hora para outra o professor teve que se virar nos trinta, né? E foi mesmo. Só que muitas escolas tiveram essa assessoria, né? Professor ajudando, eles também gravaram... Ah, tá! A SED também gravou alguns vídeos, deu uma formação com o Sebrae, em parceria com o Sebrae. Cada dia era um assunto. Eu participei. Era três horas da tarde a *live*. Era cada dia, era... foi uma semana: segunda, terça, quarta e tal, tudo certinho... às três horas, e aí cada dia tinha um tema. E lá era bem específico mesmo. Os professores do Sebrae ensinavam passo a passo cada coisa. Assim, como você dar

aula online, por exemplo, como ter sucesso nas suas aulas não presenciais, nas aulas online. Muito bom! Essa a SED que pagou também, foi parceria da SED. Foi uma semana essa formação do ano passado. Foi muito boa! Eu assisti. Demorado... terminava cinco horas da tarde. Você cansava, porque eram duas horas ali, mas a gente fez tudinho. Eles deram certificado, só que eu nem peguei. Eu nem corro muito atrás dessas coisas. Mas tem que pegar, né? É que nem ligo muito mais, sabe?

Algumas são baseadas no... nas citações do Paulo Freire – eles gostam muito do Paulo Freire, né? Algumas são baseadas no Pedro Demo, na área da pesquisa lá é o Pedro Demo.

Na área lá do... Como é que fala? É... então sempre tem uma base, mas eu não lembro, eu não lembro, sempre tem a questão do... da acolhida. Sempre tem uma base teórica, não é como diz a... é... ótima professora – foi a minha professora inclusive da especialização – ela dizia assim: “Não é aquela fazeção não, tudo tem fundamento teórico, tem bibliografia, e não pode fazer aquele negócio de fazeção não” – ela criou essa palavra. É Maria da Graça... Maria da Graça Vinholli. Ela dizia muito isso. E o Estado corre a risca, então tem vários, vários... mas o Paulo Freire e esse Pedro Demo... Maria Montessori, muitas vezes também eles... Augusto... Essa questão da... da... do emocional, teve uma época que falaram muito algumas coisas do Augusto Cury. Eles utilizaram muito aquele livro é... Professores... Pais brilhantes, professores fascinantes. Eles utilizaram muito, muito em um tempo aí. A Prefeitura utilizou muito desse livro também, para trabalhar essa questão da motivação, do acolhimento, com Augusto Cury. Teve também uma escola que chegou a trabalhar e ter projeto desse Instituto Ayrton Senna teve, mas agora não sei. É porque eu acho que, se eu não me engano, o Instituto Ayrton Senna trabalha mais com os menores. Eu acho que é com sexto ao nono, se eu não me engano.

Considerações sobre a imagem do Facebook

É... exatamente, o professor é multifacetado, né? É... realmente, professor procurou o aluno no Instagram, no Facebook, no WhatsApp, no YouTube. Se o professor não tivesse tido essas tecnologias, esses aplicativos aqui, essas redes sociais, ele estava perdido.

É... eles falam que no Brasil a agrotécnica lá, a agricultura lá, a agroindústria é o que move o Brasil, né? Mas, às vezes, eu não sei se é por puxar sardinha para o meu lado, para o nosso lado, mas eu acredito que o que move o Brasil é o professor, sabe? Eu acredito que se o professor não estivesse ali insistindo, buscando... Você pode ver essa coitada aqui, cuidando do guri que não pode ir pra escola, cozinhando, mexendo no *notebook* e olhando uma coisa aqui outra ali, lavando louça, limpando casa e ainda assim se preocupando com o crescimento intelectual de um cidadão que ela nem, muitas vezes, conhece. Porque o ano passado a gente passou o ano todo praticamente sem conhecer os alunos. Nós tivemos um mês de aula. Esse ano piorou. O que eu falei de uma aluna para o meu esposo agora: Essa menina tá me enchendo o saco! Eu vou corrigir o negócio! Aí ele falou assim: “Você conhece?” Eu falei: Não. Nunca vi mais gorda, nem mais magra. Mas, assim, então o professor, na verdade, é a riqueza do Brasil. Não puxando, mas é o professor, o professor que movimenta. É, que nem eu falo, a informação no Brasil ela é... como é que fala? Carregada muitas vezes pelo carteiro. Agora nós temos a... antes era o carteiro que movimentava, que trazia as informações, as notícias, algumas coisas assim. Hoje não é tão necessário mais ele, né? Mas passa-se o tempo, vem o Insta, o Face e continua que ter por trás um professor. Então o tempo passa, mas sempre precisamos de um professor para ensinar. É pouco, às vezes, que esse professor tem que ensinar? Às vezes. Mas às vezes você tem que ensinar também para ele como mexer no YouTube, como mexer no Instagram, agora no Classroom. Que nem uma menina: “Professora, eu não consigo entrar”. Aí, eu mandei pra ela: Olha, você entra lá no... no Play Store, você baixa o Google Classroom, aí você vai lá na sua matrícula da escola, pega sua matrícula, pega o seu nome, ponto, põe a sua matrícula, só esses números tal, arroba, Edutech, ponto, tal, tal... Você tem que ensinar coisas que não é da

sua disciplina. Nunca pensei que eu estaria ensinando o menino a abrir um e-mail, a fechar, a isso, aquilo. Que eu teria que ensinar coisas relacionadas à minha disciplina, né? A leitura, produção de texto, ortografia... essas coisas. Então, eu acredito que o professor ele é tudo pro Brasil.

Ah, não mas o médico é também! Claro, mas, assim, um médico ele vai precisar de um professor para também... né? Então é clichê. Ai tudo passou pela mão do professor. É clichê. Porque, se a pessoa quiser, ela também aprende sozinho, mas para ela pegar o certificado ela precisou do professor. Não tem muito o que fazer. Ah, é clichê, porque todo mundo passa pelo professor. Ah, tô cansada de ver essa historinha! Tá, meu bem, você pode aprender sozinho. Eu tenho um exemplo: meu irmão. Meu irmão fala inglês fluentemente. Onde ele aprendeu? Sozinho. Com a MTV, estudando sozinho. Se eu não me engano, acho que ele deve ter um certificadozinho ou outro, que ele foi atrás de professor para poder fazer, porque ele precisava de um certificado para demonstrar lá, porque... Quem é que dá? O professor da escola. Ele é autodidata. Ele é muito. E inglês ele fala muito bem. Ele foi, ano passado inclusive, ele foi lá para os Estados Unidos sozinho. Foi, andou tudo por lá, em Nova Iorque. Eu fui saber que ele foi para lá quando ele chegou lá. Falou para minha mãe só quando chegou lá. Então, assim, o cara vem falar para mim: Não, mas se quiser ele aprende sozinho”. Realmente, hoje está muito mais fácil, porque tudo que você quiser aprender você vai no YouTube. Você tem aulas ali, mas você precisa de um certificado, e quem emite esse certificado é uma escola que tem professores licenciados, autorizados a dar esses certificados. Então não dá para excluir. Muita coisa você aprende sozinho. Com certeza, eu tenho aprendido muitas coisas. Nesse tempo de pandemia como a gente aprendeu coisas diferentes! Mas você tem como provar? Tenho só se eu fizer para você. Não, mas eu quero um documento que você faz ou que você está habilitado a fazer isso aí. Então você precisa de um professor. No tempo de pandemia é, tipo assim, ou você aprende ou você aprende. Que nem eu estou te falando, que tinha gente que não tinha Instagram, mas você precisava abrir um para você ir atrás de seu aluno. Ah, mas não sei o que, a responsabilidade do pai passou para a escola. Olha, infelizmente é um problema que vem e que agora não tem ainda uma solução, porque deixaram acontecer isso, jogaram responsabilidade do menino para a escola.

Então, é mais ou menos assim: aceita que dói menos. Então, o cara teve que abrir um... o professor que abrir um Instagram, se ele tinha, ele teve que abrir um Facebook, se ele não tinha, para poder atrás menino: Oh! Você tem que ter atividade. Oh! Você vai perder um ano! Porque reprovou muito aluno, tá? Parece que não, mas sei que reprovou muito aluno, e reprovou por causa disso, por negligência dele não fazer, dele não entregar. Como é que fala? É... por abandono mesmo. É... eu tive uma sala de segundo ano que praticamente reprovou acho que 70% da sala. Segundo ano do ensino médio. Eles estão no terceiro esse ano. Ainda bem que deu uma misturada, foi um pouco para a noite, um pouco para a manhã, porque no ano passado... Jesus, como era difícil! Então é... você tem que aprender. Não gostava de fazer vídeo, mas sim eu tive que fazer um vídeo para eles: Olá, gente, bom dia! Aqui, não sei o que... Eu não gosto dessas coisas, eu tenho vergonha. Eu fiz o videozinho, agora, as aulas em si, eu não fiz não. Eu pego um professor que eu gosto da metodologia dele. Então, você teve que se virar, copiar link, aprender. Tem professor que é do tempo da pedra, né? A gente sabe que tem. Mas ele teve que dar um jeito, ele teve que pedir pro filho fazer então. Você tem que aprender, não teve outro jeito. E eu, aqui em casa, estava aqui, o marido me ajuda se eu não sei, eu não consigo enviar isso aqui, eu não consigo aumentar esse negócio, como é que eu faço? Daí, ia lá pesquisar e me ajudar a fazer. Ou então mandava um colega. Aí, muitos dos nossos colegas também fizeram formação para a gente. Eles faziam... eles faziam os vídeos. Gente boa. Eles faziam os videozinhos para nós, sabe? É... tutorial. Faziam vários. Tem vários tutoriais que eles mandaram para nós, nos ajudando como fazer isso, como fazer aquilo: “Aí, você vai assim, você vai assado. Lá mostrando vídeo curtinho, de dois minutos assim, sabe? De coisas simples, mas que poderia

ser dificuldade daquele professor que está aposentando, que nunca tinha passado por um negócio desse, que não estava acostumado, né? Que não usava quase, que usava só o WhatsApp, e olhe lá, só para enviar uma mensagenzinha.

É aí eles fizeram muitos tutoriais. A SED também fez alguns tutoriais, mas nós mesmos, entre nós, tivemos isso aí. Também muitas dicas: “Olha, gente, se vocês fizerem assim vai ficar mais fácil”. Aí um compartilhar a dica do outro, porque nós temos grupos, fizemos grupos. Cada grupo de WhatsApp é uma sala de aula. Fizemos grupo da escola, no geral, grupo de só um período. Então são vários grupos que a gente tem. Deixa eu te mostrar aqui. Olha o do matutino, Linguagens e Códigos. Aqui é um do terceiro e um do segundo... o menino mandou mensagem particular para mim. E aí tem cada sala. Hoje mesmo eu mandei uma mensagem aqui: Bom dia! Muitos alunos ainda não entregaram as atividades do bimestre, de Língua Portuguesa. Vamos lá, galera! Outra professora: “Bom dia, pessoal! Estou à disposição para ajudá-los”. Nessa sala de aula teve aula de Geografia, de Química e de Língua Portuguesa. Teve outra sala que teve aula de Inglês, enfim... e aí nós fizemos assim. Só que tem uns professores que têm dificuldade para colocar essas informações, sabe? Essa menina que me enviou ontem à noite: “Eu não vou conseguir realizar a última atividade que a senhora postou até às dez, vinte duas”. Eu coloquei a atividade para postar até às onze e cinquenta e nove, mas é só por colocar, né? Porque eles estão recebendo coisas todo dia! Aí ela falou aqui para mim. Falei: Boa noite. Combinado, pode mandar amanhã. É porque tudo tem que... é... no papel tá uma coisa, mas na prática está outra. A data é hoje, mas se me entregar amanhã você tem que... você é obrigado a receber. Você não pode deixar o que ele fez. Então, aquele que fez vai passar, aquele que não fez não vai. Foi o que aconteceu. Não fizeram, não passou. Não tem nada, não fez. Aqui ó... o Google Sala de Aula, não sei se você já viu, se já entrou nele. Aqui tem a sala da direção, aqui a sala de Língua Portuguesa. Essa tem sido a plataforma, nós estamos usando aqui. Mas aí, se o menino não consegue aqui, a gente recebe nos e-mails também. É que a gente posta as atividades, só três atividades, e se eu clicar aqui ou você vai ver... Aqui, só cinco entregaram e um só que tá com ok, porque eu recebi ontem, eu dei a nota. Só cinco. E, detalhe, que aqui, se você olhar você vai ver que tem nessa parte para mostrar, mas tem um monte que não aceita o convite para entrar na sala, aí você tem outros problemas: é porque está sem internet ou ele não tem computador, ele não tem celular. Então é por causa disso que ele não fez, por isso que ele não entregou. Então, tem toda uma questão social por trás. Por que é que ele não entregou? Por que que ele não viu? Tem tudo isso na hora de ver e professor que tem que estar preparado para todas essas ocorrências no meio do caminho.

É... e o Estado também tá economizando muito. Tinha professor de apoio para certos alunos e agora o professor tem que se virar e fazer aula para os alunos especiais. Aí você tem que fazer, além das outras atividades. Eu mesma fiz. Eu tive que fazer. Não houve uma formação para isso. Da plataforma eles mandaram o tutorial, mas para as atividades de educação especial a gente tem uma coisinha ou outra, que a técnica fala com gente, né? E orienta assim, mas... Tem as formações para professores de educação especial, mas não é sempre, e mais pra eles, específica. Pra gente é pouco, a gente tem que pegar meio no ar mesmo. Então, a formação ela deve ser bem específica. Ela não tem que encher linguiça não. Tem sempre uma formação direta, para essa questão do professor ter que adaptar uma atividade? Não. Então, eu acredito, assim, tem que ter uma formação... Por exemplo, de educação especial, todos os anos. Com dicas de como você, se caso não tiver o professor, aquela... aquele aluno não tiver o laudo para ter um professor específico, ter aquela formação. Ou, caso aparecer um aluno que não tenha laudo ou... que eles avaliem... Porque tem criança que a SED avalia e percebe que tem realmente... Mas a mãe não quer levar ao neurologista para poder dar o laudo, ela não acredita que o menino tem uma deficiência, mas você, como professor, ou o técnico, falou ele tem. Então, nós vamos ter que trabalhar mais ou menos, porque a mãe não aceita. Também não pode discriminar, não pode fazer a diferença. Então, às vezes também tem um aluno lá que ele não

tem direito, mas você vê que ele tem dificuldade, déficit de atenção, e isso, e aquilo... e você tem que adaptar alguma coisa para ele. Então, esse tipo de formação professor não tem. Os professores que estão sendo formados agora têm já uma disciplina de educação especial, mas quando eu me formei, lá atrás, acredito que você também, você não teve na sua grade curricular uma matéria escrita: educação especial. Na graduação você não tem nada. Então, por exemplo, eu, você, nós tivemos que ser jogadas na sala de aula sem uma aula de inclusão social, e nós tivemos que dar um jeito. Já teve um caso engraçado aí, de uma escola, que não vou citar o nome da escola, mas que disse: “Não, a gente não vai poder matricular o seu filho porque ele é especial”. E a mãe disse: “Vocês são uma escola particular, vocês têm que providenciar alguém especializado para atender meu filho, porque eu quero matricular meu filho nessa escola”. E ouviu: “Não, não, mas a gente não. Sinto muito, mas não vai poder, porque é caro educação especial”. Ela é cara, mas o Estado não pode dizer isso: “Olha, eu não posso matricular”. A escola particular disse, mas deu maior conversa, deu pano pra manga. Não sei nem... eu não fui mais atrás de muitas informações. Mas, enfim, é uma formação importante de ter todo ano, para ajudar o professor a lidar com os alunos especiais. Sempre tem na pedagógica uma fala rápida da técnica se apresentando e falando: “Estou à disposição”. Mas, às vezes, no processo, não temos tempo de ir lá, atrás dela. Então, bom, eu vou fazer do jeito que eu já vi as outras professoras fazendo, e vou fazer desse jeito e pronto. Se eu não conseguir fazer eu tento outra vez. Vou ter que ir atrás da técnica, que ela é responsável de várias escolas? Menina do céu, eu vou perder meu tempo! Eu fiz do meu jeito e mandei, se não estiver bom ela vai falar para mim depois que ela entrar lá (na plataforma) e ela vem falar comigo. Então, o professor precisa de formação sim, é necessário, mas ela tem que ser específica, objetiva mesmo.

ENTREVISTA PROFESSOR 2 – SEMED/ PROFA. LÍGIA

Sou pedagoga e, depois de ter concluído, fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia, depois em Neuropsicopedagogia. Fiz uma outra pós-graduação... Nossa! Esqueci qual foi a outra que eu fiz... Estou fazendo uma agora, que é sobre o TEA. No TEA é... eu fiz também uma formação com um fonoaudiólogo, Jaime Zorzi, há uns anos atrás, a respeito da... ele falando sobre dislexia, então... o que a gente pode caracterizar ou não. Foi bastante interessante. Bom, eu já estou há... Comecei a trabalhar na Prefeitura em 2008, no segundo ano, dando aula, e há três anos eu venho trabalhando com o quinto ano. Já trabalhei no quarto ano também, mas no momento trabalho com o quinto ano.

Olha, ao longo dos anos que eu venho... que eu venho trabalhando, nós já tivemos vários tipos de formação continuada, várias... Então, assim, dependendo é... de quem é o prefeito, dependendo de quem faz parte na Secretaria de Educação, então a gente tem uma linha na formação continuada. Como existe uma troca muito grande de professores, então uns começam e no segundo ano depois eles mudam. Então, assim, já participei de muita formação continuada. É... nas últimas formações a gente vem tratando da... da BNCC, um assunto que ainda não é... não é bem... bem compreendido ainda. E com essa questão da pandemia a gente está com um currículo circunstancial para trabalhar. E... eu falo a verdade que muitas vezes eu... eu saio frustrada na formação continuada porque eu vou esperando mais...eu vou esperando mais do recebo. Então... é... Eu percebo assim... o que o que eu diria da formação? É... as informações do quinto ano até têm sido melhores, eu tenho apreciado mais, as do segundo ano eram assim um tanto maçantes. Por quê? Porque fica-se muito com teoria, teoria, teoria e aquilo que realmente é essencial, de prática, de troca de experiência, de diálogo é... de saber das dificuldades que nós, professores, enfrentamos no dia a dia, na escola, é... de alguma maneira parece ser ignorado. Então é essa a impressão que eu tenho, e de muitos colegas, sabe? Que saem da formação e dizem assim: “Nossa! É sempre a mesma coisa, é sempre o mesmo modelo. Você até sabe quais são os passos, não passa daquilo. E eles cobram criatividade da gente, mas eles não têm criatividade na formação deles”. Entende? Então, assim, é... a gente vai para a formação esperando algo mais, mas... O que seria a formação continuada? Eu acho que a formação continuada é você estar aprendendo, é você estar num aprender contínuo, é você não parar, você entende? Então, assim, hoje nós temos, por exemplo, uma realidade nas escolas é... com alunos especiais, bastante grande, na Prefeitura. Então, por exemplo, eu, professora, tenho este ano três alunos autistas, mais um com deficiência intelectual, online.

Então, assim, é... vou dizer por mim, o que eu gostaria. Eu gostaria que tivesse uma formação é... onde nos falassem das características do TEA, onde nos falassem como lidar com essa criança com TEA em sala de aula, como lidar com as diferentes... com os diferentes transtornos que a gente enfrenta na sala de aula... coisas práticas. Isso eu acho que é um crescer. Então, assim, se você quer você tem que correr atrás, você que busque. Você entende? Então, eu estou buscando entendimento nessa questão do Transtorno do Espectro Autista, então eu acredito que eu estou fazendo formação continuada, entende? Eu não estou parada no tempo, você entende? Então, eu acho que formação continuada é isso: é você estar se atualizando, é você estar buscando conhecimento. Então, simplesmente parar é... o dia de aula, ir lá sem alguma coisa... sabe? Uma das formações que eu fiz foi aqui na escola do Plínio, e nós tínhamos a opção, eles deram algumas opções, para a gente escolher qual assunto que a gente queria. Menina, mas você quase não conseguia escolher, porque exatamente os assuntos interessantes eram os que lotavam logo. E na época eu escolhi exatamente sobre o TEA. Então aquilo para mim foi uma formação continuada, entende? Algo que realmente trouxe relevância.

Em 2008, quando eu entrei na Prefeitura, nós tínhamos algumas informações a respeito da alfabetização, que eu, particularmente, também achei bastante interessante. Mas a gente percebe

que vai muito de governo para governo, então conforme o que a pessoa acredita é o que ela vai implantando, então aquilo que era proibido em 2008 hoje eles batem na tecla que tem que ser feito. E eu digo assim, que eu não precisei esperar tantos anos para saber que isso é necessário, que isso é fundamental, você entende? Então, existem aquelas coisas que dão resultados, as coisas que não dão resultados... Então, eu acho que a formação continuada é você colocar para o outro aquilo que está dando... aquilo que realmente dá certo, porque tem muito professor novo, que não sabe por onde começar, principalmente na alfabetização. Muito professor perdido, sabe? É... não sabe... não sabe como fazer uma avaliação diagnóstica, não sabe como verificar se um aluno... em qual nível de escrita que está, por exemplo. E ele não sabe como proceder você. Então, existem necessidades que elas precisam ser supridas, precisam ser ensinadas, as pessoas não aprendem do nada.

Eu tenho colegas que... Nossa, sofreram muito nessa questão da alfabetização! E aí não vão atrás não, sabe? Aí, eu fiz um curso é... Neurociência e Alfabetização... Era isso que eu queria lembrar que eu fiz e não tinha lembrado, de Neurociência e Alfabetização, bastante interessante também. Então isso eu considero formação continuada, sabe? Quando você vai aprimorando os seus conhecimentos. E esse curso eu fiz por conta própria.

Escolha de citação acerca da formação continuada de professores e posicionamento a respeito.

Olha! Todas as 4 que são bem interessantes... bem interessantes, mas é... Poderia comentar sobre todos, mas... eu quero comentar esse aqui: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” – é do António... António Nóvoa. Eu acredito que o professor, enquanto profissional, ele precisa, por si só, buscar o conhecimento e... e... buscar... é... não é se desafiar, é... procurar o conhecimento para os desafios que ele enfrenta. Então, se ele não sabe como lidar, numa certa situação, então ele precisa buscar o conhecimento. Eu digo que ninguém nasce sabendo, as pessoas têm que buscar, ir atrás e a escola é... ela é um lugar de crescimento profissional permanente, porque quando você está nesse ambiente e você tem a possibilidade de estar trocando experiências, de você estar crescendo ali, no seu fazer, isso é importante para o seu ambiente de trabalho e para você como pessoa.

Nós estamos em 2021... em 2019 nós fizemos uma formação e, assim, por exemplo, eu considerei fraca. Se não fosse a outra formação que eu faria, do quinto ano, que foi relevante para mim, a outra me acrescentou muito pouco. Lembrar exatamente do assunto eu não me lembro, mas eu sei que era algo maçante. Porque, eu penso assim, para você ir para uma formação e uma pessoa ficar apenas lendo o *slide*... você mata a sua formação. Porque se for para ler *slide* eu também leio. Então, é... a expectativa nossa é maior, você entende? Mas, nessa mesma formação, teve gente que gostou. Mas eram pessoas que estavam iniciando a carreira, então acharam aquilo... Nossa, fantástico! Mas, para quem já tem uma caminhada, aquilo era apenas repetição. Eu acredito que esse foi um ano assim, que eu me lembro, que... é... Uma outra formação que nós fizemos, não sei se você ouviu falar do PINAIC, é... o PINAIC teve vários momentos bastante interessantes. Inclusive, foi no início do PINAIC, se eu me lembro bem, que foi quando eles começaram a dizer que nós tínhamos que trabalhar o som das sílabas complexas, que o aluno precisava perceber que, por exemplo, que no “cra” você tem o c, o r e o a... então “cra”... você tem aí três letras. E eu ainda questionei, falei assim: Mas eu não precisei de vinte anos para saber disso. Então, assim, você não podia, nessa época, você não podia ter um banner, um cartaz na sua sala de aula é... com as famílias silábicas para as crianças poderem ter ali um direcionamento. Hoje eu tenho uma visão diferente, depois que eu fiz o curso Neurociência e Alfabetização, então a minha visão para a questão da alfabetização ela é diferente, e quando eu pratico, e quando eu atuo, eu percebo diferença. Para mim, por exemplo,

o que é que faz a diferença na alfabetização? É você... para mim isso é a base de tudo, é você ensinar o som da letra para a criança, porque a letra tem um nome, mas ela tem um som diferente, quando você fala você fala o som dela e não a letra dela. Então, quando você diz que b + a faz ba, não faz b, a. Agora, quando você diz que o b tem som de “bã” e você coloca o a e você vai ter ba, e você coloca o e você terá be, você coloca o i e terá bi, põe o e tem bo, põe o u e tem bu, então isso faz diferença para criança. Quando a criança aprende a diferenciar o som tudo facilita para ela. Porque, inclusive, a leitura vem primeiro que a escrita. Primeiro a criança a lê, depois ela escreve. Então, quando você ensina esses sons para criança... então, assim, eu percebo que você tem muito mais é... a criança ela tem mais facilidade, sabe? Então, você consegue tirar uma criança do... do pré-silábico para o silábico muito mais rápido. Nessa formação de 2019, que eu te falei, eu estava com o quinto ano à tarde e continuava com o segundo de manhã. Estava atendendo os dois anos, e nesse momento a formação era dividida por anos. Então, a pessoa que fez a formação do quinto ano ela tinha domínio daquilo que ela queria mostrar. Ela era extremamente prática ao expor como trabalhar com o quinto ano, ela mostrava como você pode trabalhar aquele conteúdo no quinto ano. Então essa praticidade é que contribuiu. A do segundo ano não, era uma leitura de *slide*, leitura de *slide*, leitura de slide... então é cansativo, sabe? Cansativo.

Boa foi a formação que eu fiz aqui no Plínio, quando foi falado sobre o TEA. É... no Plínio Mendes, aqui perto. É Escola Plínio Mendes, onde eles fizeram as formações, onde você poderia estar escolhendo. Eles tinham lá os temas e você... Normalmente eles pedem para escolher próximo da sua casa, porque a SEMED ela tem os polos, então tem, por exemplo, várias escolas que fazem parte de um polo e as pessoas se reúnem ali. Então nós tivemos que escolher uma escola. Na verdade, eu não consegui fazer a minha inscrição, mas me disseram: “Vai lá que você consegue assistir”. Então eu fui, porque o meu interesse era esse. Então foi assim uma formação, para mim, bastante interessante. Nessa formação a respeito do TEA eles colocaram questões pré-natais, pós-parto – para essa questão do Transtorno. Algo que me chamou bastante atenção, e que eu não sabia, é que no nascimento de parto normal, dependendo do pH da mulher, isso pode gerar é... alguns problemas. Então, assim, foi algo prático vivenciado ali, aquilo que a gente enfrenta. Então falando, por exemplo, você pode ter, vamos supor, uma síndrome... síndrome de Down com autismo e, na verdade, a referência é... não é síndrome de Down com autismo é um autista com síndrome de Down. É um autista com deficiência intelectual, e não é um deficiente intelectual com autista. Então, assim, é... foram coisas assim... informações que eu achei bastante importantes. Então você tem aquele autista que é mais leve, você tem aquele que é mais comprometido, tem aquele que tem um lado mais agressivo, mas, assim... Como tinha muitas perguntas... Mas, assim, algumas coisas que realmente me chamaram atenção e me motivaram a nesse ano estar fazendo um curso sobre o TEA. Porque depois desse eu fiz o Neurociência e Alfabetização. Tem mais um outro que eu fiz no ano passado, também online, mas esse não me lembro agora também qual que é. Então isso, para mim, é formação continuada, sabe?

A carga horária é o seu período de trabalho. Então, se você trabalha de manhã, das sete às onze, então a sua formação é das sete às onze. Se você trabalha à tarde, então você vai à tarde. Se você trabalha na mesma escola e trabalha com a mesma turma, matutino e vespertino, eles permitem que você assista apenas um período, e no outro período você pode cumprir o seu horário na escola. Quando você tem carga horária diferente, séries diferentes, aí você assiste de manhã no ano que você trabalha e à tarde no outro ano. Você não tem formações noturnas, você não tem formações final de semana, não tem formação fora do seu horário de trabalho.

Elas são marcadas própria Secretaria, tá? Então, quando o calendário escolar chega – no final do ano a SEMED manda o calendário – então ali já tem especificado quais serão os dias de formação. Por exemplo, no ano passado o que que aconteceu é... esse também é um fator negativo. Ano passado as formações eram dadas formações online, mas você não tinha a

interrupção do momento de horário de aula, então o que que acontece? Eu pouco... poucas formações eu consegui fazer. Porque normalmente, no dia a dia, você manda uma atividade, que eles chamam de aula programada, que vale a presença do dia que eles não irão à escola, mas eles têm atividade ali para fazer, tem planejamento, tudo. Mas no ano passado não. Eles faziam as formações, aí você estava é... com aluno ali, respondendo, interagindo... Então, complicado estar assistindo formação. Eu, pelo menos, não consigo isso. Sei que outros colegas também não. Esse ano não. Esse ano o que que eles estão fazendo? Eles fazem a formação, aí a gente posta aula no início, e aí a gente avisa: Você tem essa tarefa para fazer, mas nós não vamos interagir. Vocês vão fazer, ok? – e a gente fica por conta da formação. Então esse ano, nesse quesito, foi melhor. Mas eu tenho inúmeras aí para assistir, que não deu tempo. Fica gravado, mas eu não consegui assistir, porque eu tenho outras formações pessoais que eu estou fazendo, então acaba ficando apertado o horário, né?

Então, as formações são assim: a própria SEMED marca no calendário escolar. Tem ali a formação, tem... quando tem dois dias juntos às vezes você tem um dia de formação na escola e um dia na escola polo. Então, por exemplo, a escola polo, das duas escolas que eu trabalho, é o Adair. Então, mas agora, com a questão da pandemia, então não é feito. É... Nossa, me deu um branco! Ah! Na escola, na escola... Então, acontece de ter formação na escola onde a equipe técnica prepara alguma coisa e faz repasse para os professores. Tem discussão, é... troca de experiências... são também bem válidas. Nós tivemos algumas na escola que foram assim. Foram bem interessantes.

As Reflexões Pedagógicas são propostas pela Semed, né? No âmbito geral, e tem aquela que é oferecida na escola. Na escola, a equipe técnica ela se propõe... – equipe técnica é a equipe da de coordenação, coordenação e orientação é chamada de equipe técnica. Então, essa equipe ela prepara de acordo com a realidade da escola, né? Eles verificam qual é a necessidade da escola. Então, por exemplo, teve formação na escola... Ah! Os professores não sabem lidar com tal tecnologia, então tá bom, então nessa formação o professor que tem essa habilidade vai ensinar os professores a trabalharem com isso. Então, assim, é muito importante isso. Porque muitas vezes você não tem tempo de estar buscando isso daí, então a escola ofereceu. Tem professores feras nesse quesito. Então, quando eles focam para esse lado é ótimo, agora quando eles pegam algum material teórico, que vem da SEMED, para você ficar ali discutindo... às vezes acaba não lidando e não tratando do assunto específico ali, que a gente está precisando. Ainda agora nós estamos trabalhando essa questão da BNCC, e esse ano as formações foram *online*, então as formações foram para explicar como trabalhar com esse novo referencial circunstancial – circunstancial por conta da pandemia. Então, basicamente é... as formações que nós tivemos, elas tiveram esse fundo de... é... tal assunto, como que você... como que você trata esse assunto? Esse tá encaixado com isso... Eu, particularmente, achei que eles mudaram alguns termos e acabou a coisa ficando mais embolada do que é, do que era, sabe? Por quê? Eu, particularmente... algumas coisas... algumas coisas você consegue trabalhar com os alunos.

Eu costumo usar o Google Meet, então alguns alunos conseguem acessar, daí a gente consegue discutir, conversar, mas você percebe que algumas coisas ficam, né?

Então, esse referencial circunstancial é... o que que eu vejo de positivo? Tá, a gente tem um norte do que seguir. Ponto negativo: é muita coisa e você não tem um *feedback*, você não consegue ter um retorno legal do aluno, sabe? Você não consegue ter um retorno legal do aluno, porque o aluno de quinto ano hoje é basicamente o aluno de terceiro ano, porque ele fez um quarto ano *online* e sabe-se lá de que jeito foi feito esse quarto ano! Porque no ano passado ninguém sabia como fazer e como não fazer, como seria e como não seria, e aí houve aquela progressão, então todos foram, todos seguiram para o ano seguinte. Então, assim, eu considero o meu aluno de quinto ano um pouquinho melhor que o de terceiro, sabe? Com bastante dificuldade. Então, aquilo que é proposto muitas vezes nesse referencial circunstancial você não consegue trabalhar, porque falta o pré-requisito, falta é... o conteúdo ali de base, você

entende? É... teoricamente eles fizeram um enxugamento, mas eu olho lá para o referencial e eles ainda não fizeram uma divisão por bimestre, então praticamente você tá trabalhando... Vamos supor, de Língua Portuguesa, você trabalha ali os gêneros textuais e leitura, interpretação é... você tem pouca assim... pouca coisa de gramática mesmo pra estar trabalhando. Eu trabalho com eles porque eu acho que precisa, sabe? Então, assim, a finalidade do texto... para que que serve aquilo? Enfim, é... eles chamam de circunstancial por conta da pandemia, mas vamos ver quando terminar isso se esse vai ser mudado. Então, a gente ainda tem assim um... pré-referencial. Basicamente, aquilo que a gente estava estudando... nós estávamos estudando esse referencial em 2019, aí em 2020 veio a pandemia, então a coisa ficou meio assim, agora em 2021 eles fizeram esse referencial circunstancial é... e estamos aí, vivendo essa realidade.

Dizem que essa BNCC é pra todas as escolas, públicas e privadas, mas existe uma grande diferença. Parece que agora querem colocar algumas coisas na rede pública um pouco mais dentro dos seus limites. O que que eu quero dizer com isso? Enquanto alunos da rede particular estão ali num aprendizado talvez mais sistemático ou recebendo essa informação de forma mais sistemática, os alunos da escola pública não estão com essa sistematização. Até um uns anos atrás você não poderia... não sei como é que está agora a questão, mas você não poderia estar usando caderno com algumas turmas, não podia usar a folha, então chega um momento... você tinha que ficar ali no lúdico, lúdico, mas chega uma hora que o lúdico cansa, então você tem que ter uma sistematização. E aí, nós estamos chegando com crianças no segundo ano como uma defasagem muito grande. Agora eles estão... o primeiro ano tem que aprender isso... Eu não sei como está na rede particular, mas nós temos o grupo quatro e o grupo cinco. Grupo quatro são as crianças de quatro anos, grupo cinco de cinco anos, aí tem o primeiro ano com seis, aí o segundo para quem completa sete. Então você vir ali com brincadeiras no grupo quatro, brincadeiras no grupo cinco... Muito embora, eu acho, a criança de quatro muito novinha para estar com certas coisas, de cinco muito novinha também. Só que, se você também não organiza algumas coisas, a criança chega no primeiro ano muito solta, muito sem... assim... faço o que faço e chega no segundo ano os pais enlouquecem, porque aí você começa a cobrança, você cobra a tarefa, você cobra isso, cobra aquilo... Então existe uma diferença.

Considerações sobre a imagem do Facebook

Pois é, a pandemia... As implicações é que você não tem aquele contato pessoal para você estar conversando com outros colegas, trocando ideias de como os outros estão realizando, então você fica mais ou menos você por você, sabe? Então a formação ela tem... ela tem o lado positivo de você se encontrar com outras pessoas, você conversar, você discutir e você ver o que está dando certo para um e... tentar fazer. É... uma questão que também dificulta muito nessa pandemia é a questão do acesso das crianças, né? Então, assim, muitas famílias é... é só um celular em casa, a internet é fraca, dois, três filhos... Pai e mãe chegam à noite, estão cansados, aí tem filho para fazer tarefa. Muitas crianças não conseguem ter os pais, não conseguem, na verdade, colocar uma organização para que ela vá fazendo as atividades e depois ela possa é... fazer pergunta para o professor, interagir ou alguma coisa assim. É... mas na questão da formação continuada... A SEMED, inclusive, ela tem procurado ensinar algumas coisas. Tem alguns... nesse reflexões tem alguns vídeos tratando até de um novo... não sei se aplicativo, não sei o que é... eu até preciso assistir ele... Acho que é o Moodle... Moodle é... que os professores deverão trabalhar com ele. Mas essa pandemia, em relação à rede pública, deixou assim muito vulnerabilizado, sabe? A rede pública não tem a mesma capacidade que uma escola particular – de fazer um gerenciamento de crianças, de isolamento, de... de... é outra, é outra... é outra realidade, sabe? Outra realidade. E você começa assim, nas coisas mais básicas, sabe?

É... na falta de material... A rede particular ela tem um pouco mais de recurso mesmo para poder estar agindo, você entende?

E para a formação essa pandemia também trouxe essas implicações, porque, assim, você acaba não tendo... você acaba não tendo formação na escola, você não tem formação presencial na escola. Nós tivemos uma reunião no início do ano, mas, assim, você tem que ficar todo mundo separado, é... é... uma situação... é algo que, na verdade, a gente nunca imaginou que viveria algo dessa maneira, né? Então, assim, tem escola que você não consegue, você não... o aluno não consegue acessar as suas explicações. Então vou dar um exemplo do quinto ano da tarde: eu faço a minha postagem no Facebook, tudo, aí tem lá uma partezinha lá... eu adoro fazer essa parte, que é do vídeo ao vivo, que daí eu vou explicando para eles o que eles precisam fazer, então fica ali registrado. Mas tem aluno que só pega apostila na escola, leva para casa e vai fazendo. Quando dá o prazo de entregar, vai, entrega apostila na escola. Então, assim, não teve contato nenhum com você. E eu gosto de mandar a correção da atividade, porque, eu penso assim, atividade dada sem correção não tem sentido. Então, eu mando a correção para eles, mando o gabarito, eu falo para eles: Olha, façam a correção, façam a correção! Porque eles mesmos vão identificando: “Errei aqui, preciso melhorar ali...” Mas não são todos que fazem isso, sabe? Tem alunos que eu não conheço... muitos, muitos. Por exemplo, do quinto ano da tarde eu conheço um aluno, porque ele foi... eu dava reforço para ele quando ele fazia segundo ano na mesma escola, e agora ele é meu aluno, então esse eu conheço. Mas os outros... assim, às vezes eu peço foto para eles: Ah! Faz um vídeo lendo... Então, conheço por vídeo, mas não presencialmente. Da turma da manhã eu conheço mais, porque foram meus no segundo ano. Então, assim, tem um número de alunos que eu conheço por conta disso, né? Porque foram meus no segundo ano. Mas, é... é uma realidade bem... Mexeu muito com os professores, com os alunos, com as famílias, né? Então, as famílias que não têm onde deixar os filhos, as famílias que não têm... às vezes não têm familiar para ficar com o filho, só dependia da escola, para criança estar ali e a pessoa trabalhar. Então mexe com tudo, mexe com a formação continuada, mexe com tudo e, eu vou te dizer uma coisa: Eu tenho trabalhado muito. Muitos acham que o professor não está trabalhando nessa pandemia, e está. Olha... Tá no Insta, tá no Face, tá no WhatsApp, no YouTube... tá em casa, sabe? Então, assim, a gente precisa se reinventar, a gente precisa... a gente precisa fazer coisas que nem imaginava, é... aprender coisas novas. Eu não tinha pretensão nenhuma de gravar vídeo e mandar pro YouTube, nunca foi minha pretensão essa, você entende? A gente tem que aprender a fazer isso é... nunca pensa em dar aula por... ali, pelo computador, numa sala virtual... eu tenho feito isso é... no Google Meet. Então, realmente, isso aqui define bastante, sabe? O professor tem se reinventado a cada dia a cada momento precisa... precisa ser diferente. Então, é assim realmente, é exatamente, é a professora ali na frente do computador, cuidando do filho é... cozinhando é... se reinventando. Então, assim, tem escola que inclusive disse para o professor: “Olha, nós temos uma sala...” – do período vespertino – “nós temos uma sala aqui para vocês. Então, aquele que não consegue fazer, não consegue gravar, porque o filho grita, o cachorro late... Então, vem aqui na escola, tem uma sala para vocês gravarem”. A diretora foi, assim, fantástica! Ela montou uma sala de aula muito bonitinha ali, para a gente estar fazendo isso, para poder dar estrutura para fazer isso, sabe? Então, a gente precisa realmente, para poder dar fruto. A gente está se reinventando. Eu estou aprendendo. Meu sobrinho me ensinando, pelo Zoom, a mexer em algumas coisas. Eu, com COVID, ele não podia vir, eu não podia ir, e ele: “Não, tia, você faz assim, você clica aqui...” Me ensinando a mexer. Então, esse é um momento realmente onde o professor tem carregado muitas coisas nas costas, sabe? Muita coisa nas costas, e muitas vezes sem... sem condição tecnológica, às vezes sem equipamento, sabe? Sem equipamento, porque não é em todo o celular que você consegue fazer algumas coisas. Então, você precisa ter um equipamento que também, né? Você também precisa de ter uma internet que te dê um suporte para você estar fazendo essas coisas. Porque, se sua internet for muito fraquinha, também é complicado, né?

Então, que é a realidade de muitas famílias: uma internet fraca, não dá conexão, a criança não consegue acessar... então tem tudo isso.

Mas eu acho que a formação... a formação ela sempre é válida, sabe? Mesmo que em alguma formação você tenha pontos negativos, eu acredito que a gente sempre tem que tirar é... procurar tirar o máximo daquela formação. Então, assim, mesmo que aquilo não esteja é... “Ah! A minha expectativa era outra!” Tudo bem, mas o que eles estão apresentando é válido para mim? Então, para mim, toda a formação é válida, sabe? Toda formação ela contribui em alguma coisa. Toda a formação ela traz crescimento para você. Então, a gente não pode dizer assim: Ah!... Ela muitas vezes é chata, no estilo dela, você entende? Mas toda a formação ela é pensada, então aquilo que é proposto foi pensado, foi estudado, foi trabalhado. Então, eu acredito que toda a formação é válida sim. E, acima de tudo, não ficar esperando apenas pela formação que é oferecida pela Secretaria de Educação. Cada um precisa correr atrás da sua formação, sabe? De se reinventar, de aprender mais, é... me fugiu a palavra agora que eu queria dizer, é... fugiu! Cada pessoa tem que buscar o conhecimento, sabe? Superar seus desafios, superar seus limites. Então, eu vejo dessa maneira, sabe? A formação sempre como um ponto positivo. Eu acho importantíssima.

ENTREVISTA PROFESSOR 1 – SEMED/ PROFA. MIRIAM

Sou formada em Pedagogia. Em Pedagogia tive oportunidade de fazer acho que tudo o que oferecia na época. As matérias que habilitava ao magistério na época: supervisão, orientação educacional, orientação vocacional na época... as habilitações todas. Daí eu saí com todas elas e fui para os Estados Unidos estudar um pouquinho mais, aperfeiçoar a minha formação, a minha orientação vocacional, e uma outra área que eu gostava bastante, que era a área de Comunicação. Então, eu estudei um pouco mais nessa área lá também. Hoje sou professora de Inglês.

Eu entendo sobre a formação continuada que ela é algo imprescindível para um profissional na área pedagógica, né? Na área educacional. Ele está sempre... Ele precisa está sempre se atualizando, tá sempre se capacitando, e pra isso ele precisa escolher qual seria uma área de atuação que ele mais se identifica, pra que ele não venha... desculpa a expressão, mais “atirar pra muitos lados diferentes”, e aí ele poderia ser mais útil na educação se ele estivesse canalizando as suas habilidades para uma, ou duas, ou no máximo umas três áreas específicas, né? Então, eu vejo... me vendo, é... como exemplo assim, no caso, eu vejo assim, gosto de muitas coisas dentro dessa área, mas quando se trata de me capacitar, eu não posso fazer em todas as áreas que eu gosto. Então eu preciso escolher algumas, porque isso vai facilitar até para o meu crescimento profissional.

Já passei por muitas, muitas formações continuadas. Muitas mesmo! Porque, dependendo do lugar que você trabalha, é... às vezes a pessoa que trabalha com você, e depende da função que você exerce, desempenha, vê em você um potencial para uma determinada função que nem sempre é a que você gostaria de realizar. Mas ela vê em você algo, e ela gostaria de investir ou de motivar, incentivar, entende? Pra alguma coisa... Nem sempre é exatamente aquilo que você gostaria, então você tem que ter uma segurança pessoal em relação a isso também, pra que você possa unir as oportunidades, como também as suas preferências, né? Sua própria autoavaliação.

Escolha de citação acerca da formação continuada de professores e posicionamento a respeito

Escolho a de Castro e Amorim: “A educação significa, principalmente, um processo formal de ensino e aprendizagem desenvolvido em uma instituição, constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo. O conceito de formação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva do programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho.”

Eu vejo que a formação continuada entraria numa proposta mais prática do que teórica, e aqui seria numa perspectiva mais próxima daquilo que... o educando, no caso, teria a sua necessidade maior. Eu concordo com a formação continuada, numa perspectiva de... é... de treinamento, de... sempre com foco de melhorar o desempenho, claro. Se não for essa a proposta não tem sentido. Eu vejo aqui que ele começa a falar sobre o sentido da educação em si, né? Educação significa o ensino mais formal, né? De ensino e aprendizado... é... e daí, ele continua falando sobre esse conceito, e aí ele dizendo: “em sentido oposto”, então vem a formação continuada... é... ela influencia menos sobre a perspectiva de um programa escolar, e mais de acordo com uma vertente de treinamento. Então, ele vê a formação continuada como um treinamento. É claro que você, na educação continuada, é... uma coisa que ela, bem no depois, você já tem uma formação inicial, então você vai aperfeiçoar aquilo que você já tem. Então, nesse ponto eu concordo com ele, entende? Você não vai receber uma outra educação, vai aperfeiçoar a base que você já tem, a partir de uma habilitação maior. Porque normalmente você tem a base, você recebe a base pra você começar, você não recebe a base, uma formação base pra lidar com a

experiência, né? A educação continuada ela traz uma troca muito grande de aprendizagem... de erros e acertos. Então, ela não deixa de ser um treinamento, né? Porque você vê coisas na sua vida profissional que precisam melhorar, e coisas que estão dando super certo, que você precisa se aperfeiçoar. Realmente é uma sequência, né?

É... mas teve as experiências negativas em formação continuada, que são aquelas que eu vejo assim, que parece que é uma repetição da formação base, e que não traz um algo de novo pra você, que não traz uma experiência nova. Então, as experiências que eu tenho em relação à educação continuada, pelo que eu vejo assim, é... são aquelas que não acrescentaram; que você vem com uma expectativa, uma ideia nova, um crescimento de um aperfeiçoamento, e você vê alguma coisa assim, tão fora da realidade, que parece que a pessoa... as pessoas que estão apresentando essa formação, elas só estão baseadas em algo que elas nem mesmo vivenciaram, não tem essa... assim... elas tem um preparo não prático, digamos assim. Então eu vejo que não acrescentou.

Acrescentaria, vamos supor, na parte educacional. Trabalha com... é... alunos com, por exemplo, que são especiais. E alunos especiais têm vários tipos, né? Vamos supor que você tenha deficiente visual, né? Você tem que ter uma habilidade para trabalhar com esse aluno. Se você tem um profissional que vai te dar toda uma orientação para você trabalhar com esse aluno... ele nunca trabalhou com esse aluno, ele só conversou com psicólogos, com psicopedagogos, com pessoas... mas ele mesmo não teve essa experiência. Mas você não... você já teve cinco, dez anos trabalhando com alunos assim. Você espera ter um crescimento nisso, algo de novo, uma técnica nova, uma habilidade que possa facilitar o seu trajeto nisso, e você não recebe. Então, eu acho que isso é frustrante, né? Porque você tem uma expectativa de acrescentar algo que você vai se debatendo ali, que você, na verdade, você está aprendendo mais do que quem veio de uma formação continuada. Que na prática você vai tentando trazer recursos, inovar, e você tá vendo que o aluno tá respondendo pouco positivamente. Então você vai indo, e aí você vai descobrindo, né? Como ajudá-lo, mais do que o próprio curso, ou a própria capacitação veio trazer pra você. Então nesse ponto é frustrante. Porque você que é um profissional, você estuda, né? Às vezes a educação continuada ela vem de um autoconhecimento, né? Você vai atrás também, autodidata, é... mais ou menos por aí. Ainda mais quando é um desafio grande, você pegar um aluno que é especial, um deficiente assim, que ele é inteligente, tem potencial, mas não há nada preparado, tão especial pra ele, né? Você não pode desperdiçar um aluno inteligente sem oferecer algo para ele. Eu me lembro que tinha dois alunos, quando eu estava terminando, quer dizer, eles estavam terminando o ciclo de estudos comigo, e foi publicado um material pra eles. Então, essa é uma coisa difícil, né? Graças a Deus tivemos bons resultados, mas, se tivesse alguma coisa de apoio, teria sido bem melhor. Então é isso.

Mas tem o oposto também, né? A parte boa é quando você não espera e vem assim... sabe? Algo que você tem vontade de continuar aprendendo, que é motivador. Eu tive experiências... Você, como profissional na educação, você é um líder, né? Você conduz um grupo. E, às vezes, a educação continuada informal, pode vir do próprio pai, mãe. E, ao conversar com você, surge ideia para que você possa conversar, continuar conversando com a família, mantendo contato e aprendendo. E, junto com isso, vem os cursos de formação continuada que vem agregar àquilo que você está descobrindo, sabe? Aí, é uma maravilha! Alguns cursos, algumas oportunidades que eu tive de aprendizado, foram riquíssimas. Porque você já está vivendo um crescimento diante da família, diante do ambiente; você já está fazendo experiências boas, e aí, quando você vem com um aprendizado teórico também... Nossa! Faz assim uma... um casamento muito perfeito, muito bom. Eu lembro de uma assim, por exemplo, é... que teve dicas práticas de você solucionar problemas. E daí, com uma equipe ou com alunos, quando você tem que coordenar algo da área educacional, né? E, às vezes você tem, digamos, dificuldades em envolver todos, ou com os alunos em sala de aula, que você tem uma turma que ela não se integra de jeito

nenhum, e aí, no curso em si, vem técnicas, dicas, orientações que podem ajudar você a fazer isso de várias maneiras que dão certo, entende? Então isso, para mim, foi muito rico. Havia profissionais da área de... psicopedagogia, havia psicólogos e havia profissionais, doutores na área de liderança também, trazendo uma orientação. Havia *coachs*, também dessa parte, é... havia diretores de escolas de outras regiões do Brasil trazendo a sua troca de experiências. Então isso foi muito legal, principalmente, é... Uma parte da minha jornada da educação foi em rede privada, em escolas particulares, então quando a gente trabalha em escola particular... é... você precisa ter uma orientação também com a rede pública, mas do que realmente acontece lá. Então eu tive oportunidade, através da educação continuada, de também fazer estágios... participar de atividades em outras escolas públicas. Então eu ainda não trabalhava lá, mas eu podia conhecer, entende? Participar de capacitações em escolas públicas, é... isso foi muito rico para mim já naquela época: acompanhar, conversar com pais, conversar com alunos, ver estrutura, conversar com professores. Então, essa parte prática para mim, sempre me fascinou. Porque aí você realmente está dentro, né? Você tem uma imersão naquilo ali.

Então, eu sempre gostei mais da parte prática do que da teórica. Mas eu acho que tem que ter as duas coisas, né? Então, eu tive oportunidade de fazer cursos, me lembro de dois, principalmente, que entraram nessa parte que traz uma realidade de fora, por exemplo da rede pública para dentro da rede privada, para você descobrir o que faz nos dois, sabe? Isso é muito legal. E também a diferença cultural, né? Em estados no Brasil, que a gente até tem preconceito, tem trabalhos maravilhosos sendo feitos, e alguns muito melhores do que em alguns estados privilegiados. Isso é maravilhoso, porque põe você com desafio de produzir, criar, fazer. E é a área que eu gosto, sabe?

O desafio, eu gosto, é aquela coisa que você tem que inovar, criar. Também tive a oportunidade de, é... um pouquinho... é... de ter o aprendizado com o pessoal da Fábrica de Criatividade, de São Paulo. Eles trabalham um pouquinho com educação continuada. Eles fazem trabalhos com grandes empresas multinacionais, e com escolas também. Então, isso foi muito legal também, sabe? Eles trabalham muito com esse negócio de brilho no olho, sabe? De você pôr um brilho no olho do professor, brilho no olho do aluno, no pai do aluno, do aluno. Como você inovar. Então, essa questão da inovação, ela nunca esteve fora de moda, mas hoje, mais ainda, que você tem é... que inovar se você quiser sobreviver. Então é isso. Essas coisas que são inovadoras me atraem, por isso eu acredito na educação continuada. A formação do pessoal da Fábrica de Criatividade, lá... tem pedagogos... tem pessoal de áreas diferentes. Depende, por exemplo, se você quer uma formação continuada para área de Pedagogia, eles vão formar uma equipe para essa área. Vamos supor, se é uma indústria automobilística então eles vão montar uma equipe pra isso. Eles têm vários profissionais que são... é... que prestam serviço. Eles vão para a Honda, eles vão para... eles atendem vários SESIs, eles têm parcerias educacionais. Eles atendem parte educacional e empresarial. Daí depois eu posso deixar um... site com você para você dar uma olhada também, porque o trabalho deles é fantástico; assim, muito legal mesmo. Porque essa parte eu acho que essa é uma parte interessante da criatividade e a prefeitura poderia usar também.

Por exemplo, teve uma época que trabalhei com cursinho pré-vestibular, então, é... o que eles faziam? Eles davam curso de teatro pra gente, entendeu? Então, o programa de educação continuada para os professores de cursinho envolvia também aulas de teatro. Aí eles chamaram uma empresa para dar aulas de teatro para os professores, mas com foco no cursinho. Porque você, tudo bem, alguns professores têm isso espontâneo, natural, eles são atores, isso é deles, mas nem todo professor tem isso. Tem um professor de cursinho, por exemplo, aqui na nossa cidade, de Campo Grande, em um dos melhores cursinhos daqui, é um dos professores mais amados, ele usa o giz ou canetão e o quadro. Enche o quadro, fala no mesmo tom de voz a aula

inteira, e os alunos não piscam. Que mágica que tem esse professor, que não usa nada de inovador e que é um senhor de idade, entende? Tem uma mágica, tem uma... tem um segredo. Então, é bem interessante isso. E o grupo de teatro trabalha explorando a criatividade de cada um também. Bem legal!

Então, assim, educação continuada não é só você fazer graduação, um mestrado, um... não é só você ir crescendo nos seus títulos, você tem que estar o tempo todo se capacitando. Assim que eu vejo, né? Você tá o tempo todo se capacitando de várias vertentes. Por exemplo, aquele filme, que já é antigo, mas que traz pra mim, é... uma lição o tempo todo, aquele “Como Estrelas na Terra”. Veja bem, se todo professor soubesse música, soubesse pintura, não é? Não seria tão bom, se todos nós tivéssemos várias habilidades, usando... como os atores americanos, por exemplo, eles cantam, eles dançam, eles praticam esporte... Então, pra mim, como educadores isso fala muito, porque eles não têm uma habilidade só, eles tocam instrumento, eles fazem várias coisas. De repente, você vê um ator que você nunca soube, mas não é um dublê, ele mesmo está tocando, ele começa a cantar, é ele mesmo; ele começa a dançar, é ele mesmo que está dançando. Então, veja bem, ele acumula coisas que, se nós, educadores, aplicássemos pra gente essa responsabilidade de acumular aprendizados, nossa... nossa vida, nossa educação continuada seria realmente rica, né?

Uma escola, por exemplo, que eu fui visitar uma vez, pública, eles tinham uma horta maravilhosa – o projeto deles era para dependentes químicos – aqui em Campo Grande, para ocupar o tempo dos alunos que eram dependentes químicos. Então, o jeito de ocupar o tempo deles era colocá-los cultivando a horta. Eles, por incrível que pareça, adolescentes, ficaram tão fascinados por aquilo que eles iam cuidar, eles viam crescer, eles comiam aquilo, eles vendiam para ganhar um dinheirinho, sabe? Que foi uma coisa assim, sabe, fantástica! Mas, para eu ensinar meu aluno a fazer uma horta, eu tenho que saber fazer uma horta. Eu sei fazer uma horta? Então, às vezes a gente pensa na educação continuada com foco, mas a gente tem muitos, né? Muitos... Pensa! Se você vai ensinar um professor lições de agricultura, às vezes você não está pensando em por isso numa educação continuada. Isso seria extremamente rico, entendeu? Eu tenho um aluno que dá muito trabalho na disciplina, eu não vou pôr ele num trabalho escravo, mas a horta vai fazer parte dele, entendeu? Por exemplo, a gente está vivendo num momento de COVID, de doença, esse aluno precisa de esperança. Você é um professor de Matemática, é... custa você começar a sua aula, os primeiros minutos da sua aula falando alguma coisa que dê esperança para o seu aluno? Mas você é professor de Matemática. Pois é, mas você é um ser humano. Eu vou entrar friamente já pondo um cálculo ali? Se eu preparo o aluno para receber o cálculo, quem sabe ele não vai gostar mais de Matemática? Ele não vai estar mais preparado para aprender aquilo ali. Isso se aplica a todas as matérias. Essa parte na educação me fascina, sabe? Me fascina muito mesmo.

Eu também já fui formadora. Por muito tempo, o meu primeiro trabalho... na verdade, meu segundo trabalho, foi preparar cursos na escola lá em São Paulo. Então, essa era a minha função, organizar. Claro que eu não era a pessoa que fazia os cursos, eu tinha que organizar, contatar convidados para eles montarem, trazerem uma proposta de cursos, para fazer os cursos, então eles faziam. Cursos para professores já formados e cursos para professores em formação também, tinha os dois. Tinha alguns cursos que eram em módulos, que eles terminariam em dois anos; tinha de quatro módulos; outros de dois módulos ou em módulo único. Isso foi feito por muitos anos e isso era muito bom.

Como minha área é língua estrangeira, então, eu fazia o curso de língua estrangeira, em imersão. É... então eu ensinava os professores a usarem técnicas criativas do ensino da língua estrangeira em sala de aula. Mas, veja bem, qual é a dificuldade que a gente tem? Professores que entram em sala de aula e não sabem pronunciar as palavras em inglês. Então, havia uma parte do curso que trabalhava com as dicas, as técnicas, a orientação do planejamento, do programa de como aperfeiçoar as áreas. E na outra parte nós trabalhávamos com o professor, para que ele pudesse

aperfeiçoar a sua pronúncia, a sua leitura, sua audição... para ele ouvir melhor, falar melhor, ler melhor em inglês. Então, havia essas duas frentes. Aí nós trabalhávamos com uma equipe de professores formados e tal, alguns nativos, e o aluno tinha o aprendizado da língua em si, porque muitos fazem Letras, são formados, mas não sabem muita coisa. Então a gente fazia um teste. Todo ano isso acontecia, né? Todo ano fazia o teste de nivelamento, ele ia para uma classe, para uma turma como se ele tivesse num curso de inglês, entende? Só que em forma de imersão. Daí, nas horas das refeições, ele tinha que... café, almoço, janta, desjejum, almoço e janta... ele só falava inglês. Nós fazíamos programações culturais, música é... um filme, discussão de um filme; ou fazia um debate, alguma coisa só em inglês; trazia um convidado especial para dar uma palestra em inglês. A gente “alimentava” essa pessoa, esse aluno. E também, como a função nossa era trabalhar com ele profissionalmente, também para que ele pudesse ter aí um aperfeiçoamento da sua área profissional, então a gente trabalhava, dava o curso, entendeu? Algumas matérias do curso eu dava, mas a gente dividia as matérias, e outras tinha colegas. Era uma equipe. Fiquei nisso alguns anos, acho que uns cinco anos eu trabalhei nisso, dando esse curso. Hoje não tem mais ele. Hoje se você quiser fazer um curso parecido com isso, em alguma coisa, daí o professor tem que ir até outro país. Aqui no Brasil, atualmente, que eu saiba, não tem. Mas foi uma experiência muito boa, e vários desses professores têm um final de história muito, muito bom, sabe? Porque isso dá resultado, dá certo. É uma coisa assim fantástica, sabe? O resultado que você vê no aluno, passa por um aperfeiçoamento desse, é brilhante. Tem vários desses alunos, que... ex-alunos, que estão no exterior, morando no exterior; outros abriram sua própria escola; outros foram por outras áreas profissionais que dependem do inglês para sua vida, mesmo aqui no Brasil. Então é... bem, bem legal. E eles foram formadores de outras pessoas também. Na educação é assim que acontece, né? Você aprende e vai e repassa, né? Isso é belo... muito belo, muito legal.

Considerações sobre a imagem do Facebook

Então, é... para você estar em tudo isso... eu estou bem me vendo aí. Para você estar em tudo isso você tem que estar usando esses elementos. Então, essa é a relação primeira que eu faço com a educação continuada, que você vai estar no *Instagram*, sendo que você não sabe usá-lo. Você não sabe produzir nada nele, não é possível você estar ali. No *Facebook* era mais fácil, porque ele é mais autoexplicativo que o *Instagram*, né? Como que você vai estar no *Youtube*, sendo que você não sabe usar essa ferramenta que é riquíssima? Você tem que ter uma orientação para isso. Mesmo o próprio *WhatsApp* também oferece para você possibilidades, ele é uma espada de dois gumes, né? Ele pode destruir você, como ele pode construir; ser uma indústria de sucesso ou uma indústria falida, no Brasil. E... agro, tec, top, é tudo! Gente, essa batedeira na mão dessa educadora aí pode ser uma desgraça se não souber usá-la, ela vai espirrar a massa para todos os lugares. É o que acontece se você não tiver uma formação continuada, você não sabe usar os instrumentos. Então, para mim, eu vejo que essa é a relação: você tem que ser orientada, capacitada para você utilizar. Você pode ter os recursos, mas se você não sabe usar, então não adianta. O próprio livro, hoje em dia, vou te dizer, se você não sabe usar o livro, se não sabe nem o que está escrito no índice, nem que tem índice – e alguns livros, que têm aquela coisa maravilhosa no final dele, que tem quase um outro livro no final, que você também não sabe usar! Então, né? O próprio livro didático... no final de alguns livros didáticos, nos livros de cursinho também têm isso, livros didáticos têm isso, apostilas têm isso. Eles têm muitos recursos, mas se você não sabe usar aquilo que está escrito, você passa só o olho, porque está com pressa, só vai pegar aquilo que é o principal. Então, se você não conhece nem o livro, que é a nossa ferramenta-mãe, né? Que não tem como você fugir dele, o próprio livro, eu tenho visto assim, com meus próprios olhos, que ele é passado de forma superficial, como se fosse uma indústria, né? Então, esse é o ponto.

Vendo o que a gente está vivendo agora, ou você põe isso tudo na prática, para você conseguir sobreviver, ou as coisas não vão para frente. Por outro lado, se você quiser usar tudo isso, e ao mesmo tempo, talvez você não olhe para quem você precisa olhar, que é essa criancinha que está ali, que precisa ser olhada. Mas você está tão envolvido, em tantas outras coisas, que o elemento principal, que você tem que formar, você nem viu. Então, essa preocupação é muito... interessante. Eu observei hoje, por exemplo, que eu estive em uma sala de aula virtual, havia uma menina num cantinho, anônima, ela estava quietinha ali, não estava dando trabalho para ninguém, ela estava quieta, ela não estava nem usando o celular, estava com caderno, com livro, com tudo, acompanhando a aula, mas no silêncio. Será que eu estava atendendo com todos os recursos possíveis que a gente estava usando com essa menina? Não sei. Procurei falar o nome dela, à distância, chegar o mais próximo possível. Procurei acompanhá-la com os olhos, para ver como ela estava, e ela estava bem desanimada. Mas se eu não tiver esse olhar para um aluno, não adiantaram todos os recursos que eu pude usar, tudo que eu fiz. O ser humano deve ser mais importante do que qualquer outra coisa. Porque são muitas funções... você primeiro, educador, você tem uma vida pessoal; você é um ser humano. Vamos supor que essa mão que segura essa criança represente duas coisas: sua família pessoal, sua vida pessoal, e represente também o aluno, seja ele adulto, não importa, represente o aluno; depois as suas obrigações domésticas... aquela vassoura ali, seja você um professor homem ou mulher, você tem obrigações domésticas; seja você morando sozinho ou com uma família, morando em um hotel, não importa, você tem obrigações domésticas suas, né? Pessoais. É... você precisa... a bancada mostra que você precisa se alimentar fisicamente, e esse computador mostra que você precisa se alimentar é... de maneira atualizada, né? E depois tem outras ferramentas ali, tem um telefone, tem uma carta – que talvez essa carta aí poderia simbolizar é... a vida mais antiga, né? A gente precisa das experiências antigas para nossa vida de hoje, da atualidade. Eu não posso descartar o passado, até esse telefone, desse manual, né? Eu não posso descartar o passado, eu preciso, ele é muito importante para o futuro, ele é a base, né? E esses livros, arquivos e tudo, puxa! Representa pesquisa, não posso viver sem essa, assim, só achando que o que eu vi superficialmente que é... digamos, um computador, as informações que eu tive, eletrônicas, são suficientes, não, eu tenho que ir para uma pesquisa mais profunda. Até uma notícia que você conta, que você dá atenção, até uma atualidade que você coloca. Isso aqui tem um fundamento científico ou isso aqui... Essa notícia, eu posso acreditar nela mesmo ou não posso? Então, tudo isso, sabe? Então, eu vejo que, nesse momento de COVID, a gente não pode ter pressa para jogar uma informação, a gente tem que ter um pouco de consciência. Se você tem pressa é melhor não dar a informação, sabe? É... eu não posso ter pressa para passar uma informação, aliás todas as informações que estão sendo passadas apressadamente, não estão dando certo. A gente está assistindo isso no nosso país. Tudo que é feito apressadamente é refeito; tudo que é feito malfeito, tem que fazer duas vezes. Esse é um ditado popular, né? É... então, num contexto de formação, eu... é o que eu te falei, né? É... como que eu vou usar instrumentos que eu não tenho conhecimento deles? Então não importa, você pode ser especialista nisso, mas você sabe aplicar? O que é ser especialista para mim, para minha área de atuação educacional? Eu posso ser especialista em *Instagram*, mas eu consigo aplicar isso a essa realidade que eu estou vivendo? Ou eu coloco em um nível tão elevado que não tem acesso, meus alunos não conseguem acompanhar isso? A COVID trouxe esse despertar, para você. Muita gente já usava algumas coisas da modernidade, digamos. Antes da COVID, a gente usava algumas coisas com muita cautela, por causa de exposição pessoal, né? Tipo, *Facebook* era orientação que professores evitassem entrar no *Facebook*; não divulgassem imagem, nada. No *WhatsApp*, que você jamais desse seu *WhatsApp* para um aluno, né? Que você não entrasse em grupos, que não expusesse sua escola, professores... Da noite para o dia isso mudou, porque era seu meio de contato com eles, porque agora eles estavam em casa. Um aluno que não podia usar celular em sala de aula, agora ele pode, entendeu? Essa mudança... Usar também essa

mudança para o bem, porque não viralizou (é isso mesmo a palavra?), não viralizou, você tem que manter um padrão e fazer uso da ferramenta adequadamente. A educação continuada está aí para isso, para ela dar um... aperfeiçoar... aquilo que é bom se tornar melhor, né? Mas você precisa de orientação para isso, né? Então, na minha concepção, é como você inserir na educação sem comprometer o aprendizado. Porque, outra coisa que eu vejo muito, é que aulas, com muita facilidade, se tornam superficiais, porque se você usa, por exemplo, uma ferramenta, ela pode se tornar profunda, mas ela pode se tornar muito superficial na sua maneira, como você coloca a sua tecnologia, entende? Porque o aluno está acostumado agora a muitas luzes, muitas emoções, muita ação e pouco conteúdo profundo. Se você aprofunda um pouco mais ele dorme, ela já não... Isso eu estou falando para qualquer idade, ele perde o interesse, ele dorme e você tem que trazer uma coisa com muita... sabe? Muito interessante.

Como usar isso? – é a minha pergunta todos os dias. Como você tornar algo assim interessante para ele, e profundo ao mesmo tempo, é... de tal maneira que ele fique interessado. Como você vai formar um engenheiro, por exemplo? Vai dar uma aula... é... *online* para ele? Porque a maioria está fazendo aula *online*, e ele fique ali atento. Muito do professor você vê ao vivo, né? Você fala alto, você fala baixo, você faz um gesto, você mostra uma coisa, você sai daquele ambiente... a sua linguagem, é... né? Ao vivo, você transforma, você transcende. Tudo bem, tem o ensino a distância quando você não tem uma outra opção. Tendo opção, ao vivo, presencial, é outra coisa.

Eu tenho... eu uso muitas... você pode usar muitas ferramentas, mas você entrar no profundo, eu vejo que a nossa geração ela vai ser mais superficial, entendeu? E tenho me perguntado se a gente está fazendo certo em “despejar” tanta coisa na cabeça, superficial. Se não seria melhor a gente “despejar” uma menor quantidade, ser mais profundo em termos de conteúdo. Isso em todos os sentidos, idades, cursos, entende? Porque você pensa: Quem vai construir o próximo prédio? Aluno formado na geração COVID? Você vai morar nesse prédio? Você vai subir nesse elevador? Ele está bem formado, ele está bem-preparado para fazer isso? Nós vamos ser fruto disso. Então, eu que sou a formadora eu tenho que usar todas as ferramentas que eu tenho para o bem, né? É isso que eu acho.

As aulas remotas... Isso foi um problema. Na minha realidade, assim, eu me assustei “de cara” com a questão de diminuir, diminuir, diminuir, diminuir a quantidade de... do que oferecer, porque o aluno estava se readaptando. Se readaptando não, se adaptando a um novo formato de aula. Então, se o aluno ia se adaptar a um novo formato de aula, agora de 45 minutos, 50 minutos, que era um período de aula, ele teria uma aula de 15 minutos.

Tive uma orientação, mas uma formação mesmo não. Então, assim, todos nós tivemos encontros, reuniões... e diziam assim: “Procurem montar uma plataforma rápida para isso”. Isso foi uma coisa acertada que aconteceu, porque ali tinha várias opções para a gente, e modelos para que você pudesse pelo menos ter um padrão. Então eu acho que isso foi muito rico e, diante do que a gente podia, várias cabeças pensavam no que podia oferecer de melhor em um espaço de tempo curto. Eu tenho me preocupado em melhorar cada vez mais. Eu vejo assim, tudo que é novo, e se tratando de COVID, pega a gente desprevenido, ainda mais algo que... tudo que é novo, e não é esperado e é nova, igual a BNCC. É novo, mas está se preparando para entrar em alguma coisa, então é diferente, é um novo com preparo. Mas a COVID, novo sem preparo. Uma formação, sem formação. O novo sem a formação ele é um perigo, é risco, gera um estresse muito grande. Então eu vi, muito nítido, necessidade de profissionais na área de Psicologia, por exemplo, para os alunos, para os familiares de alunos, para os profissionais da área educacional, para os profissionais de apoio da área educacional. Porque eles estão ali, coitadinhos, assistindo aquele estresse todo, e eles não sabem o que fazer. Todos estavam precisando, todos estão precisando, né? E daí entra a doença na família, entra uma série de coisas. Então, é como se hoje a gente tivesse que dizer assim: Vamos parar e cuidar da saúde de todo mundo. Como a gente não pode fazer isso, mas a gente diariamente pode alimentar a saúde. Não falando as

mesmas palavras todos os dias, mas, de alguma maneira, acolhendo ou tratando com muito carinho, muito respeito, e mostrando para cada um que, mesmo que o mundo acabe na sua casa, na sua família, você vai precisar continuar, né? Você, profissional, tem que continuar. Você, que é aluno, tem que continuar. Pode ser que sobre para você. Se você for o único profissional na escola, como você vai gerir isso aqui? Se você for o único ser humano na sua casa, como você vai conduzir sua casa? Essas coisas, sabe?

E...e... não é porque já estamos no meio da COVID – que a gente já errou, que a gente acertou, acertou e errou – que a gente não está precisando de ajuda. Porque nós estamos no mês de abril ainda. A gente está começando ainda. Eu considero o ano começando, recém-começado. Então, eu vejo uma necessidade emergente de uma educação continuada, por exemplo, para esse ano, na área de saúde emocional. Como que eu vou ter um profissional doente? Se eu quero um profissional que passe saúde para os outros, ele tem que estar saudável, né? E depois, fora essa parte pessoal, isso é um investimento, né? Capacitar um pouco mais o professor para dar melhores aulas. Então, eu preciso ensinar ele de novo, não importa se tem 30 anos de trabalhos, 20 anos, 10 anos: “Professor, aqui, vamos refazer a sua aula, criar uma outra maneira?” Usa muito bem o *Instagram*, coisas maravilhosas: “Vamos colocar isso aqui dentro desse padrão aqui?” Não vou enlatar o professor, mas, às vezes, algumas coisas que ele faz, tentando fazer o melhor, ele podia economizar forças, se ele fosse mais orientado, entende? Às vezes ele tenta fazer tanta coisa, tanta coisa, ele não precisava fazer tanta coisa. Ele precisava fazer uma coisa, mas aquilo ser... sabe? O “pulo do gato”. E ele poderia compartilhar aquilo também, né? Também eu vejo muito isso: a gente tem pouco esse negócio de compartilhar ideias com outros. Eu vejo que na educação continuada, além de a gente ouvir, receber orientações e tudo, quando tem esse momento de troca, pode observar, todas as vezes que tem esse momento de troca, as pessoas não querem que acabe essa hora. Você dividiu em grupo e tem o momento da troca, parece que o curso inteiro está ali naquele momento. Ninguém tinha que falar mais nada, todo mundo tem o suficiente para falar com o outro, sabe? Mas eu, particularmente, sinto a necessidade de a gente ter mais orientação, sabe? Porque a gente ia melhorar.

Por exemplo, o *Zoom*. O *Zoom* tem uma palavrinha chamada “enquete”. Quando você usa aquela palavrinha, enquete, você faz uma pergunta para o aluno e ele tem como responder na hora. Eu não sei usar ainda aquilo. Mas eu tenho colegas que já começaram a usar, com sucesso. Porque, veja, se você está dando uma aula pelo *Zoom* ou *Google Meet* a interação é quase nada, né? Quem está assistindo de casa, no máximo 2, 3 alunos vão te responder. Se eu te perguntar alguma coisa, não dá tempo, porque você vai demorar para ouvir. Ele faz a pergunta, demora para você ouvir, você responde, demora para ouvir, para entender o que você falou, e para concordar ou não. Para ter esse diálogo é super demorado. Isso pega uns 10 minutos. Se você atendeu o aluno em 10 minutos, não vai conseguir mais aluno – 1, 2, 3 no máximo. E os que estavam sentados vendo? Eles tão cansados já, porque você só atendeu um. Eles também têm perguntas. Se eu atender só perguntas, eu consegui atender 3, 4, 5 perguntas, eu não dei a aula, eu só tirei dúvidas, e assim mesmo de poucos, e dos outros? Um ou outro vai fazer pergunta pelo *chat*, mas poucos também, porque tem pouco tempo. O que acaba acontecendo é que o professor dá a aula em 45 minutos e todos ficam calados. Não é que o professor quer fazer isso, nem que o aluno, é que o aluno quer matéria; ele precisa, né? Da matéria. O professor vai aplicar aquilo ali e o aluno fica quieto, porque ele está ouvindo. Depois, se ele fizer pergunta, não vai dar tempo, né? E o que acontece? O professor fala 1, 2, 3, 10 períodos, 10 aulas seguidas. Ele termina a manhã ou à tarde morto, porque ele falou o tempo inteiro. Quando está na sala de aula, você dá uma atividade para o aluno fazer, você dá um exercício, você divide em grupo, você faz várias coisas nesse momento, e você vai descansando sua voz. O aluno também vai descansando de ouvir você falar, falar, falar... entendeu? Você consegue mais, por isso que eu te falei, né? A tecnologia ela é muito boa, mas ela tem essas coisas, que às vezes você... então eu sinto a necessidade de receber mais dicas, orientações, formações mesmo, sabe? Uma

formação continuada literal, sabe? Que ao longo do ano você vai indo... Também vejo que, por exemplo, nas escolas, e na maioria tem um período de 40, 45, 50, 55 minutos, eu vejo que, se você está num sistema que você tem que usar alguma coisa de tecnologia esse tempo é muito longo. O aluno que está em casa, ele ficar sentado 5 períodos olhando para a tela... é como se você assistisse um filme de 3 horas de duração; tem que ser um bom filme para você aguentar, senão você está dormindo. Eles dormem. Você fala, chama o nome do aluno 3, 4 vezes... eles dormem ou eles deixam lá ligado e vão fazer outra coisa. É natural, entendeu? Então, talvez a gente tenha que rever o tempo da aula, a dinâmica da aula. O que que vai ser?

Então, como nós estamos fazendo, ir até dezembro, eu não vejo que isso vai dar certo, minha opinião. Eu me vejo precisando de férias hoje, entendeu? Eu sinto isso em todos que estão trabalhando. Todos saem da aula depois de um período, no final de uma manhã, no final de uma tarde, como se fosse o último dia do ano, exaustos. Estamos numa sala sem conversa, sem indisciplina... esses problemas não têm, mas os desgastes de você falar sozinho tanto tempo, sabe? E ter que dar certo, você ter que estar de olho em quem está em casa, quem está ali, acompanhando. Acompanhar tudo isso e conseguir passar alguma coisa não é fácil. Você tem tudo e não tem nada ao mesmo tempo. Nunca nós tivemos tanta coisa à nossa disposição, tanta ferramenta! Nunca você teve tanto, e nunca você teve nada. É o que eu acho, sabe?

ENTREVISTA PROFESSOR 2 – SED PROFA. CARMEM

Eu fiz dois ensinos médios. O primeiro ensino médio que eu fiz foi Patologia Clínica, mas a necessidade me levou para o Magistério, aquele antigo, que era em nível médio. Então, eu fiz o médio e fui trabalhar em escola. Trabalhei em escola... fui secretária de escola, fiz tudo o que você imaginar, desde professora de Educação Física à professora de Inglês, porque era o que se necessitava, né? E naquele tempo, isso eu tô dizendo em 1982... Então, naquele tempo não havia a necessidade de você ter o curso de Pedagogia, você tendo o Magistério poderia atuar de escola em escola, tá? E aí a vida continuou. Casei, vim pra Mato Grosso do Sul e com pretensão de trabalhar em escola. Mas aí apareceu uma oportunidade e eu falei que queria fazer Artes. Um vizinho, que era professor, me falou: “Então por que você não faz Artes? Porque dentro das escolas é algo de muita necessidade”. Aí eu fiquei assim, sem bem entender o que seria Educação Artística, mas aí teve o vestibular da UFMS. Então prestei o vestibular e passei. Era um curso integral, material muito caro, porque antes de Collor – vamos falar de governo... Antes de Collor as importações não eram abertas, então, assim, eu comprei muita coisa importada que tinha que vir de fora. Então meu cunhado trabalhava em uma empresa, gerente de compras, e às vezes algum material que eu precisava, como ele trabalhava no setor de compras, ele conseguia comprar pra mim. Como era de fora, ele tinha acesso. Era um curso caro, que eu tinha que ficar o dia todo na UFMS, então não era fácil. Eu consegui adiantar várias matérias, eu fiz um aproveitamento do meu curso. Tanto é que eu consegui terminar em quatro anos, enquanto colegas ficaram no meio do caminho. Outros, que se formaram na minha turma, já vinham caminhando de anos. Da turma de 40 alunos, 8 se formaram, porque as pessoas entravam, achavam que era uma coisa e chegava lá era outra coisa. O primeiro ano integral não foi fácil, então nesse período eu tive que abrir mão da escola e quando voltou a ser meio período eu voltei para a escola, entendeu? Foi nesse período aí que eu voltei pra escola, depois de sair pra fazer a faculdade.

Depois fui para o interior, porque que eu tive que assumir escola, mas eu não tinha Pedagogia. Aí eu fui fazer Pedagogia, depois eu fiz uma pós em Orientação e Supervisão, porque também era outro campo que, quem sabe, poderia não ser só em sala de aula. Com Orientação, eu tendo certificado, e depois com todo problema da minha filha, com problema de alfabetização dela, com toda dificuldade. Depois apareceu uma pós de Psicopedagogia, que era aqui, e aí eu fui fazer essa pós. Não atuei nessas áreas, mas foi válido, entendeu? Pra tentar mudar uma chave, que também não é fácil. Eu, professora, pra mãe com filha com dificuldade, vendo as minhas colegas que pareciam não ter interesse em resolver ou me ajudar naquela situação. Foi um período assim muito estressante, então fiz isso aí. Meu Deus, é muito tempo! Ainda teve o tempo de direção de escola! Com isso tudo eu fui secretária de escola, fui diretora, coordenadora, orientadora, tudo junto. Fui secretária junto também, então tinha toda essa questão. Fui professora em pré-escola, educação infantil, fiquei um bom tempo em educação infantil. Depois eu fui professora alfabetizadora três períodos, aí fui professora do 6º ao 9º, lá naquele início que eu não tinha diploma nenhum, só o Magistério, fui professora do 6º ao 9º de Educação Física, de Inglês, então isso já me ajudou lá atrás a lidar com esse outro público.

Eu fui professora de Educação para o Lar, já ouviu falar? Era uma orientação para a menina e para o menino, que todos tinham que participar de coisas básicas, como arrumar uma mesa, como você montar uma salada, como fazer uma batinha, como você prender um botão, é... coisas práticas do dia a dia, trocar um... reparo de uma torneira, coisinhas desse tipo... a lâmpada. Então, nessa escola eu tinha uma sala que era uma sala-cozinha e no fundo da sala era uma bancada com pia, o fogão na lateral, a geladeira... Em Itabuna, na Bahia. As aulas eram bem gostosas, eles gostavam de Educação para o Lar. Eu acho que tinha que voltar, sabe? Era o básico. A gente aprendia a fazer pão, eu era solteira e isso foi bom para mim, porque eu tinha que correr atrás de muita coisa pra aprender para ensinar. Eu tinha 20 anos, eu casei com 23 anos, eu tinha 20, eu era jovem quase igual a eles, então eu gostava muito dessa disciplina de Educação para o Lar... como fazer lista de compras... Sabe essas coisas assim? Mas fazia parte do currículo.

Bom, eu acho que formação continuada foi o que eu tive quando eu trabalhei no Estado, sabe? Quando eu era ainda convocada, não era efetiva, e o convocado, você sabe como ele rebola, porque ele não tá em berço esplêndido, então todos os cursos que tinha, que o núcleo de educação que era que tava propondo, a gente tinha que fazer, que cumprir. Quer dizer, não era obrigado, mas eu me sentia obrigada a fazer. Então, assim, eu sempre estava fazendo um curso diferente da Rede. Uma vez ou outra vinha uma palestra, aí se discutia muito o assunto, aí aquele assunto não era aplicado, não tinha uma continuidade na situação, sabe? Então, assim, ela é continuada porque eu sempre estava em busca. Não eu buscando nada, porque eu não queria buscar nada não, essa é a verdade, mas eu me sentia assim na obrigação, porque como o efetivo está lá e ninguém mexe nele, mas o meu gestor ele podia dizer: “Essa professora eu não quero aqui no ano que vem, vou tirar as aulas dela”. Eu não queria isso, eu queria ter as minhas aulas, então rezava conforme a cartilha. Então, eu fiz muitos cursos, menina, todos os cursos que você possa imaginar. Vamos ver... teria que procurar os certificados, mas, assim, fiz vários na área de internet, do tipo montar blog e aulas com recursos, mas, assim, como você montava as aulas.

Eu peguei duas fases. Eu peguei a fase do Zeca e a fase do André. Então nós temos aqui uma diferença, pelo menos pra minha área. O Zeca foi muito bom pra minha área, já o André me deu muitos cursos, concursos... eu entrei em tudo quanto foi concurso de fotografia, curso de desenho, sabe? Aí, tinha as amostras, era muito rico desse outro lado. E Zeca me deu material, material que ele fez, e rico, que não existe em lugar nenhum. Um material da arte de Mato Grosso do Sul, eles pegaram a Maria e a Marlei, todos de formação na Federal, e montaram o livro, dois livros na verdade. Um totalmente teórico, com essa mulherada aí escrevendo, a Glorinha, todo mundo escrevendo lá, e montaram um... eu até doe... eu doe com dó, mas eu não vou usar mais, eu vou dar pra alguém que vai usar, porque tem um material rico, porque o povo não conhece a nossa Terra. E aí, fez um assim, um caderno, ali tem as poesias, tem as letras do Almir Sater, do Jerry Espínola, tem toda a parte de folclore de Mato Grosso do Sul e tem o mais rico, que são as pranchas das obras. Então, no livro aparece e você mostra pro aluno, sabe? As obras. Então, nessa parte o Zeca foi perfeito, ele não fez os cursos que o André fez, em termos de formação, por exemplo. Assim, eu estava lá em Nova Andradina, na escola, e foi feita uma formação só da minha área, três dias. As meninas saíram daqui, as meninas que estavam na educação na área de Arte, eram as meninas que tinham feito Educação Artística na Federal, então elas foram e ficaram três dias com a gente. Aí, chamou toda aquela região, que compunha aquele núcleo educacional, e aí todos os professores, deu uma sala cheia, e ali ficávamos três dias. Tinha muita professora que era formada em Português e podia dar aula de Artes, gente que era formada em História e podia dar aula de Artes, então ali era só Arte, sabe? Aquela delícia assim, que você só ouve aquele assunto que é seu, que você se identifica, que você sabe o que que tá falando. Então, o André fez muito mais isso aí.

Uma formação continuada, essa foi tremenda! E os outros, que eram do mesmo núcleo que a gente, iam. Não tinha assim: “Vai você!” Não. A professora que quisesse ir, se inscrevia e ia pro núcleo, e a gente assistia a palestra, porque não era ao vivo, já era remoto, e a gente não sabia. Aí assistia, aí respondia as perguntas ali mesmo, no computador, sabe? Então tinha as explicações. Na verdade, ali no núcleo, no local onde a gente ficava, o cara só acompanhava a gente, ele não dava aula, isso cada um no seu computador e tal assistia. Depois ia montar o que ele estava pedindo lá. Era assim. Eu fiz isso muitas vezes, muitas noites, porque tinha três horários, mas eu não tinha... eu tinha trinta e seis horas, então não tinha tempo, aí eu fazia à noite. Então, assim, foi um período que eu acho... eu acho que seria isso, não essa capacitação que é uma vez por ano e que se discute um assunto que às vezes o professor não está interessado naquilo lá. Porque na verdade, na verdade, o professor vai fazer o que ele quiser na sala dele, por mais que inventem lá uma ideia. Quando você em casa, na sua sala, aí, quando você senta pra planejar em casa, você fala: Será que vai valer a pena eu fazer isso aqui? Vou fazer isso, vou fazer aquilo outro, vou escolher esse, escolher aquele... Eu vejo assim, sabe?

E eu vou desabafar uma coisa: o professor de Artes ele é muito discriminado, ele é o jogadinho. Eu sempre tentei me impor como professora de Artes. Acham que nós fizemos no curso de Artes curso

de decoração e lembrancinhas, então é muito difícil você encontrar um diretor ou uma coordenadora que entenda a linguagem que você está falando. Uma vez eu coloquei lá no meu planejamento as manifestações artísticas, depois a diretora veio me questionar se eu não podia trabalhar com algumas outras manifestações artísticas. |Eu falei: Como assim? Ela disse que aquelas pareciam mais manifestações demoníacas. Aí você para, respira e diz: Bom... né?... Você entendeu, Soraya? Eu vivi diferentes realidades e eu tinha muito medo de ir para o Estado, muito, porque pintavam de uma forma... mas eu vou dizer bem assim, bem sincera, que eu fui livre, sem amarras, e eu conseguia falar e fazer as “loucuras” de dentro da minha cabeça, sabe? Coisa do tipo assim... Em 2019 eu queria fazer uma releitura de um quadro, veja só, uma releitura de quadro com imagem. Eu tinha uma que era o mestiço, do quadro do Portinari, e eu queria fazer o quê? Pôr o quadro aqui, tirar uma foto dele, na mesma posição, na mesma e não sei o que, e fazer uma exposição com ele, fazer um outro quadro, de outro... sabe? Aí, levaram pra coordenadora ela disse: “Não, eu vou levar tal a proposta... não, porque eu poderia estar discriminando o aluno, constranger...” Então, assim, é difícil o professor de Artes. Ele tem que trabalhar em determinados locais que não te deixam fazer, você se sente apertado no exercício da profissão, você tem que sempre pisar em ovos, porque isso pode ofender, sabe? Essas questões assim... Então, no Estado eu fui livre, fiz “loucuras”, mas, assim, tudo dentro do que eu acredito, da expressão do aluno.

Uma coisa que facilitou muito no Estado: a minha sala era uma sala ambiente. Então, assim, a escola toda era em sala ambiente, Soraya! Pensa num sonho... Gente, eu sou apaixonada por aquela escola! Toda vez que eu volto em Nova Andradina eu vou naquela escola! É uma escola estadual que tem um diretor maravilhoso, que é um homem que vive a educação. É uma escola de três turnos. Eu tinha três turnos, eu tinha treze turmas, sala de aula com ambiente, eu tinha meu armário com todo o material. Eu fiquei lá em 2008, 2009 e 2010, trabalhei 3 anos nessa escola. Quando eu saí de lá eles fizeram um jantar de gala pra mim e placa, uma consideração por mim que eu nunca vi, sabe? E volto lá, nos encontramos e damos risadas... é um super clima, sabe? Um ambiente gostoso. Só que era o seguinte: o professor-diretor ele é durão – o que é certo é certo, o que é errado é errado. Tinha gente que não gostava dele, tinha professor que não gostava dele, mas quem faz a coisa direitinho não tem problema. Eu nunca tive problema com ele, nunca! É uma escola em que tudo funciona, é impressionante! Eu tenho um outro colega aqui, que tá trabalhando aqui, que nós trabalhamos lá, e a gente se conversa, e ele fala: “Aquilo lá não existe. É uma escola especial.” Porque ele trabalhou lá e trabalha aqui, então é bem assim, diferente.

Aí, depois, na formação fica nesse negócio: “Ah! Lê um livro, faz não sei o que, porque o professor tem que ter um livro na cabeceira, porque o professor tem que ter...” Uns discursos que não... sabe? Eu acho que o professor que tem que ir atrás, ele que tem que buscar. Não adianta você querer enfiar goela abaixo dele, que ele não vai querer. Se eu for ler alguma coisa, eu quero ler na minha área. Como eu tenho livros na minha área, esses eu não doe, eu falei pra minha coordenadora, eu falei: Olha, os meus livros, as minhas bíblias de Artes, eu não vou doar, porque são meus livros, porque foi com muito sacrifício que eu consegui. Então esses são pra que eu leia e tal... Tudo bem que existe internet, né? Que existe... que hoje pesquisa o que você quiser, mas... São livros mais passadinhos, mas é bom ler. Olha, Maria Adélia Menegazzo, aquilo ali é fera! Aquilo ali é fera radical! Muito boa aquela mulher!

Escolha de citação acerca da formação continuada de professores e posicionamento a respeito

Já gostei desse aqui, do Nóvoa, de cara! Porque as pessoas falam assim: “Ah! A motivação, a motivação... tem que fazer blá, blá, blá...”. Não, motivação tá aqui dentro. Se eu estou motivada a fazer aqueles coraçõezinhos... Soraya, uma amiga me trouxe os coraçõezinhos, me pediu e disse que não tem prazo, mas eu não gosto de ficar com nada pendente, mas aí nós, eu e meu marido, entramos naquela de poeira, né? Soraya, eu sentei umas quatro da tarde e umas sete da noite eles já estavam

prontos. Então, foi numa sentada! Então, assim, a motivação foi minha, de dentro, puff! Motivei a limpar a casa e fazer, e se eu não tiver motivada a limpar a cãs eu não vou limpar, e se eu tiver motivada a ler um livro, se aquele negócio me interessa, eu vou atrás daquele livro, eu vou lá e compro. Então, gostei dessa aqui. Deixa eu ler a outra: “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. É... também. Porque se eu pretendo ensinar algo, eu tenho que criar uma forma desse aluno entender, um método. É o que eu ti falei sobre a alfabetização da minha filha, que ficou dois anos e chegava no início de novembro, por aí, eu retirava, porque eu não queria causar frustração e tentar amenizar as lembranças dos colegas, que no outro ano não iria continuar. E assim foram dois anos, porque não saiu alfabetizada. Aí, acendeu aquela luzinha: Puxa, mas eu tenho material! Aí, cavuca, cavuca, procura, procura, achei! Eureka! E aí, nas férias comecei. O outro ano foi que foi, redondinho, entendeu? Método, então, o que ele fala aqui é importante: o que que eu quero, a forma como eu quero.

Esse aqui foi muito direto, o Imbernón. Esse aqui fala coisas legais, o Duarte, né? Tem um questionamento aqui sobre a formação do professor no Brasil... aquelas coisas todas ali e tal, mas, eu não sei se é porque eu sou uma pessoa muito sucinta... eu falava muito com uma amiga, ela agora tá no fundamental em Maringá, foi diretora aqui nas escolas, e ela escrevia, escrevia, escrevia... e tudo que eu escrevia... ti, ti, ti, ti, ti... rapinho, e ela falava: “Nossa, mas como que você escreve pouco”. Sucinta!

Oh, vou ler de novo: “O aprender contínuo é essencial...” Eu acho, Soraya. Eu, como professora, se eu não me atualizar na minha área, de Artes, o aluno... é quase impossível o aluno vir me questionar sobre algum quadro, alguma notícia, mas eu sempre procuro falar pra ele: Oh, vocês viram lá, que o quadro de fulano, que vão fazer um leilão a tantos e tantos? Trago ou mostro o quadro tal, tal. Olha, você viu só o que aconteceu aqui, ali, acolá? Tem que estar atendida nessa continuidade, eu preciso saber os novos processos artísticos, quem são os caras que estão surgindo, as coisas novas que estão acontecendo, quem são os malucos-beleza que estão aí na área. Eu preciso... pra essa juventude que nós temos aí, que só tá no videogame, eles não se tocam. Então, por exemplo, é... na cena do filme: Olha, você viu tal coisa assim? Olha, você viu aquilo lá, no filme apareceu isso, tal, não sei quê? Coloca um despertar, para que ele entenda. E esse texto fala em dois pilares, que é o essencial, né? Que é “a própria pessoa, como agente”. Então, se eu não quiser isso aqui vai fechar, a mente. Eu posso ir para uma palestra super dez, do cara maravilhosézimo, mas, se o assunto não me interessar, eu vou fechar a minha mente. É o que ele tá dizendo aqui. “[...] e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. É aquela sensação que eu tenho, que eu passei lá em Nova Andradina, que eu estava sempre em crescimento, porque eu tinha que estar em crescimento, entendeu? Então, querendo ou não, eu já estava assim: Mês que vem qual cursinho que vai ter? Mês que vem qual o concurso que vai ter? Porque eu tinha que tá crescendo. Eu acho que foi o período mais produtivo meu. É incrível dizer isso, mas é verdade. Porque assim, eu tinha todas as condições, eu tinha todas as condições... então eu tinha...

Eu amo ensino médio, eu me dou muito bem com essa galera. É uma fase difícil. Nessa época eu tinha 5 primeiros anos, 5 segundos anos, 4 terceiros anos, tinha 5 nonos anos, acho que eu tinha 4 sextos anos. Eu tinha muita aula, Soraya, eu tinha 36 horas! Tinha muito aluno e não tinha problema com os meus alunos, não tinha problemas, sabe? E você pode se perguntar assim: “Nossa, mas uma escola desse tamanho...” – era mais de mil alunos, acho que eram 1300, era alguma coisa assim... “e esses alunos não se perdem na troca da aula?” Não se perdem, Soraya. Tinha uma monitora, piquitica, igual você, e tocava o sinal e ela só aparecia, só pra acompanhar quem tava indo pra sala. Tendo sala ambiente eles que se movimentavam. Então, assim, terminou minha aula aqui e eles... os de fora já estavam lá, eles esperavam sair todos, e aí eles entravam. Outra coisa que eu conquistei meus alunos, coisa que eu não poderia fazer em outro local... Tudo isso a gente vai... Quando a gente se sente livre, Soraya, você voa! Então, o que que eu fazia? Eu precisava passar a teórica e a prática. Passar a teórica é um saco, porque eles querem fazer a prática, porque é mais gostoso. Quer saber, eu vou fazer uma

coisa pra cada turma: Vocês me trazem um cd e gravem as músicas que vocês quiserem, só não pode ter pornografia, palavrão... grava e traz. Aí, eu escrevia: 1º A, 1º B... então, eu falava tudo que tinha que falar, pegava o sonzinho, eu tinha uma TV e um DVD, e quer saber? Lá em 2008 eu tava no luxo, filha! Numa escola pública, colocava o som, play, a música deles lá, aí eu falava: Não, semana que vem quem vai trazer a música sou eu. Aí eu levava só clássica! Eles queriam morrer, mas era um acordo: Vocês têm o gosto de vocês. E o gosto deles, Soraya: sertanejo, sabe? Eram umas músicas que eu não aguentava mais ouvir, mas eu conquistei eles. Porque tinha o menininho do som, que já chegava: “Professora, posso colocar o cd?” Pode, meu filho, pode colocar! Eles não me davam trabalho. Todo mundo sentadinho... Era uma carteira com mesinha, que ti dava mais apoio, pra você desenhar, espalhar papel... Geralmente eu fazia de duplas, fazia um... cada vez eu fazia uma sala diferente. E eles me ajudavam a deixar tudo arrumado. Pronto!

Então, eu acho que eu vou escolher esse Nóvoa... Esse primeiro que eu li aqui, oh, eu não gostei muito dele, o Castro e Amorim... não sei... O Nóvoa, na hora que eu li... eu sou muito emoção... na hora que eu li, eu me identifiquei com ele: “O aprender contínuo é essencial” – ponto, quer dizer, eu colocaria aqui um ponto, né? Ponto, acabou. Acho que em qualquer situação. Por exemplo, o meu irmão tá com 64, 65... aos 60 ele fez um doutorado em Administração Hospitalar. Eu falei pra ele: Mas você pretende ser...? – Ele é médico – Você pretende ser...? Não. Conversei com ele domingo: “Não, tô fazendo umas aulas de latim na Federal..., não sei o que, e tal...”. Então, é alguém que sempre está em busca, entendeu? Então, ele não tá parado. Eu acho que é isso que deve acontecer, não só como professor. E o que ele diz é isso: “O aprender contínuo é essencial...”, pra sua vida, pra sua vida profissional, pro seu prazer... “e se concentra em dois pilares: a própria pessoa...” – que sou eu. Eu tenho que querer, não adianta a minha diretora dizer que eu tenho que assistir tal curso, eu não quero assistir aquilo. “[...] a própria pessoa como agente” – como agente de aprendizado, não é isso? – “e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. A escola propor isso aí, né? Agora, como a escola vai propor e não impor? É uma diferença, né? Eu não sei, a gente... Eu acho que tudo a gente tem que cativar. É diferente um administrador, um coordenador, chegar te impondo, que você tem que assistir tal palestra, que tem que ler um livro, fazer a resenha, coisas ridículas que acontecem... de você sair num domingo de manhã e você ficar assistindo um negócio lá, vendo numa TV pequena, você tem que assistir numa sala cheia, você fica ali, maçante, àquela meia-luz, depois você tem que responder, porque tem que responder lá no computador, o que a pessoa falou, porque se não fizer isso... Não fiz, Soraya! Eu sei que eu tenho um espírito muito teimoso. Então, eu acho assim, o propor é conquistar. Vou jogar uma isca, vou rodear você, vou trazer você pro meu lado, vai ser legal, vai ser gostoso... e aí, a gente vai discutir. Agora, você impor? Eu acho que nós não estamos mais nessa época de impor, mas muita gente precisa de trabalho e muita gente se dobra a esse tipo de coisa, tem medo e acaba cedendo. Eu converso sempre com uma amiga psicóloga, aí eu falei pra ela que eu to me estranhando, eu to aprendendo a dizer não – coisa que eu não sei fazer, eu não sei dizer não – aí eu falei: Ah, eu não sei se eu to ficando mais dura... Ela disse: “Não é isso. Você tá ficando mais assertiva. Por que fazer se você não tá a fim de fazer? É só dizer não”. Mas quantas vezes, eu não querendo, eu tive que fazer? Então, assim, você faz, mas a motivação eu ainda continuo achando que tem que partir do agente, de mim, da pessoa, pra que a coisa flua gostoso. Até o entendimento do negócio fica diferente, porque aí você começa assim: Não me manda assistir uma aula de Matemática, é algo que não me interessa. Ah! Mas é fácil! Você pode dizer que é fácil, mas aqui dentro já bloqueou. Não quero ver, aquilo lá não faz parte da minha vida. Mas me chama para ver um artista, a história de um artista, conhecer alguém, bater papo. Soraya, meu irmão, ele esteve aqui, ele é doutor em Música... Que vontade de ficar falando o dia inteiro com ele! Uns papos cabeça, umas coisas... é a experiência dele, entendeu? O período da vida dele, que ele tem que dar aula em conservatório e para criança, e ele: “Como que eu vou fazer isso? Como que eu vou atrair essas crianças?” Menina, uns papos de educação, de ensino, aprendizagem... umas coisas super legais! Eu pensava: Olha, é meu irmão, gente! Tá conversando sobre isso... Puxa vida! A gente ficava horas, e só tinha nós dois conversando, dava risada... ria, contava as minhas histórias, ele contava as dele... muito dez! Então lá, de boa, paz e amor... Ele escreve artigos. Escreveu um livro. Ele terminou o doutorado, mas, assim, muito de boa, de conversar, sabe? De

aprendizado... Aprendi muito com ele, muita coisa legal! Eu ficava pensando assim: Meu Deus, meu irmão fazendo esse tipo de coisa para atrair as crianças, para dar as aulinhas dele de conservatório. Sabe, essas coisas assim? Muito, muito, muito legal!

Mas tive experiências positivas... Teve uma experiência muito positiva, porque foi dentro da minha área, específica da minha área, que um intensivo, de três dias! Que foi em Nova Andradina. Essa foi *power!* Então, era assim, você voltava do almoço você não estava cansado. E o almoço era na sua casa, você não tinha almoço para todo mundo comer junto, você volta, porque você quer ouvir a outra parte. Tinha muita discussão em grupo, tinha discussão de casos, né? Gente, tinha muita coisa! Tinha muito bate papo, tinha pouca explanação das meninas, mas era mais grupos. As meninas formadoras, sabe? Elas davam o material, a gente discutia nos grupos, depois os grupos apresentavam. Não gosto... Eu, sinceramente, eu não gosto muito disso, mas, como era da minha área, para mim estava ok. Sabe esse estudo dirigido, que você distribui? Lembro bem de um, era um texto enorme sobre teatro, o ensino no teatro, na escola. Era um texto grande, grupos na sala, depois se discutia, porque tinha lá, no final, como fazer, sugestões... E aí o grupo tinha que apresentar alguma sugestão de alguma situação para você montar um teatro. Então, assim, eu não gosto desse tipo de coisa. Quando manda assim: “Vamos dividir em grupos, cada um lê, tem um relator, blá, blá, blá... Não gosto, Soraya. Tenho trauma disso, porque toda capacitação é a mesma coisa. Não gosto, não sei é... porque eu gosto de coisas práticas, que fala isso e isso, mas lá eu gostava. Então esse foi positivo para mim.

Agora, também teve negativo. O negativo é quando não tinha nada para minha área, que foram muitas vezes. Tipo assim, todo início de ano tem a capacitação, mas não tem separadinho para Artes, que geralmente fica para o pessoal de Português ou para História. Geralmente eles trazem um palestrante, que vai fazer um apanhado geral, depois divide por área, né? E aí vão se discutir as questões das áreas. Os palestrantes ok, eram uns caras federais, muito bons, mas depois se perdia tudo, porque, o que o cara falava, lá na frente aquilo era esquecido. No outro dia não tinha uma continuidade disso, de querer aplicar o que ele falou, ou daqui a dois meses relembrar: “Lembra que o fulano falou isso? Vamos rever isso e isso, e tal... da avaliação?” Quanta capacitação se falava em avaliação e nunca foi dito o que era avaliação. Aí, fica aquela... sabe? A minha avaliação tem que ser diferente, e muitas vezes o seu diretor não sabe disso, que o de Artes tem que ser diferente, eu tenho que ter um olhar diferente: “Ah! Mas por que que você não deu nota para ele?” Então eu dizia: Eu tenho o meu critério de avaliação. Soraya, eu tive, o ano passado, eu tive um absurdo. Eu pedi um desenho na releitura, que um camarada fez e passou para um colega. Falei assim: Mas isso aqui não foi você que fez não. E ele disse: “Mas foi eu que fiz”. Aí avaliei dizendo: Então os dois não têm nada comigo. Sabe, porque eles tentavam fazer isso comigo em sala, mas em sala você, de tanto olhar, é impressionante, assim, como você conhece a letrinha do aluno. E eles são mestres, um faz e você entrega como seu. Aí você diz: Esse desenho não é seu, não recebo. Mas, assim, o que seria de negativo, acho assim: o negativo seria essa parte, quando você não tem o específico da sua área. Acho que isso aí fica defasado, aí você fica, mas na sua área não tem. Não gosto da palestra em geral, mas quando o cara é bom ele conquista a plateia, o cara fala o pensamento dele, você anota, mas depois aquilo não é lembrado mais, é passado. Eu acho assim, a falta de consistência. Eu penso assim: tudo bem que todo mundo estava aprendendo, mas o professor fica perdido, porque você chega hoje: “Não, gente, vamos trabalhar desse jeito!” – Dois dias depois: “Não, a gente vai trabalhar de outro jeito”. Soraya, deu um nó! Entrei numa crise e falei: “Meu Deus!” – Nada ia, porque não sabiam – como eu acho que até hoje ninguém sabe, que ninguém sabe o que vem por aí.

Só que eu acho assim, a plataforma, a tecnologia, ela veio para ficar. O pai vai ter que se adaptar, o aluno e o professor também. A plataforma tecnológica não vai embora, veio e não vai. Eu senti isso o ano passado. A pandemia veio como um *tsunami*, então ninguém estava preparado, não houve uma formação prévia para esse momento, então foi assim: você estava em sala de aula hoje, semana que vem você não estava mais. Então, agora vocês vão ter que gravar... Todo mundo assim: “Ai, meu Deus, o que farei?!” E resolveram fazer uma capacitação, com toda linguagem... que não achei que foi o básico. Por exemplo, assim, quando eu fiz o meu curso, eu sou defensora do meu curso, que eu fiz

Educação Artística aqui na Federal, tive uma professora chamada Dulcenira, que eu acho que é falecida, veio de São Paulo. Mas a Dulcenira deu aula de fotografia, então a gente não podia descer... quando a gente estava subindo... “Com que autorização vocês entraram?” Sabe assim? Eu entendia algumas coisas, eu não sou sabida, é porque eu já tinha alguma formação lá atrás, mas pensa um cara que nunca deu aula pra professor. Essa capacitação foi para todo mundo, pra todos professores, uma manhã inteira você sentada diante da tela, com aula de Zoom, Meet ou alguma coisa assim. O cara falando uma linguagem, que o cara falava e praticamente ninguém entendia, por que qual era a linguagem dele? Como você vai fazer, como você vai filmar suas aulas, entendeu? Aí, ele mostra uma câmera, ele mostra um soft box, ninguém tinha nada disso, Soraya; e mostra não sei o que, e mostra isso... uma manhã inteira. Aí, vira uma professorinha e fala assim, lá no chat: “Eu posso botar um TNT atrás?” Sério, lembrei de um amigo decorador na hora! Sabe, o nível do cara e a realidade aqui... Aí eu fui no particular do meu diretor e caí na risada... eu também quero botar TNT! Ele falou: “Você não abre a boca!” (kkkkk) Então, assim, a nossa capacitação de como você filmar as suas aulas, montar seus vídeos, mas, na verdade, aquilo lá não servia, porque o que tem que ser feito é cada professor procurar o que se adaptava melhor e como fazer o seu vídeo. E essa foi a única capacitação que foi lá no início, que tinha que ter as aulas. Assim, nós entramos numa plataforma digital sem conhecer a plataforma. Veio uns vídeos... eu não assisti nenhum. Eu falei: Eu quero alguém do meu lado, que eu quero ver como se faz, eu não vou ficar assistindo vídeo, me ensina aqui como é que se faz. Onde que eu vou publicar a atividade? Onde é que eu vou ver o aluno? Onde é que eu vou corrigir? Onde é que eu vou botar nota? Pronto. Eu não precisava assistir o vídeo não. Me ensina o básico, depois, o resto, a gente descobre. Porque foi muito rápido, Soraya, de uma hora pra outra eu me vi assim, meu Deus! A minha salvação é que eu tinha um acervo virtual, que isso me facilitou. Aí, cada um foi fazer sua aula de um jeito, cada um se adaptou de um jeito. E tem os meninos que dão aula em cursinho, os caras são feras, os caras montam um negócio assim, muito dez, sabe? Os outros professores... Então, eu sou, né? A professorinha. Eu falei: Gente, como que eu vou fazer isso? Falei: Eu levo para sala minhas pranchas, então vou fazer um Power Point. Aí, comecei fazer no Power Point. Aí, ta lá. Você tem que aparecer, o aluno tem que ver você. Falei: Ai, meu Deus, vamos lá! Aí, o que eu fazia? Eu trazia a TV, colocava no balcão da cozinha, que tinha luz natural... Eu tinha que gravar de manhã... Aí, eu comecei fazer é... roteiro: tal dia eu monto Power Point, tal dia eu gravo, tal dia eu vou para plataforma... e aí você fica só naquela vida. Então, eu fazia o Power Point colocava aqui o Power Point, a TV grandona e aí eu ia falando e o aluno ouvindo: E aí, galera, vamos juntos! Lembra que eu falei sobre não sei o que... nós vamos ver isso aqui tal... Entrava aqui e eu ia mudando... a atividade estava na plataforma e assim ia, Soraya. Sobrevivi a duras penas.

Considerações sobre a imagem do Facebook

Professor é pop professor, é tudo... Mas é verdade. E eu vou lhe dizer outra coisa, que nós, professores, tivemos que ouvir numa reunião, que logo no início falaram: Ah! Que vocês tão falando que vocês estão trabalhando a mais, vocês não estão trabalhando a mais, vocês estão fazendo mau uso do tempo de vocês. Soraya, eu não estou fazendo mau uso do tempo. Porque uma coisa é você ir para uma sala de aula... você prepara... Eu preparo a minha aula, porque eu sou professora do tempo do caderninho, semanário, de montar o que que eu vou fazer, tudo escritinho. Aquilo eu preparo uma vez por semana e vou lá, e dou minha aula, converso com meus alunos, tenho a troca com eles... que ali é uma troca. Olho dentro do olho, vejo quem está carente, vejo quem está triste vejo quem tá eufórico: Baixa a bola, que você tá eufórico demais! Você está ali, com o aluno... Eu gosto disso, sou louca por isso! Na pandemia eu já ficava mal: Gente, o que eu posso colocar de atrativo nesse vídeo, para chamar atenção? Porque, assim, as imagens eu tinha, mas eu tenho que fazer o texto. Tudo que eu ia falar eu botava nos tópicos, mas eu tinha que fazer os tópicos, tinha que fazer os textos, tinha que lembrar para falar, tinha que brincar com ele, para fazer o negócio mais gostozinho. Era o ensino médio, então eu tinha que brincar um pouquinho com eles. Os vídeos não podiam ser pequenos, minhas pernas doíam, me dava suador, eu passava mal, porque não era eu. Até nascer alguma coisa aqui dentro, uma

outra professora, demorou, porque é muito mais fácil chegar numa sala e fazer tudo. Nessa tela aqui eu to presa, e essa situação aqui de casa, com criança, com comida...

Eu vejo muito as professorinhas, acho que elas devem estar sofrendo, porque estar em casa... Tinha professora que só gravava de madrugada, porque os filhos estavam dormindo, não tinha cachorro latindo, não tinha barulho dentro de casa, porque tinha que ficar tudo quieto, Soraya. O que teve de menina tendo que refazer vídeo, porque tinha o latido, porque passou o barulho de uma moto... O que isso vai fazer diferença? Nós não somos *youtubers* profissionais, pra ter um vídeo inteiro com áudio limpinho. Ninguém é cineasta não, é... ninguém é cineasta. As meninas investiram, fizeram... Logo no início elas fizeram cenários, elas compraram um pano verde, que aí você pode incluir um cenário, elas fizeram no cantinho da casa, de gravação. Mas nisso a casa virou uma bagunça! Então, todos os dias de gravação... tinha dia que eu gravava 5 vídeos. Aquilo ali virava uma bagunça, por que aí o que eu trazia? 1º ano vai trabalhar arte indígena, eu pegava, colocava umas índias, pegava umas kadiwel, coisas que eu levava... Isso aqui eu levava para o 1º ano, mas agora eu não tinha que só mostrar, eu tinha que criar um cenário, a TV no meio, o cenário, sabe? Só que você virar para um grupo de professores e dizer que você não está sabendo usar o tempo! O estresse que a gente estava vivendo, você achava que em 3 ou 4 meses ia acabar a pandemia e a gente ia voltar para a sala de aula: Ah, isso aqui é passageiro e a gente volta logo! Mas a coisa foi ficando e se alongando. Aí, aluno quer passar a perna em você: “A tarefa do colega é minha. Não, é dele.” E o Whats pipocando, aí você corre atrás de aluno. Soraya, o que eu corria! – Por favor, faz alguma coisa! – Porque eu falava para eles, sempre falei, mesmo em sala de aula: Gente, eu não posso inventar nota. Agora, se você fizer alguma coisa, eu vou pensar no seu caso, eu vou por lá um pontinho ou outro para você. Mas muita gente com muita nota baixa, mas, assim, de todo o ensino médio só um reprovou – esse que todo mundo corria atrás dele e ele não queria nada. Eu falava para diretora: Fala com fulaninho. E ela dizia: “Desiste, professora, eu acho que ele abandonou”. E aí reprovou, só ele reprovou... 1º ano. Mas, assim, vários ficaram de exame final. Eu também deixei de exame final... processo normal, mas quando a gente estava em sala ele já era meio paz e amor... parece que estava pensativo em sala, mas na pandemia ele sumiu e o povo foi atrás. Mas é triste.

Na formação, na pandemia, eu acho que o professor ele foi muito para o Youtube procurar dicas de como baixar vídeos, de como postar vídeo no próprio Youtube, porque era algo que a gente não tinha, era algo que você não estava acostumado. Eu acho que o professor ele foi buscar aquilo na área dele e ele foi buscar nessa área aqui, de tecnologia. Ele foi buscar como que filma, como que não filma é... programas aplicativos, que faz coisinha, que faz bichinho. Os professores se esforçaram, porque tem uns vídeos assim bem editados, bem-feitos, com musiquinha. No início era um negócio assim... Olha, se você vir os primeiros vídeos dos professores e ver os últimos... Nossa! Elas fizeram abertura do vídeo com música, mas isso não saiu assim, elas foram atrás e tinha muita troca no grupo de professor: “Não, usa tal programa que você consegue isso, procura aqui...” Aí botava foto. Uma pessoa que procurou muito em aprender foi a (nome de uma professora). Ela foi buscar, foi atrás e perguntava para os meninos, por isso que eu estou te falando. Os homens, os professores homens, eles me ajudaram muito, e deu certo: “Ah, menina, faz isso aqui, usa esse programa...” Eles davam dicas. Então, foi um processo de autoformação, não teve um momento assim: “Vamos juntar para aprender”. O que a gente aprendeu mesmo foi com os coleguinhas. E aí eu aprendi com (nome de uma professora) a questão da TV, porque eu falava: Como que eu vou fazer isso? Aí ela falou: “Eu coloco na TV, eu faço na sala...” E aí para saber passar para a TV foi com os coleguinhas: “Põe o cabo assim, faz não sei o que aqui, faz não sei o que ali”.

E aí fomos caminhando, um ajudando o outro. Isso, olha, as professoras... pode perguntar para outras professoras... foram ajudadas pelos coleguinhas. Todo mundo ajudando, todo mundo... porque não tinha muito o que ser feito, o desespero era geral, mas os meninos... Talvez, não sei, pela facilidade deles ou por trabalhar com outras realidades... Esse povo dava aula em cursinho... Sabe, essas escolas assim? “Porque lá nós estamos fazendo assado e está dando certo. Aí, depois um menino, que da aula em outra escola, ele passou a falar assim: “Coloca a foto aqui e o Power Point aqui...” Ele dava aula

aqui, os alunos aqui e a tela aqui... Porque eu fazia diferente: o meu Power Point estava aqui e eu apontava aqui, então mostrava o quadro: Olha, detalhe..." Eu já não poderia fazer desse jeito, dele era diferente, porque ele só aparecia aqui e o Power Point, aí foi... cada um foi fazendo de um jeito. Foi essa continuidade, foi contínuo o nosso aprendizado, essa autoformação. Eu não... Soraya, eu não sei se eles iam parar, porque o professor já estava tão estressado... Pensa: parar para dar aula para um professor que já não tinha tempo? Que horas que o professor ia gravar o vídeo? Tem isso, né? O vídeo tinha que mandar para a coordenadora 48 horas antes, para ela assistir, para ver como estava. Por isso eu estou dizendo que teve vídeos reprovados, teve uma menina que o vídeo dela foi reprovado 4 vezes. Aparecia... ela falava uma palavra que estava... Vamos supor que você fala mesmo e na hora que você fala mesmo saía o som de mermo, então fazia um filtro de tudo aquilo. Virou um negócio de produção.

Aí, o que aconteceu? Em junho tinha que entrar as três semanas de julho. Você tinha que adiantar o que você voltaria em agosto, então você só podia sair de férias deixando já pronto, para que as coordenadoras, nas férias elas iam assistir. Soraya, aí o que aconteceu? Era muito estresse. Esse ano, como a coisa... é outro tipo de estresse, porque agora você dá aula, mas tem o aluno assistindo na sala, o estresse das professoras como um todo e os pais estão assistindo. Às vezes os pais estão interrompendo a aula, fazendo perguntas... Uma situação assim... Já teve gente com licença médica, teve gente querendo pedir as contas. É o acúmulo. Não tinha um mês de aula e já tinha gente com licença médica, porque não estava aguentando. Aí, elas falam assim: "Acabou a aula no meu zap começa a cair de novo um monte de mensagem, as mães... Ah, mas aquela tarefa assim, como que é mesmo pra fazer?" Sendo que ela explicou. Aí, as dúvidas começam a entrar dentro do Whats particular da professora. Quer estresse pior que esse? Eu não sei o que é pior, se é gravar o vídeo ou se é ter que ficar explicando várias vezes, outra coisa que as professoras reclamam, porque ensino médio é diferente. Soraya, não estamos tendo tempo de sentar. Como não existe recreio, às vezes a gente lancha rapidinho e estamos sendo observados pelos pais. Aí, tem aluno com déficit de atenção, a gente precisa dar atenção para aquele aluno. A gente tá se sentindo assim apertado. Soraya, só o futuro vai trazer a respostas do que já está acontecendo, das doenças, mas só daqui a dois anos você vai ver o negócio estourar, porque, querendo ou não... eu penso muito nos pequenos, querendo ou não a professora é o aconchego, é a brincadeira, o passar a mão na cabeça... Hoje não pode fazer nada, fica um negócio muito estranho. Pensa numa criança de alfabetização, que é uma troca... Eu acho que é bem por essa linha, Soraya. Assim, voltando a falar de formação... Então, realmente traziam uns bons palestrantes, mas entra aqui e sai aqui. Outra boa experiência eu vivi em Três Lagoas, era também no tempo do Zeca, eu peguei do sexto ao ensino médio. Também eu só pego assim, né? Não vou para trabalhar pouco, mas também é só uma aula por semana... Ah! E também dei aula na EJA à noite. Amei dar aula na EJA, hein, Soraya! Outro povo, outra realidade... outro povo, Soraya! Foi parecido com o que eu vivi em Nova Andradina. Aliás, eu fui para lá depois de Três Lagoas, e os diretores das escolas se conheciam. Na hora do PL ficava eu e a coordenadora planejando as coisas, então era nessas reuniõezinhas que tinha o planejamento e também alguma formação, sem ser aquelas grandes da Secretaria. Quando eu estava em Três Lagoas que foi a mudança do Zeca para o André, e o André queria que fizesse semanário. Nunca vi tanta gente dando pulos dessa altura assim, ó, na sala de professores, por causa de semanário. Mas para mim era a coisa mais simples, pra mim era a melhor coisa eu saber o que eu iria fazer, do que chegar lá e ficar fazendo loucuras. Quando eu saí de lá, que o marido foi transferido, foi difícil. Aquela escola não existe, aquela escola é um oásis. Não tem uma carteira riscada, nenhuma parede pichada, tudo limpinho, com jardinagem, que o diretor cuida. Eu amo aquela escola. E não sou só eu não, tem outros professores que agora estão aqui e também têm a mesma paixão, porque é uma escola maravilhosa, diferenciada, porque tudo funciona lá, tudo funciona, Soraya. Ah! E toda semana o diretor colocava lá assim: "Parabéns, professores fulano, fulano e fulano, que participaram da formação continuada lá no núcleo...". Ele colocava lá na sala dos professores, né? E sempre tinha o meu nome, era uma autocobrança.