

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL – UNIJUÍ**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

LUÍS FERNANDO GASTALDO

**ASPECTOS E FUNDAMENTOS DE PROTAGONISMO E COLETIVIDADE
DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

Ijuí

2022

LUÍS FERNANDO GASTALDO

**ASPECTOS E FUNDAMENTOS DE PROTAGONISMO E COLETIVIDADE
DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação nas Ciências.

ORIENTADORA: Prof.^a. Dr.^a. Lenir Basso Zanon

Ijuí

2022

Catálogo na Publicação

Gastaldo, Luís Fernando

Aspectos e fundamentos de protagonismo e coletividade docente na Formação Continuada Macromissioneira / Luís Fernando Gastaldo. -- 2022.

200 f.

Orientadora: Dra. Lenir Basso Zanon.

Tese (Doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (*campus* Unijuí). Educação nas Ciências. Ijuí, RS, 2022.

1. Formação de professores. 2. Identidade docente. 3. Ações coletivas. 4. Interinstitucionalidade. 5. Reflexão crítica e emancipatória. I. Zanon, Lenir Basso, orient. II. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. III. Título.

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências – Doutorado

A banca examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese

**ASPECTOS E FUNDAMENTOS DE PROTAGONISMO E COLETIVIDADE
DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA**

elaborada por

LUÍS FERNANDO GASTALDO

como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Educação nas Ciências

Banca examinadora

Dr^a. Lenir Basso Zanon
(Orientadora/ UNIJUÍ)

Dr. Sidinei Pithan da Silva
(UNIJUÍ)

Dr^a. Maria Cristina Pansera de Araújo
(UNIJUÍ)

Dr^a. Neusa Maria John Scheid
(URI- Santo Ângelo)

Dr. José Clóvis de Azevedo
(IPA - Porto Alegre)

Ijuí, RS,

2022

AGRADECIMENTOS

Obrigado a Deus pela existência de tudo.

Obrigado ao meu pai, Fernando Gastaldo, por ser a luz indelével que inspira minha vida. Obrigado à minha mãe Elsa que me acalenta e me apresenta, nas pequenas coisas, os grandes motivos para ser feliz.

Obrigado à Patrícia, minha esposa, que me desafia ao amor constante nos quase 30 anos em que unimos nossas vidas. Obrigado à minha filha Luíse que tem conquistado o seu próprio mundo, mas não perdeu espaço em meu coração. Obrigado ao meu filho Lauro, que me abraça como se o mundo estivesse dentro de nós... e está.

Obrigado às minhas irmãs Elizabeth, Elvanir e Clenir, que mantêm a segurança de uma união fraternal e incondicionalmente fortalecem meus passos, em todo momento que preciso andar em frente. Ao meu cunhado Claiton que se fez verdadeiramente família e a querida sobrinha Rianne, que tão pouco tempo teve para exercer seus sonhos de um mundo melhor.

Obrigado aos meus amigos, que compreenderam que houve distância, mas não houve ausência e que os momentos silentes nunca foram de esquecimento.

Obrigado à Professora e Dra. Lenir que me orientou pelos caminhos científicos da pesquisa com seus ensinamentos e compreensões de mundo, educacional, profissional e social, sem descuidar do sentimento humano que constitui a cada um de nós.

Obrigado aos professores da banca, Dr. José Clóvis de Azevedo, Dra. Neusa Scheid, Dr. Sidinei Pithan e Dra. Maria Cristina Pansera de Araújo que brilhantemente trouxeram críticas qualificadoras a este trabalho desenvolvido.

Obrigado à UFFS pelo apoio e incentivo à pesquisa, bem como pela oportunidade de estar à frente do Programa de Formação Continuada Macromissioneira que me instigou a este estudo.

Obrigado a todos os professores participantes do processo de Formação Continuada Macromissioneira e em especial aos autores das escritas das publicações do programa que demonstraram o empoderamento ainda existente dos professores em nossa sociedade.

Obrigado a você, leitor desta tese.

Enfim, obrigado à plenitude da vida.

*A vida não tira as pedras
Que estão em nossos caminhos...
Por elas que percebemos
Que não estamos sozinhos.
Quem faz a sua jornada
Cantando uma canção,
Mostra o rumo a outros tantos
Perdidos na solidão.*

RESUMO

Este texto de tese apresenta um estudo investigativo sobre o processo formativo do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de especificar e fundamentar aspectos de conhecimentos que embasem processos de formação continuada de professores, tensionando os limites do saber no que tange aos sentidos e significados atribuídos ao protagonismo e à coletividade dos sujeitos em formação, diante da constituição da própria identidade docente. A pesquisa tem natureza qualitativa e tomou como caminho metodológico o estudo de caso. Utilizou-se como fonte de pesquisa materiais empíricos produzidos no desenrolar do processo de Formação Continuada Macromissioneira, desde os movimentos prévios que lhe deram origem, até a publicação de um livro físico e um e-book, com textos produzidos pelos participantes. O processo de construção e análise dos dados foi inspirado em princípios e pressupostos da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011), com foco na identificação de percepções expressas pelos participantes, sobre o protagonismo docente e a coletividade como categorias centrais que caracterizam a formação continuada constitutiva da docência. Para a categoria do protagonismo docente foram construídas duas subcategorias: (i) reflexão crítica e interativa entre pares e (ii) emancipação e identidade docente. Para a categoria da coletividade também foram construídas duas subcategorias: (i) interação sociocultural e (ii) singularidade da prática reflexiva em coletividade. Como resultado de pesquisa foram destacados aspectos e fundamentos que sinalizam a necessidade e importância do desenvolvimento de formação continuada de professores, assentada na permanente interação coletiva, intermediada por relatos reflexivos e críticos sobre a prática na escola, com progressivas transformações de teorias e práticas reconstitutivas da identidade docente.

Palavras-chave: formação de professores; identidade docente; ações coletivas; interinstitucionalidade; reflexão crítica e emancipatória.

ABSTRACT

This thesis text presents an investigative study on the formative process of the Inter-institutional Program of Continuing Education of the Education Workers of the Macromissioneira Region – Northwest of the State of Rio Grande do Sul, with the objective of specifying and substantiating aspects of knowledge that underpin processes of continuing education of teachers, tending the limits of knowledge regarding the senses and meanings attributed to the protagonism and collectivity of the subjects in training, in face of the constitution of their own teaching identity. The research is qualitative in nature and its methodological path was the case study. As a source of research, empirical materials produced in the course of the process of Continuing Macromissioneira Training were used, from the previous movements that gave rise to it, to the publication of a physical book and an e-book, with texts produced by the participants. The process of construction and analysis of the data was inspired by the principles and assumptions of Textual Discourse Analysis, according to Moraes and Galiuzzi (2011), focusing on the identification of perceptions expressed by the participants, about the teaching leadership and collectivity as central categories that characterize the continuing education constitutive of teaching. For the category of teacher protagonism, two subcategories were built: (i) critical and interactive reflection among peers and (ii) emancipation and teacher identity. For the collectivity category, two subcategories were also built: (i) sociocultural interaction and (ii) uniqueness of reflective practice in collectivity. As a research result, aspects and fundamentals were highlighted that signal the need and importance of developing continued teacher education, based on permanent collective interaction, mediated by reflective and critical reports about the practice at school, with progressive transformations of theories and practices that reconstitute the teacher's identity.

Keywords: teacher education; teacher identity; collective actions; interinstitutionality; critical and emancipatory reflection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das IES para assessoria aos GTs de Formação Continuada Macromissioneira de acordo com a região de abrangência.	67
Quadro 2 – Elementos do corpus de análise.....	72
Quadro 3 – Breve descrição das categorias centrais	73
Quadro 4 – Subcategorias preliminares de PRD e COL	75
Quadro 5 – Subcategorias de Protagonismo Docente	79
Quadro 6 – Subcategorias de Coletividade	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMGSR	Associação dos Municípios da Grande Santa Rosa
AMM	Associação dos Municípios das Missões
AMUFRON	Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPE	Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão
COL	Coletividade
CPERS- SINDICATO	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBFM	E-Book da Formação Macromissioneira
EF	Ensino Fundamental
EID	Emancipação e Identidade Docente
EJA	Educação de Jovens e adultos
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FETRAF- SUL	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURG	Universidade Federal de Rio Grande

GT	Grupo de Trabalho
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IES	Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFFar-PA	Instituto Federal Farroupilha <i>campus</i> Panambi
IFFar-SA	Instituto Federal Farroupilha <i>campus</i> Santo Augusto
IFFar-SR	Instituto Federal Farroupilha <i>campus</i> Santa Rosa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSC	Interação Sociocultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LFFM	Livro Físico da Formação Macromissioneira
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Ministério Público
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFCM	Programa de Formação Continuada Macromissioneira
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
PPI	Projeto Político Institucional
PR	Paraná
PRC	Padrão Referencial Curricular
PRD	Protagonismo Docente
ProExt	Programa de Extensão Universitária
RCI	Reflexão Crítica e Interativa entre pares
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SETREM	Sociedade Educacional Três de Maio
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SPRC	Singularidade da prática reflexiva em coletividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões

SUMÁRIO

1	Introdução.....	14
2	Contextualizando o Cenário do Estudo sobre a Formação Continuada de Professores ...	22
	2.1 Revisitando aspectos históricos da educação nacional implicados na formação continuada de professores.....	22
	2.1.1 Resquícios tecnicistas nas práticas docentes	23
	2.1.2 A LDB/96 e suas implicações para a formação docente	25
	2.1.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação e a criação da UFFS	27
	2.2 Revisitando movimentos da educação no Rio Grande do Sul implicados na formação continuada de professores.....	29
	2.1.4 Mudanças quadrienais da gestão educacional gaúcha.....	30
	2.1.5 Aproximações teóricas entre Ensino Médio Politécnico e a Formação Macromissioneira.	34
	2.3 Demanda de formação de professores nos movimentos iniciais da Universidade Federal da Fronteira Sul	36
	2.4 Espaços de diálogo inicial nos Colóquios sobre A Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira	39
	2.5 Grupo de trabalho como opção organizacional da formação de professores	45
	2.6 Pressupostos do Ensino Médio Politécnico incorporados à proposta de formação de professores.....	50
	2.7 Organização metodológica do processo de Formação Continuada Macromissioneira .	53
	2.7.1 Os Grupos de Trabalho de formação continuada e a assessoria colaborativa	53
	2.7.2 Interinstitucionalidade e representatividade na composição dos GTs.....	55
	2.7.3 Definição do dia da área	57
	2.7.4 Grupos de Trabalho de área epistêmica, temática, funcionais e de modalidades de ensino	59
	2.7.5 Docentes autores e a escrita reflexiva.....	60
	2.7.6 O modelo organizacional formativo diferenciado	61
	2.7.7 Investimentos necessários ao programa de formação.....	63
3	Aspectos da organização metodológica da pesquisa	69
4	Protagonismo docente como base do processo de formação continuada	78
	4.1 Reflexão Crítica e Interativa entre pares	79
	4.2 Emancipação e Identidade Docente.....	97
5	Coletividade Constitutiva de Individualidades como Base do Processo de Formação Continuada.....	107

5.1	Coletividade como Interação Sociocultural.....	113
5.2	Singularidades da Prática Reflexiva em coletividade.....	123
6	Aspectos e fundamentações do conhecimento sobre formação continuada de professores	132
6.1	Aspectos político-educacionais e coletividades colaborativas	133
6.2	Aspectos de fundamentação do protagonismo docente em formação continuada de professores	142
6.3	Aspectos de fundamentação da coletividade crítico-reflexiva dos docentes em formação continuada.....	151
7	Considerações finais	159
	Anexos.....	180

1 INTRODUÇÃO

Esta produção textual resulta de estudo investigativo situado no campo da formação continuada de professores, em que são analisados aspectos constitutivos e significativos, registrados durante o período de estudo, planejamento, organização e execução, de um programa constituído por uma articulação interinstitucional em âmbito regional. A experiência do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul é analisada desde 2010, quando ocorreram os primeiros movimentos que levaram a concepção da proposta, passando pela realização da formação propriamente dita no ano de 2014 e fechando o período estudado em 2015 com as publicações produzidas pelos professores participantes.

O caso em tela é tomado como uma ação formativa real, já vivenciada por professores da educação básica na região considerada, sobre a qual se propôs a investigação, estudo, reflexão e afirmação de um modo distinto de pensar, propor e desenvolver a formação continuada de professores, considerando aspectos e fundamentos desenvolvidos durante a pesquisa. Toma-se como pressuposto que a qualificação da formação continuada dos profissionais docentes da educação básica, demanda estudos e aprofundamentos capazes de balizar alterações no campo político e epistemológico para a produção de conhecimento sobre a docência, seus processos formativos e respectivas políticas educacionais. A pesquisa desenvolvida insere-se no escopo investigativo da Linha 1 – Currículo e formação de professores do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) da UNIJUÍ, com as problemáticas vividas no processo de constituição de novas reformas curriculares no Estado do Rio Grande do Sul, e de um sentido democrático possível de ser construído na interação: Estado, Universidade, Escola e Professores.

A formação continuada de professores é objeto integrante do sistema educacional brasileiro regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que apresenta, para o âmbito da Educação Básica, suas políticas curriculares e pedagógicas, expressas em textos oficiais, incluindo Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros. Trata-se de documentos que orientam as redes de ensino público (federal, estadual, municipal) e privado, suas escolas, professores e demais profissionais da educação, nas questões referentes ao planejamento, organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas respectivas

propostas e práticas curriculares e pedagógicas. Mesmo sendo orientações de amplitude nacional, o território de efetivação de tais políticas curriculares se dá na especificidade da escola e cabe majoritariamente aos professores o principal papel no desenvolvimento e concretização dos currículos.

Há que se considerar que no cotidiano da escola básica, ainda são percebidas dificuldades para a produção e implementação de novas propostas curriculares. É comum que tentativas de tais movimentos fiquem limitadas a práticas que resultem tão somente em pequenas adaptações do currículo que já vem sendo desenvolvidas na escola, contemplando minimamente e de maneira parcial o que é proposto nas políticas curriculares, sejam externas ou internas, mantendo o distanciamento entre o currículo real e o currículo formal, conceitos já debatidos desde os anos 70 (MOREIRA, 2008, p. 13).

A ênfase dada às mudanças curriculares não tem sido acompanhada de uma devida atenção a outras dimensões e segmentos do sistema educacional, a exemplo da formação de professores. Dificilmente uma reforma curricular será bem-sucedida sem considerar um conjunto de fatores diretamente ligados à organização, gestão e funcionamento da escola e principalmente sem garantir as necessidades profissionais e formativas dos professores. Parafraseando Veiga e Silva (2010): “A escola mudou: que mude a formação de professores!”.

Essas questões implicadas pela política curricular já justificam a necessidade de um aprofundamento sobre a temática da formação de professores, mas outras podem ser elencadas, se for lançado, por exemplo, um olhar sobre os atores que compõem o cenário escolar. O sujeito atual e, particularmente, o sujeito escolar, estão sob a influência de novos ritmos e novos hábitos decorrentes da internetização das relações sociais, da instantaneidade das informações por meio de *lives* ou rápidas *googleadas*. Tem-se uma nova situação de aprendizagem e de expectativas dos alunos, implicando necessidades de mudança, mas também em dificuldades de administrar os processos de ensino e aprendizagem escolar. A constante atualização das formas de interação utilizadas pela comunidade social, e principalmente de crianças e jovens, é outro exemplo que justifica a necessidade de a formação continuada de professores ser apresentada como um dos caminhos apropriados para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades docentes, que considerem os desafios e necessidades de uma sociedade de multiculturalidade em movimento.

Sair de um modelo tradicional de ensino, que não atende às necessidades e expectativas da sociedade contemporânea e nem mesmo aos sujeitos constituintes da escola, com sua diversidade, é algo desafiador. Como ajustar e fazer um ensino de qualidade que atenda aos anseios dos alunos, dos pais, dos professores e da comunidade, como um todo, referendando e

reconstruindo os objetivos específicos da escola, é um dos grandes desafios educacionais do momento.

Os professores, em sua maioria, têm percebido que se fazem necessários movimentos de mudanças no sistema escolar, bem como de suas atuações enquanto profissionais para uma educação contemporânea. Ao mesmo tempo, porém, se estabelecem incertezas e inseguranças pela dificuldade em promover tais processos no cotidiano escolar e educacional. Em sala de aula, o professor muitas vezes se sente solitário diante de sua turma de alunos e o isolamento profissional é um limitador de inovações, novas ideias e práticas pedagógicas e metodológicas. É nesse sentido que se justifica e se reforça a necessidade de possibilitar aos professores participações em modalidades de formações efetivamente continuadas, onde possam, com seus pares, identificar, experimentar e socializar, melhores formas de atuar. Buscar a mobilização do poder de grupo possibilita desenvolver o profissionalismo individual e coletivo. A formação continuada é o caminho para isso, no qual se possibilita o avanço na ideia da escola como lugar de viver a vida presente, com todos os dramas e as alegrias dos nossos jovens, onde é necessário entender a juventude e desprender-se de preconceitos com relação aos modos de vida da atualidade.

A complexidade interativa da prática docente dificilmente é levada em conta se a proposta de formação é do tipo “*standard*” (IMBERNÓN, 2010), baseada em modelos de treinamento. Holisticamente, a formação continuada de profissionais da educação não se encerra no próprio grupo de participantes. É promotora das articulações da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social. Essas articulações permitem aos profissionais em educação, participantes de um processo continuado de formação a busca de subsídios para o enfrentamento da exclusão social e o fracasso escolar das crianças e adolescentes. Esse é um aspecto que se tornou determinante nas políticas educacionais que exigem a oferta universal de educação de qualidade, no sentido de formação integral que articule os conhecimentos requeridos para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a compreensão à luz dos conhecimentos universais e os modos como se produzem, distribuem e consomem os bens materiais e simbólicos necessários para viver com dignidade. No entanto, diante de uma realidade complexa, os impactos sobre a sociedade e seus sujeitos, no que tange à educação, tendem a ser perceptíveis somente a longo prazo.

Mesmo que as redes escolares proponham majoritariamente formações *standard*, é possível perceber a identificação de propostas de formação continuada de professores que se diferenciam por contemplarem características aproximadas ou alinhadas às expectativas sociais, educacionais e profissionais da contemporaneidade, em especial, por levarem em conta

condicionantes reais da prática profissional docente dos participantes. Ante a demandas formativas vigentes, diferenciações de práticas necessitam ser destacadas, analisadas, fundamentadas, projetadas, para que possam instrumentalizar qualificadamente outras propostas de formação continuada de profissionais da educação.

Nesse cenário problemático, a presente pesquisa, inserida na área da educação, visa ao tensionamento do atual conhecimento sobre aspectos específicos que constituem o processo de formação continuada de professores, particularmente, para atuar nas escolas de Educação Básica, nem sempre compromissada com a reconstrução social das condições reais que permeiam a prática docente nas escolas e salas de aula.

Diante de um leque de opções, a pesquisa exige escolhas e delimitações e, concomitantemente a isso, a aceitação da não neutralidade do pesquisador em seu estudo, permite que sua identidade investigativa se demonstre amalgamada com sua identidade pessoal/profissional. Explica-se assim, pelo viés da pessoalidade do pesquisador, a escolha de trazer às luzes do estudo, características formativas do processo coletivamente vivenciado no contexto do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul¹, com atenção voltada, particularmente, ao estudo do protagonismo e da coletividade docente na formação continuada de professores.

A participação como coordenador geral do Programa possibilitou vivenciar inúmeras formas de relação com os participantes, construir, partilhar e reconstruir histórias narradas sobre experiências vividas. Cada situação propicia condições e objetivos com tomadas de decisão sob específicos pontos de vista, ora na dimensão de estranhamento e distanciamento como pesquisador, ora na dimensão de participante ativo do processo coletivo de formação. Dessa forma, teceu-se um caminho de reflexão atenta e crítica sobre o movimento interativamente trilhado, num percurso metodológico que permitiu uma análise e discussão sobre principais características da modalidade de formação de professores concebida e vivenciada, sob o viés das percepções dos participantes.

Trata-se, pois, de uma pesquisa que tem como objeto de estudo um processo de formação continuada de professores em que o pesquisador esteve fortemente envolvido, na qualidade de coordenador geral, durante o período de estudos iniciais, planejamento, organização institucional e interinstitucional e desenvolvimento do programa constituído por

¹ Embora o Programa tenha contemplado a formação dos diversos tipos de trabalhadores em Educação, esta tese versa, particularmente, sobre a formação de professores.

uma articulação regional, desenvolvido ao longo do ano de 2014, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica da Região Macromissioneira, com base na “racionalização da interlocução de múltiplas vozes” (GASTALDO, ARENHART e DUTRA, 2019, p. 50).

Pelo aprofundamento teórico investigativo em torno do desvelamento de características formativas, educacionais e sociais, a partir da análise do processo de Formação Continuada Macromissioneira, fora proposto como objetivo geral: especificar e fundamentar aspectos de conhecimentos que embasem processos de formação continuada de professores, tensionando limites do saber no que tange aos sentidos e significados atribuídos ao protagonismo e à coletividade dos sujeitos em formação, diante da constituição da própria identidade docente.

Os objetivos específicos foram: (i) contextualizar o cenário de estudos em que foi constituída a Formação Continuada Macromissioneira (ii) analisar percepções expressas nos capítulos organizados e publicados no contexto do Programa sobre características do processo de constituição docente nele vivenciado; (iii) identificar, sob a ótica dos referenciais teóricos adotados, percepções concepções subjacentes ao processo de formação continuada, indicativas de movimentos de constituição de coletividade e de protagonismo docente; (iv) abalzar aspectos e estratégias organizativas que fundamentem o conhecimento sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.

O processo de pesquisa girou em torno da busca de respostas indicativas de caminhos compreensivos acerca da questão central: quais aspectos podem ser percebidos nas escritas dos participantes do Programa sobre características do processo de formação continuada nele vivenciado, particularmente no que se refere ao protagonismo docente e a coletividade, e quais são suas contribuições para a constituição docente?

Assim, para o delineamento do caminho em busca de respostas ao problema central de pesquisa, a atenção foi sistematicamente orientada para o reconhecimento de sentidos atribuídos, por participantes do Programa, ao processo formativo coletivamente vivenciado, com foco no protagonismo e na coletividade, buscando avançar no conhecimento sobre a formação continuada de professores. É nesse escopo que a tese é aqui explicitada, em defesa de que: a formação continuada de professores colaborativamente organizada e desenvolvida, em torno de pressupostos teóricos e metodológicos alinhados com a coletividade e o protagonismo docente permite avanços na direção de conferir qualidade à constituição da identidade docente.

Em meio a esse cenário complexo e intrincado de possibilidades de análise e discussão desse específico movimento de formação continuada de professores da região Macromissioneira do RS é que se estabeleceu a definição da problemática em estudo e do

campo de pesquisa. É considerando-se a especificidade e relevância do movimento de formação continuada no cenário regional, estadual e brasileiro², que se entende e se justifica a análise investigativa em contexto sobre o processo de sua concepção e execução como Programa Interinstitucional de Formação Continuada. Sendo uma ação formativa imersa na realidade educacional dos professores, para a compreensão de determinados movimentos internos ao programa, fez-se necessário traçar um esboço do contexto em que se constituiu a Formação Macromissioneira, adentrando em questões de políticas educacionais e proposição curriculares por parte das gestões governamentais. A maior parte dos professores participantes da Formação Macromissioneira no ano de 2014 eram vinculados à rede de educação básica estadual, que vivenciava, no mesmo período analisado por essa pesquisa, a reestruturação e implementação do Ensino Médio Politécnico. É relevante para esse estudo considerar a convergência de pressupostos teóricos propostos na formação continuada e aqueles que embasaram a proposta pedagógica de perspectiva politécnica para o trabalho escolar no RS.

O presente estudo investigativo está enquadrado na Linha de Pesquisa do Currículo e Formação de Professores do PPGEC, propondo uma análise do processo da Formação Continuada Macromissioneira à luz de referenciais teóricos, pois a construção dos saberes nunca é dada de forma isolada. Ela acontece inserida no complexo das relações sociais, representadas por seus grupos de interesse. Nesse sentido, a constituição dos Grupos de Trabalho (GT), no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, representa um elemento aglutinador das diferentes possibilidades de construção coletiva de seus agentes.

Salienta-se a importância de uma gama de referenciais utilizada no processo de estudo e elaboração escrita, como: Imbernón (2009 e 2010), Nóvoa (1995, 2009b, 2013 e 2014) e Marques (1993, 2006a, 2006c) na discussão sobre a docência e sua formação, Alarcão (1996), Schön (2000), Pimenta (2002) no entendimento de um professor reflexivo, Gramsci (1982), Frigotto (1996, 1999), Freitas (1995) e Karnoy, Gove e Marshall (2009) nas implicações políticas e sociais, Porlán e Martín (2004) e Morin (2004) na defesa de escritas de diários de

² O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, foi avaliado com nota máxima (100) e classificado em primeiro lugar em âmbito nacional, nos editais dos anos de 2015 e de 2016, no Programa de Extensão Universitária (ProExt – MEC/SESu) com aporte interministerial, para programas e projetos com ênfase na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Ensino Superior. Resultados finais dos editais publicados em:

2015 - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16015&Itemid=
2016 - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=19541-resultado-final-proext-2016-programas-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192

bordo, e ainda Saviani (1989), Azevedo e Reis (2007, 2013, 2020), e Pistrak (2000, 2009) no que tange ao Ensino Médio Politécnico para entendimento do contexto da política curricular vigente no RS no período de elaboração e execução do Programa Macromissioneiro, além dos indispensáveis entendimentos de Freire (2010, 2011 e 2016), entre outros.

Todos esses referenciais formam o arcabouço teórico que dá sustentação ao programa e à presente investigação, cabendo destacar a percepção de sua importância para embasar decisões coletivas nas reuniões do GT Dirigente³ e dos demais GTs. Considerando que esta pesquisa se debruça sobre o processo de Formação Continuada Macromissioneira, fez-se necessária a revisão, fundamentação e aprofundamento sobre esses mesmos referenciais.

Cabe aqui referir, ainda, que, para a organização e apresentação do estudo investigativo aqui desenvolvido, este texto está organizado em cinco partes.

Na introdução é apresentada uma visão geral sobre o estudo desenvolvido.

Após, é apresentada uma contextualização do cenário em que se situa o presente estudo, iniciando por um breve retrospecto sobre processos de formação continuada de professores no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, seguido da apresentação de uma visão geral do cenário subsequente, revisitando, então, o contexto do processo de Formação Continuada Macromissioneira. Para além da contextualização do Programa, constam referências sobre a concepção, o formato organizacional e metodológico, o processo de desenvolvimento na prática da formação, incluindo as produções escritas, a organização da publicação dos livros, enfim, o cenário geral que caracteriza o processo formativo coletivamente desenvolvido.

Na parte subsequente, são descritos os aspectos da organização metodológica da pesquisa. Em busca de respostas ao problema de pesquisa, o processo investigativo foi desenvolvido por meio de uma metodologia qualitativa (AMADO, 2017), em um estudo de caso (YIN, 2015) que contemplou como parte empírica a organização de informações registradas ao longo de todo o desenrolar do processo de Formação Continuada Macromissioneira, desde os movimentos prévios que lhe deram origem, até a publicação de dois livros pelos participantes, que serviram de referência principal para a composição do *corpus* de análise investigado. O processo de construção e análise dos dados foi inspirado nos princípios e pressupostos gerais da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo proposto por Moraes e Galiazzi (2011). Foram construídas duas categorias centrais - Protagonismo Docente e Coletividade - durante o processo de construção e análise de dados referentes a características

³ O GT Dirigente está descrito no subcapítulo 2.7.2 desta tese.

do processo de Formação Continuada Macromissioneira, sob o viés das percepções expressas pelos participantes.

Em seguida são elaborados dois capítulos que apresentam e analisam os dados de pesquisa construídos. Diante de uma prática escolar que majoritariamente se desenvolve com professores em isolamento profissional, cada um desses dois capítulos fundamenta uma das categorias centrais construídas – protagonismo docente e coletividade – como base para o processo de Formação Continuada Macromissioneira. Assim, nesses dois capítulos são apresentados e discutidos os resultados construídos com base na Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011), a partir das escritas dos participantes, como processo de categorização em busca de indícios sobre percepções, aproximações, obstáculos e limitações dos aspectos do protagonismo docente e da coletividade no processo de Formação Continuada Macromissioneira. Foram identificadas duas categorias centrais que caracterizam a formação continuada constitutiva da docência: (i) protagonismo docente e (ii) coletividade. Para a categoria do protagonismo docente foram construídas duas subcategorias: (i) reflexão crítica e interativa entre pares e (ii) emancipação e identidade docente. Para a categoria da coletividade também foram construídas duas subcategorias: (i) interação sociocultural (ii) singularidade da prática reflexiva em coletividade. Em cada categoria e subcategoria, foram selecionados excertos de escritas dos professores participantes, publicadas no livro físico e no e-book produzidos durante o processo formativo, cujos sumários encontram-se nos anexos desta tese. Antecedendo aos excertos são tecidas reflexões subjacentes à análise com base no estudo e interpretação dos dados empíricos utilizando-se o aporte teórico referencial de autores como Nóvoa (1995, 2002, 2013), Imbernón (2006, 2010), Schön (2000), Tardif (2010), Marques (1993, 2006a), Freire (2010, 2016), Azevedo e Reis (2013, 2014, 2020), Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998), Gadotti (2010, 2011), entre outros.

Como resultados e conclusão desta pesquisa tematizada a partir de percepções expressas pelos participantes do processo de formação continuada, em forma de escrita docente implicada no processo, são assinalados aspectos e fundamentos sobre o conhecimento e modalidades organizativas dos processos de formação continuada de professores, que, oxalá, possam fazer frente aos novos desafios educacionais postos pela sociedade na contemporaneidade. Um estudo proposto na perspectiva de consolidação de um novo paradigma, que possibilite o desenvolvimento de uma práxis identificada com o mundo social e histórico, no qual o potencial democrático, emancipatório e reflexivo das propostas educativas e do conhecimento envolvido seja o horizonte do potencial formativo.

2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DO ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta pesquisa desenvolve seus estudos investigativos na temática de formação continuada de professores buscando elementos de análise em um caso de ação formativa colocada em desenvolvimento no ano de 2014 com um grupo interinstitucional de Ensino Superior e outras representações que se uniram colaborativamente a Universidade Federal da Fronteira Sul, no *campus* de Cerro Largo RS, para constituir o Programa Macromissionário de Formação Continuada de Trabalhadores da Educação. Para que os elementos implicados na defesa desta tese tenham um amplo entendimento, faz-se necessário considerar os pressupostos temporais, históricos e políticos educacionais que compõe o cenário de engendramento do referido movimento formativo.

Neste capítulo é apresentada uma visão geral do cenário que deu a origem em que se situa a presente pesquisa, com vistas a contextualizar o tema em estudo. Inicialmente são abordados aspectos históricos que marcam alguns movimentos de formação de professores, no Brasil, no Rio Grande do Sul e na região do noroeste do Rio Grande do Sul para, a partir disso, tecer uma contextualização geral sobre a modalidade de formação continuada de que trata esta tese e sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa desenvolvida.

2.1 REVISITANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL IMPLICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No escopo deste trabalho, defende-se a ideia de que a participação ativa do professor em um processo de formação continuada constitui-se num fator imprescindível para a construção de sua identidade como profissional da educação. Este posicionamento não secundariza o comprometimento com a formação inicial, apenas não o enfoca neste estudo. Em pleno período de uma sociedade que intensifica constantemente seus aspectos de globalização e instantaneidade, propostas curriculares e metodológicas dos cursos de licenciatura vigentes no Brasil, em sua maioria, ainda tendem a se manter pouco flexíveis e distanciam das reais necessidades educacionais vivenciadas na escola. Ambos os contextos de formação, inicial e continuada, requerem novos estudos e proposições atualizadas, junto com políticas educacionais que façam frente aos desafios da atual realidade escolar.

Na análise da história educacional brasileira, Demerval Saviani (2007a) divide a educação brasileira em quatro períodos de diferentes ideias pedagógicas. Para o autor, ideias pedagógicas “são ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007a, p.6). Em suas pesquisas, o autor define que o primeiro período das ideias pedagógicas do Brasil ocorreu entre os anos de 1549 e 1759 com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. O segundo período ocorreu entre 1759 e 1932 onde houve coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. O terceiro período entre os anos de 1932 e 1969 em que predominou a pedagogia nova. O quarto período das ideias pedagógicas no Brasil ocorreu entre 1969 e 2001 configurando a concepção pedagógica produtivista. Este último período Saviani subdivide em três fases. A primeira fase, entre os anos de 1969 e 1980, com o predomínio da pedagogia tecnicista e desenvolvimento da visão crítico reprodutivista. A segunda fase entre os anos de 1980 e 1991 compreende o que o autor chamou de “ensaios contra hegemônicos” manifestados pela pedagogia da educação popular, pedagogia da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. Na terceira fase entre os anos de 1991 e 2001, destaca-se o neoprodutivismo e suas variantes neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2007a, p.19-20).

2.1.1 Resquícios tecnicistas nas práticas docentes

Ao percorrer a trilha de uma leitura histórica sobre momentos pedagógicos vivenciados pela educação brasileira, busca-se o auxílio que um estudo desta natureza possa permitir para o entendimento do contexto formativo e de atuação dos professores das redes educacionais do país. A definição das datas dos períodos e fases, anteriormente demarcados por Saviani, levam em consideração os movimentos educacionais e políticas públicas vigentes em cada um daqueles momentos. Mas a atuação profissional de um professor transpassa estas fases e este acaba amalgamando o seu fazer didático utilizando-se de uma mescla de diferentes vertentes pedagógicas. Dados de 2017 do INEP (CARVALHO, 2018, p. 29) indicam a média de idade do professor brasileiro atuante na escola básica em 41,04 anos. Por esses dados, percebe-se que o professor brasileiro hoje pode ser considerado um profissional envelhecido e que em sua maioria já era atuante na primeira fase do quarto período de ideias pedagógicas de Saviani, ou seja, desde uma fase de preponderância de uma pedagogia tecnicista.

Durante o período de ditadura militar brasileira adotou-se um modelo político e econômico caracterizado por um projeto que visava acelerar o desenvolvimento social e econômico do Brasil (VEIGA, 1989, p.34). Com este intento, a educação proposta era voltada a objetivos e metas operacionais centrados na preparação de recursos humanos demandados pelo crescimento econômico e tecnológico da sociedade. Quando oferecidos, os movimentos de formação continuada da época, eram centrados no “como fazer” didático, pelo domínio de técnicas de ação pedagógica, sem a compreensão crítica. Segundo Gatti et al. (2019, p. 24) nesse contexto foram incentivados os cursos profissionalizantes, no entanto, sem a preocupação com a formação e preparação dos professores. Revisitando dados do censo escolar de 1964 (INEP, 1967, p. 32) pode-se perceber números que apontavam a fragilidade do sistema educacional brasileiro, verificando para aquele momento um total relevante de 44,2% dos professores sem a qualificação para o exercício da docência. Também fora registrado que dentre os não diplomados, uma quarta parte eram regentes de classe que só possuíam o ensino médio e o restante apenas ensino primário (por vezes incompleto). Já entre os regentes de classe com diploma, quase 80% eram professores com a formação de normalista. É nesse cenário de precariedade pedagógica do sistema educacional brasileiro que começa a estabelecer a vigência marcante do pensamento tecnicista no contexto das escolas.

O tecnicismo que emergiu nos Estados Unidos também chega ao Brasil, sendo o movimento fortalecido durante o período de governo militar, utilizando-se de influências positivistas e behavioristas. Nesse período considerava-se que a função principal da escola devia estar adequada à política econômica do regime militar e desta maneira preparar os alunos, na perspectiva de recursos humanos qualificados como mão de obra para o mercado de trabalho. Para Menezes e Santos a pedagogia tecnicista

É uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Além de apresentar características autoritárias, a pedagogia tecnicista pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia difere da progressista que privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem. (MENEZES; SANTOS, 2001)

A abordagem tecnicista retira do professor uma parcela significativa de sua autonomia pedagógica. Atualmente, há entre os professores percepções das limitações e subordinações provocadas por esta proposta pedagógica, gerando inquietações e refutações relativas de certas práticas didáticas que venham a se caracterizar como tecnicista. Por outro lado, se o professor é transformado em um mero executor de projetos educacionais pensados em outras instâncias

superiores, pode trazer-lhe a sensação (equivocada) de conforto diante da não responsabilidade sobre o processo educacional. Resquícios tecnicistas no corpo docente ainda se configuram como um dos fatores que limitam a postura protagonista e proativa do professor no processo de constituição de políticas educacionais, bem como de sua própria execução didático pedagógica.

2.1.2 A LDB/96 e suas implicações para a formação docente

Após o período de predominância da proposta tecnicista no sistema educacional brasileiro, passou a ocorrer durante os anos de 1980 um movimento entre educadores propondo uma ruptura com tais concepções e apresentando alternativas às propostas vigentes. Foi um período de debates sobre a vigência de um modelo de formação de professores caracterizada como reduzida e genérica. Helena Freitas considera que durante os anos 80,

no âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. [...] Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p.139).

Em meio à lenta abertura da democracia na política brasileira, movimentos de educadores e grupos sociais evidenciavam a necessidade de uma educação crítica e propositiva, capaz de produzir transformações nos sujeitos, na escola e na sociedade. Foram discussões importantes que antecederam a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996). Alguns avanços foram consolidados, tais como a formação em nível superior para todos os professores (Art. 62), piso salarial e a inclusão de horas de estudo pedagógico na carga horária remunerada (Art. 67), descentralização e democratização educacional, entre outras. No documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016, p. 8), a entidade registra que nem todas as reivindicações dos movimentos de grupos educacionais progressistas feitos durante os anos 80 foram contemplados nos documentos oficiais, uma vez que a LDB/96 foi aprovada na forma de um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no governo da época. Retoma-se em um novo período da educação brasileira a centralidade no conteúdo da escola utilizando-se de concepções de habilidades e competências. Há uma reorganização dos

entendimentos pedagógicos em decorrência da migração da prevalência dos pensamentos do trabalho fordista/taylorista para a reestruturação produtiva flexível de percepção toyotista.

Na LDB/96, os profissionais da educação passam a ser contemplados no Título VI com artigos dedicados a definições e implicações sobre a formação dos docentes. É instituída também no artigo 87, a década da educação, sendo expresso no § 4º que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). No entanto, por consequência de tal exigência, alguns professores passam a buscar as habilitações necessárias, em cursos aligeirados e com qualidades duvidosas, ofertados pelo espaço mercadológico gerado. A concomitância da aprovação da LDB/96, com o período de implantação do projeto neoliberal coloca o documento em meio a um processo lento e crescente de descompromisso do estado nacional em relação a educação. Nesse sentido, Helena Freitas alerta que “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do estado e dos poderes políticos” (FREITAS, 2002, p. 148). Para a autora, tais ações integram um processo pós-moderno de minimização da base material da produção de conhecimento, o que provoca a precarização da práxis educacional capaz de produzir transformações sociais.

Depois da aprovação da LDB/96, consolidou-se uma reforma educacional balizada por ações e alguns documentos nacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados visando a redefinição dos currículos escolares. Incluiu-se como parte integrante da reforma educacional da época, a constituição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), que redefiniram questões de gerenciamento orçamentário e financeiro do setor educacional. Buscou-se, também, uma política de avaliação sistemática constituída pela instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (Provão). Tais avaliações passaram a ser utilizadas no cálculo de índices indicadores de qualidade da educação brasileira e de suas várias instâncias. A execução das avaliações passa a ocorrer principalmente em um processo de aplicação de provas em massa. Desta forma, as percepções obtidas no processo avaliativo focalizam o produto educacional e não o processo constituído. Os professores passaram a ser cobrados pela diferença de índices entre escolas. Como consequência a práxis didática nas escolas começou a migrar de uma centralidade na efetiva aprendizagem dos alunos para uma preparação às provas avaliativas padronizadas.

O eixo estruturante da referida reforma educacional teve como destaque a pedagogia das competências que passa a delinear a arquitetura curricular da educação básica e da formação de professores. A ideologia utilizada, com pressupostos do Toyotismo, converge com o conceito de competência que fora expresso por especialistas coordenados por Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir. Segundo o documento, competência é

[...] uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (MEC/UNESCO, 1998, p. 94)

A política educacional centrada em conceitos de competências e habilidades procura adequar os objetivos escolares à formação de educandos para as exigências de um mercado flexibilizado. Ao mesmo tempo “[...] estimula a competitividade e produtividade, tentando romper as relações sociais e coletivas entre os trabalhadores no processo de reconhecimento de sua identidade e solidariedade de classe” (PEREIRA, 2016, f.147). Os documentos oficiais da educação brasileira remetem a diferentes noções de competência. A professora Mônica Ribeiro Silva (2017) explicita diferentes descrições de “competência” nos textos definidores de organização curricular tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio e mais recentemente no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a autora, a abordagem por competências é uma perspectiva limitada que coloca o currículo como “técnica de elaboração de objetivos de aprendizagem, e está em sentido também restrito, limitado ao aspecto cognitivo que desconsidera outras dimensões implicadas na formação intelectual e histórico-cultural dos indivíduos” (SILVA, 2017, p.57).

2.1.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação e a criação da UFFS

Na sequência da publicação da LDB/96, vários movimentos e documentos da política pública brasileira consolidaram uma reforma da educação básica reforçando a perspectiva mercadológica de utilização do espaço/tempo escolar para preparação de mão de obra de um mundo globalizado e em expansão tecnológica. No entanto, com uma nova eleição presidencial no Brasil em 2003, anunciou-se a valorização de outra concepção ideológica e novas mudanças são propostas para o cenário educacional brasileiro. Em 2007 é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que agregou ao longo de alguns anos, mais de uma

centena de ações abrangendo as variadas áreas de atuação do Ministério de Educação. O prazo previsto para realização das ações era de 15 anos, porém foi descontinuado antes do fim desse prazo. Dentre as ações de caráter global propostas, o Fundo de Financiamento e manutenção da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi estabelecido como principal mecanismo de financiamento e redistribuição de recursos vinculados a todas as etapas da educação básica. Duas ações do PDE foram direcionadas às questões docentes, o “Piso do Magistério” e a “Formação” por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O plano pressupõe o estabelecimento de parcerias da União com estados e municípios, para instaurar um regime de colaboração para “implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2007a, p. 11).

No ano de 2009, o MEC, por meio do Decreto Nº 6.755/09, institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica – (BRASIL, 2009), definindo princípios e objetivos para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Nesse decreto, define-se a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD), constituído por representações de instâncias educacionais do poder público e da sociedade civil, estabelecendo um regime de colaboração entre União, Estados e Distrito Federal para estabelecimento e execução de ações e programas específicos do Ministério da Educação. Ainda em 2009, no bojo das reformas, é definido o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) para promover a adequação de formação superior (em 1ª ou 2ª licenciaturas) dos professores de educação básica, prevista pela LDB. Na interligação com os objetivos dessa pesquisa, salienta-se que esses movimentos da política educacional nos anos próximos a 2010, permitiram o estabelecimento de cenários propícios aos processos formativos em estudo, sendo importante perceber que a definição de uma articulação mais ampla da gestão nacional de formação continuada é capaz de possibilitar caminhos mais abertos para o exercício do protagonismo docente e de instituições formadoras, na definição de propostas e processos de formação continuada.

Outra ação implementada dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que teve por objetivo principal a ampliação do acesso e a permanência na educação superior. Com a apresentação do REUNI, passam a ocorrer mobilizações de docentes, estudantes e movimentos sociais para que as Instituições Federais de Ensino Superior fossem expandidas, principalmente no interior dos estados, onde havia escassez ou inexistência de vagas em cursos superiores de educação federal pública e gratuita, implicando às famílias de jovens destas regiões dispêndios consideráveis com universidades privadas ou mesmo a

ocorrência de emigração em busca de universidades públicas mais próximas dos grandes centros. Em um recorte nesse contexto de mobilizações pela expansão e interiorização do ensino superior, a história da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é dinamicamente construída sendo resultante do engajamento de movimentos sociais populares e lideranças políticas e comunitárias da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL. Após três anos de trabalho e mobilização, a lei 12.029 de 15 de setembro de 2009, é assinada pelo Presidente da República, criando a Universidade Federal da Fronteira Sul, integrando os três estados da Região Sul, com *campus* e reitoria na cidade de Chapecó em Santa Catarina, *campi* em Laranjeiras do Sul e Realeza no Paraná e *campi* em Erechim e Cerro Largo no Rio Grande do Sul.

A partir da criação da UFFS todos os *campi* passaram a contar com novos cursos de licenciatura e a então recém-formada universidade estabeleceu em seu primeiro Projeto Político Institucional – PPI – (BRASIL, 2009), o princípio norteador de atender às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação estabelecidas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, “conjugando esforços para que essa política seja alicerçada por docentes preparados para a educação básica, em número suficiente e com qualidade adequada (BRASIL, 2009). Dentre os esforços mobilizados para o cumprimento do PPI, já no seu primeiro ano de existência da UFFS, começam a se estabelecer articulações com escolas básicas da região de abrangência de cada *campus*. Nesse contexto e período, surgem os primeiros movimentos junto à escola básica e suas representações que permitiram mais tarde configurar o Programa Macromissionário de Formação Continuada de Trabalhadores da Educação implementado a partir do *campus* de Cerro Largo da UFFS no Rio Grande do Sul.

2.2 REVISITANDO MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL IMPLICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com o objetivo de caracterizar o contexto educacional da Educação Básica na região de abrangência do *campus* Cerro Largo, RS, cabe também revisitar o contexto histórico da formação continuada no âmbito estadual do RS, aportando alguns aspectos das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Estado. Ao invés de políticas de estado, persiste a tendência de visualizar linhas de mudança desenvolvidas como políticas de governo, o que não

é diferente em no estado do Rio Grande do Sul, cabendo revisitar o cenário em que teve origem a proposição da Formação Continuada Macromissioneira.

A Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1998) estabeleceu em seu artigo 206 que o ensino no Brasil deverá ser ministrado com base no princípio básico da garantia do padrão de qualidade. Nesse sentido, as gestões educacionais nos governos estaduais do RS passaram a promover políticas educacionais buscando a qualidade educacional, principalmente a partir de mudanças curriculares, o que, todavia, também exige correlatos movimentos e estratégias de formação continuada dos professores.

2.1.4 Mudanças quadrienais da gestão educacional gaúcha

Entre os anos de 1991 e 1994, no governo gaúcho de gestão do governador Alceu Colares, foi desenvolvido o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, coordenado por um Grupo Interinstitucional formado por quatro universidades gaúchas, a saber, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Segundo Dall’Igna e Cóssio (2011) para implementação desse projeto, inicialmente os professores da rede pública estadual foram orientados a reunirem-se em suas escolas elencando temas a serem discutidos, produzindo um material para profissionais das Instituições de Ensino Superior elaborarem um material técnico pedagógico, baseados na experiência profissional e referenciais teóricos propostos pelos professores da escola básica. Os textos resultantes foram editados e encaminhados às escolas para servirem de subsídio aos estudos, fundamentando o trabalho dos professores nas escolas. Dificuldades de implementação do projeto foram percebidas, uma vez que o período foi de embates entre o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS-Sindicato) e a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) principalmente pela proposta de um calendário escolar denominado “Calendário Rotativo” que previa a utilização de três inícios de ano letivos distintos, alegando melhor aproveitamento das estruturas escolares existentes.

Entre os anos de 1995 e 1998, Antônio Britto assumiu o governo do Estado do RS, em uma gestão que também propôs um projeto de qualificação educacional baseado em questões curriculares. De acordo com Dall’Igna e Cóssio (2011), o projeto proposto foi o Padrão Referencial Curricular (PRC), que elencou o que fora considerado como “corpo básico de

conhecimentos”, uma referência para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. As mesmas autoras informam que a elaboração do documento previu a participação de professores da escola básica em grupos de estudos, seminários, jornadas pedagógicas e discussões nas escolas produzindo materiais que foram sistematizados em quatorze cadernos temáticos para serem orientadores das práticas pedagógicas (DALL’IGNA e CÓSSIO, 2011, p.5). Referente ao mesmo período, Mello (2010) relata que foi previsto o Programa de Capacitação Docente pelo qual as ações de formação continuada seriam sustentadas pela utilização de recursos dos repasses trimestrais de gestão da autonomia das próprias escolas, planejando jornadas pedagógicas que atendessem aos docentes nos conteúdos necessários.

Com ênfase na democratização da gestão educacional, o governo gaúcho de Olívio Dutra entre os anos de 1999 a 2002, realizou o movimento da Constituinte Escolar, com a proposta de desenvolvimento de debates, estudos e socialização de experiências, realizados em fóruns e encontros educacionais, em um coletivo com a participação da comunidade escolar, tendo por objetivo a construção de políticas educacionais para o estado do RS. Segundo Lucia Camini, Secretária de Educação do RS na época, o processo não ocorreu de forma tranquila e linear, uma vez que no início do movimento da Constituinte Escolar o CPERS/Sindicato condicionou a participação no processo “à concessão de reajuste salarial e à definição de uma política salarial para a categoria” (CAMINI, 2005, p.123). O ponto focal da Constituinte Escolar era a democratização dos espaços escolares, mas também houve uma proposta de reformulação curricular planejado a partir de seis eixos envolvendo o processo de formação: 1) pesquisa da realidade; 2) construção social do conhecimento; 3) alfabetização no sentido ampliado; 4) multiculturalismo crítico; 5) avaliação emancipatória; e 6) gestão democrática. A formação dos profissionais de educação “estava prevista nos espaços do calendário escolar através da formação cotidiana em serviço, com assessoria permanente da mantenedora, de cursos, seminários, e de intercâmbios com centros de pesquisa educacional” (CAMINI, 2005, p.165). No que diz respeito à formação continuada da rede pública estadual nesse período de início dos anos 2000, a mesma autora afirma que “foi assumida como processo sistemático e permanente e construída com todos os sujeitos da rede estadual, em movimentos diversos e constantes. Os princípios metodológicos estavam assentados na participação, formação em rede e no respeito à caminhada da escola” (CAMINI, 2005, p.166).

No quadriênio de 2003 a 2006, assume o governo do RS, Germano Rigotto, que implementa o Programa Escola Aberta para Comunidade, criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre MEC e UNESCO tendo por objetivo geral “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz” (BRASIL,

2007b, p. 14). Segundo Mello, embora o programa tenha ficado restrito a 150 de 2.856 escolas, a então secretária de educação o considerou como “principal projeto desenvolvido na área de educação no governo Rigotto” (MELLO, 2010, p.165). O Planejamento participativo do governo do quadriênio anterior é abandonado e substituído “por um planejamento pautado em técnicas e processos gerenciais identificados com a “eficiência” do mercado” (DRABACH e MOUSQUER, 2013, n.p.). A Formação pedagógica continuada é mantida com 4 horas em serviço, realizada em encontros ou cursos coordenados pelas instituições de ensino superior das regiões. A socialização de experiência era feita pelas escolas convidadas pela CRE ou SEDUC-RS (KAEFER, 2009, p. 106).

Yeda Crusius assume o governo do estado do RS entre os anos de 2007 e 2010 e apresenta o “programa estruturante Boa Escola para Todos”, fixando a meta de melhorar a qualidade da Educação Básica, buscando ações que possibilitassem a redução da repetência, diminuição da evasão escolar, aumento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e melhorias nas condições de trabalho de professores, salários, carreira e formação continuada” (ABREU, 2011, p. 261). Para tanto, a Secretaria de Educação fez a opção por metas meio e não metas fim, pois considerava a “dificuldade do gestor da educação gaúcha em efetivamente implementar medidas de estímulo e cobrança de resultados em relação às escolas e aos professores” (ABREU, 2011, p.62) devido ao que foi considerado como “excesso de autonomia da escola estadual” permitida pelo governo anterior. No período em que ocupava a Secretaria de Estado de Educação do RS, Mariza Abreu apresentou cinco projetos relacionados à estrutura da área educacional: Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul (SAERS); Sala de aula digital; Professor Nota 10; Centro de Referência na Educação Profissional; e Escola Legal.

O projeto Professor Nota 10 indicou ações que tinham o objetivo, entre outros, de oferecer formação continuada aos professores das escolas estaduais do RS de uma forma vinculada ao trabalho de sala de aula e ao aumento dos níveis de aprendizagem. Em julho de 2009 foi publicado o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, elaborado para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, prevendo organizar os currículos pelas escolas de maneira a assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.3).

Em 2010, a SEDUC-RS organizou um processo de formação continuada para apresentar e discutir os cadernos do professor e os cadernos do aluno do Programa Lições do Rio Grande, nos quais havia atividades que consistiam em “exemplos de como o Referencial Curricular pode ser implementado em aula” (*ibidem*, p.3). Os cadernos foram distribuídos para

as escolas estaduais do RS e para possibilitar o estudo e a implementação dos referenciais nas aulas. Inicialmente, os professores participaram nos dias que antecederam o retorno das aulas, de uma formação em suas próprias escolas, por meio de um vídeo enviado pela SEDUC-RS. Posteriormente, no recesso escolar de meio de ano, foram organizados encontros formativos por Instituições de Ensino Superior (IES) contratadas pelo governo do estado SEDUC-RS, trabalhando com grupos de professores, que por sua vez passaram a ter a função de multiplicadores do trabalho com o material para todos os demais professores da rede pública estadual de ensino.

Em 2011, um ano após a UFFS iniciar suas atividades como universidade federal pública e popular, Tarso Genro assumiu o governo no RS, e estabelece um plano de governo propondo mudanças na educação básica estadual e em especial no ensino médio. Para isso a SEDUC-RS elaborou um documento-base denominado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (SEDUC-RS, 2011). De acordo com José Clóvis de Azevedo, Secretário de Estado de Educação e proponente das reformas educacionais da época no RS,

as bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 35)

O Ensino Médio Politécnico foi implementado de forma progressiva, iniciando em 2012 com as turmas de 1º ano do ensino médio das escolas estaduais do RS. A execução do processo de reestruturação curricular do ensino médio gaúcho, direcionava o quadro de professores do magistério às mudanças didático-pedagógicas, que possibilitassem a implementação da matriz curricular de forma articulada entre as áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias), bem como com o denominado “Seminário Integrado” em que os alunos desenvolviam atividades de pesquisa de maneira que, de acordo com a proposta, estivesse presente a articulação entre teoria e prática. O documento base da proposta do Ensino Médio Politécnico incluiu na sua proposição um aumento de 2.400 para 3.000 horas de carga horária de estudos para estudantes. Conjuntamente foi previsto um “processo de formação continuada dos professores [...] mobilizando processos pedagógicos para dar conta da realidade social, cultural e econômica

dos jovens sul-rio-grandenses” (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 38). Durante esse período, a SEDUC-RS promoveu formações continuadas para gestores das escolas e, conforme Mosna (2013, p.237), disponibilizou recursos adicionais para que as escolas, de forma autônoma, pudessem organizar seus próprios processos de formação continuada interna, trazendo pesquisadores de instituições formadoras para realizar discussões necessárias e para qualificar seu processo de ensino-aprendizagem.

2.1.5 Aproximações teóricas entre Ensino Médio Politécnico e a Formação Macromissioneira.

Provocados pela proposta educacional da gestão 2011/14 do RS, os professores gaúchos passaram a discutir e estudar questões relativas ao ensino politécnico e suas implicações pedagógicas. Até então desconhecidas para a maioria dos professores das escolas estaduais, as bases teóricas da politecnia remetem o conceito de Educação Politécnica aos estudos de Karl Marx, ao afirmar que a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS; 2011, p. 86). O “trabalho como princípio educativo”, base da proposta do Ensino Médio Politécnico, era considerado por Marx com o entendimento de que a educação do futuro deveria conjugar o trabalho produtivo com o ensino, “constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (*ibidem*, p. 92). No Brasil, a discussão sobre as concepções da educação politécnica foi introduzida na década de 1980, quando Demerval Saviani, no curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizava estudos referenciados em Marx e Antonio Gramsci, sobre as concepções de homem, sociedade e educação, acerca da teoria da formação humana (RODRIGUES, 2008, n.p.).

Para possibilitar uma aproximação dos professores da rede básica gaúcha com os conceitos da politecnia, a SEDUC-RS propôs no ano de 2011, eventos formativos para os professores em atividade. Inicialmente participaram de seminários de formação, de gestores das CREs, equipes diretivas e pedagógicas das escolas. Estes primeiros eventos contaram com a “mediação de educadores pesquisadores como Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Gabriel Grabowski, Gaudêncio Frigotto, Mônica Ribeiro da Silva e Sandra Garcia” (GOBO, 2018, p.56). Posteriormente, os diversos setores da comunidade escolar das escolas de ensino médio

dos municípios gaúchos foram convidados a participar de encontros e debates para aprofundamento e ampliação da proposta de reconstrução curricular do ensino médio politécnico. Em uma primeira etapa, utilizou-se um texto-base encaminhado pela SEDUC-RS analisado em Conferências da Escola. Representações de professores, funcionários, pais e alunos, participaram das outras três etapas subsequentes: as Conferências Municipais, as Conferências Inter-regionais e a Conferência Estadual. No entendimento de uma das Coordenadoras regionais de educação do período, “os eventos de formação continuada dos professores aconteceram de forma planejada, durante os 4 anos da gestão e foram marcados por relatos e problematização de práticas socializadas” (GOBO, 2018, p. 57).

A partir da década de 1990, a reeleição de governadores passou a ser possível no Brasil. Entretanto, no estado do RS, desde então, nenhum governador teve dois mandatos consecutivos. A mudança de governo e por vezes de ideologia a cada quatro anos, acarretou descon continuidades de propostas de políticas públicas, incluindo a alternância de políticas educacionais. Os recortes aqui apresentados, sobre a sequência de contextos educacionais referidos a cada gestão de governo gaúcho, sinalizam fatores condicionantes na constituição do mosaico de objetivos, metodologias e matrizes curriculares da educação básica do RS, por vezes confuso para professores, gestores e comunidade escolar.

A sistemática da descon continuidade de políticas referentes à profissionalização docente, condições de trabalho, remuneração e formação continuada, evidencia o enfoque de um sistema educacional manobrado dentro de políticas públicas de governo e não na continuidade de uma política de estado. A falta de efetiva participação dos docentes em exercício na concepção e execução dos processos formativos propostos, bem como a falta de alinhamento entre os modelos curriculares e pedagógicos, levou uma boa parte dos professores do magistério gaúcho a uma percepção restrita de formação continuada. O que deveria ser o processo de um sujeito em contínua formação de identidade docente era encarado por alguns professores como momentos para cumprir certas exigências do plano de carreira mediante apresentação de certificados de participação em cursos de 40 horas durante o ano letivo.

A descon continuidade política e ideológica de sequentes gestões educacionais de governos gaúchos é contributiva para manutenção de um posicionamento de passividade pedagógica e formativa de professores, limitados ao viés da racionalidade técnica. Em estudos de Carr e Kemmis (1986) encontra-se a afirmação de que o papel do professor, baseado na visão científica da teoria e prática educacional, é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais e assim “não são considerados como profissionalmente responsáveis por tomar decisões e julgamentos em educação, mas apenas

pela eficiência com que implementam as decisões feitas por teóricos da educação com base em seu conhecimento científico” (CARR e KEMMIS: 1986, p. 70, tradução nossa).

Este apanhado histórico aqui mencionado da educação brasileira e mais particularmente da educação gaúcha não tem a pretensão de se caracterizar como um referencial, por si só, mas de situar o cenário em que se constituía o contexto da formação continuada de professores da rede básica pública no período de 2010, quando a UFFS iniciava suas atividades. Aspectos desse mosaico de políticas públicas implicadas nos processos formativos de professores marcaram as proposições iniciais que embasaram o que se constituiu como Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, conforme abordado no capítulo a seguir.

2.3 DEMANDA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MOVIMENTOS INICIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996, ocorreu um crescimento acelerado do número de vagas oferecidas no ensino superior. Entretanto os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2010) apontavam na primeira década do século XXI, um crescimento maior no número de instituições do setor privado em relação às IES públicas. A partir de 2003, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciou-se um processo de expansão da rede de educação superior federal que levou à criação de 14 novas universidades federais e mais de 100 *campi*, ampliando as vagas e criando cursos de graduação. No contexto do REUNI ampliaram-se mobilizações e reivindicações democráticas pela interiorização de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o objetivo de reduzir a emigração de estudantes para grandes centros universitários. Por meio desta abertura democrática, movimentos sociais da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno, somaram esforços para conquistar uma universidade pública e popular, “destacando-se a Via Campesina e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul) que assumiram a liderança do Movimento Pró-Universidade” (UFFS, 2014).

O Fórum da Mesorregião, Central Única dos Trabalhadores (CUT) dos estados do RS, SC e PR, movimentos estudantis, igrejas, associações de prefeitos, vereadores, deputados estaduais e federais e senadores, uniram-se às mobilizações, tratativas e trabalhos realizados

pelo Movimento Pró-Universidade resultando na criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei n. 12.029. Inicialmente tutelada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a implantação da UFFS materializou-se como parte resultante de uma política pública nacional de educação, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010).

Os cinco *campi* da UFFS foram instalados nas cidades de Cerro Largo e Erechim, na região noroeste do RS, Laranjeiras do Sul e Realeza, na região sudoeste do PR e Chapecó, na região oeste de SC, onde ficou sediada a reitoria. A partir de 2013, a cidade de Passo Fundo também no RS, passou a contar com outro *campus* da UFFS, abrangendo assim, entre *campi* e entornos, uma região composta de 396 municípios e 3,7 milhões de habitantes. Esta região, afetada por estagnação econômica, crise na agricultura familiar, êxodo rural e exclusão socioeducacional, passou a contar com o direito ao acesso ao ensino superior público e gratuito, com um projeto de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, capaz de produzir impactos no desenvolvimento educacional, científico, tecnológico, econômico e social. Com esta proposta, a UFFS iniciou suas atividades letivas no dia 29 de março de 2010.

No primeiro semestre de atividades, a comunidade acadêmica da UFFS buscou uma forma democrática para estabelecer um planejamento inicial das ações prioritárias da instituição e as estratégias para a implementação das atividades-fim. Organizou-se então a I Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão (I COEPE) elegendo o tema central “Construindo agendas e definindo rumos” (UFFS, 2011) em uma ampla interlocução entre comunidade acadêmica e lideranças regionais, com o intuito de definir as políticas, agendas, missão e objetivos a serem estabelecidos no Plano Pedagógico Institucional (PPI). Para alcançar os objetivos da I COEPE, a estrutura *multicampi* da UFFS exigiu uma modalidade metodológica capaz de produzir uma unidade institucional diante das diversidades e especificidades de cada *campus*. Assim, a Conferência foi organizada em três etapas: a Abertura, os Fóruns Temáticos e a Conferência Final.

A etapa de Abertura da I COEPE foi realizada no *campus* sede da reitoria com a apresentação da metodologia e do Documento-base. Os Fóruns temáticos foram realizados nos cinco *campi*, em grupos de discussão, com a presença da comunidade acadêmica e lideranças da região. Onze fóruns temáticos foram realizados em cada um dos *campi* da universidade: (1) Conhecimento, cultura e formação humana; (2) História e memória regional; (3) Movimentos sociais, cidadania e emancipação; (4) Agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento regional; (5) Energias renováveis, meio ambiente e sustentabilidade; (6) Desenvolvimento regional, tecnologia e inovação; (7) Gestão das cidades, sustentabilidade e qualidade de vida;

(8) Políticas e práticas de promoção da saúde coletiva; (9) Educação básica e formação de professores; (10) Juventude, cultura e trabalho; (11) Linguagem e comunicação: interfaces; (UFFS, 2011, p. 28). A terceira etapa ocorreu presencialmente em Chapecó, com as discussões, deliberações e aprovação do Documento Final de um processo que contou com a participação de mais de quatro mil pessoas dos três estados do sul brasileiro envolvendo docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes da UFFS, professores da Educação Básica, docentes de outras instituições de ensino superior, lideranças políticas, organizações comunitárias e empresariais, sindicatos, cooperativas populares, movimentos sociais, ONGs e lideranças das comunidades indígenas. A metodologia de definição dos princípios norteadores e da agenda prioritária iniciais da UFFS buscou sustentar-se pela ecologia de saberes. Esse conceito foi definido pelas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 56): “[...] a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz e, saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses [...] que circulam na sociedade”.

Desde a concepção da UFFS, a formação de professores foi estabelecida como um compromisso institucional, tendo a priorização de cursos de licenciatura nos seus diversos *campi*, integrando-se, assim, à Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, estabelecida pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, buscando a valorização das carreiras do magistério. Posteriormente, quando em atividade, a instituição também acentuou o compromisso com a educação básica, junto às escolas de seu entorno, por meio de uma relação interativa, dialógica, solidária e responsável com escolas públicas, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores. Esta relação permitiu que durante a realização dos Fóruns temáticos da I COEPE nos cinco *campi*, houvesse manifestações regulares descrevendo a necessidade de a UFFS estar envolvida nas discussões sobre a valorização das licenciaturas, formação de professores e gestão escolar. Entre as demandas elencadas, destaca-se a “necessidade de formulação de um plano mesorregional de formação de professores, tanto inicial como continuada, na qual as escolas e a universidade possam construir benefícios conjuntamente, sem que a IES assuma um lugar de supervisor e/ou avaliador das atividades da escola.” (UFFS, 2011, p.218).

Os registros do documento final da I COEPE destacam que no *campus* de Cerro Largo, o desejo regional da formação continuada de professores por meio de uma articulação da UFFS, foi apontado nas demandas de todas as representações envolvidas, sendo elas as representantes das redes municipal e estadual de educação, representantes do sindicato dos professores e

representante de outras IES da região. O documento final da conferência ainda textualiza que: “Não surpreende que a formação continuada de professores seja a demanda mais solicitada. [...] Estas manifestações evidenciam o grande número de ações que se fazem necessárias para produzir mudanças, melhorias e inovações na formação de professores e em suas práticas” (UFFS, 2011, p.208). Finalizada a I COEPE, diversas ações passaram a ser empreendidas buscando a implementação das ações e políticas firmadas no documento final. Entre as ações prioritárias cabe destacar, para o propósito deste texto, a elaboração de uma política de extensão universitária capaz de promover atividades articuladas com a educação básica, tais como a criação de um Fórum permanente sobre a educação básica e a proposição de um programa de educação continuada para professores da educação básica (UFFS, 2011, p.65).

Em continuidade à presente contextualização do cenário geral que deu origem à Formação Continuada Macromissioneira, são apresentados a seguir aspectos considerados relevantes nesta tese acerca da participação dos professores do estado do RS, incluindo os da região de abrangência do *campus* Cerro Largo, quando, em cada microrregião integrada pelas respectivas CREs, foram organizados espaços de formação presencial, na época amplamente referidos como Colóquios.

2.4 ESPAÇOS DE DIÁLOGO INICIAL NOS COLÓQUIOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REGIÃO MACROMISSIONEIRA

Já em seu primeiro ano de atividade, a UFFS buscou atender ao objetivo expresso em seu PPI, referendando a missão de ser uma “universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (BRASIL, 2009). Assim, em seus processos seletivos para ingressos em seus cursos de graduação, foi utilizado o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acompanhado de um fator de bonificação para estudantes de escolas públicas. Esta forma de seleção permitiu, em seu primeiro ano de funcionamento, um índice de 91% de alunos provenientes de escolas públicas, na sua maioria oriundos das regiões de entornos dos respectivos *campi*. Desta forma, uma parcela considerável de jovens promissores da sociedade local e regional deixaram de migrar para outras regiões na busca de ensino superior público de qualidade. Questões relativas às características sociais, econômicas e educacionais dos alunos ingressantes nos cursos de

graduação passaram a ser discutidas pelo coletivo de professores universitários, então atuantes na UFFS, de maneira a qualificar o processo de ensino-aprendizagem oferecidos.

No *campus* de Cerro Largo da UFFS, reuniões de colegiado de cursos e reuniões gerais do *campus* passaram a definir alternativas intrainstitucionais com o intuito de minimizar a reprovação em componentes curriculares e assim reduzir a evasão. Outra definição entendida como necessária e possível em médio e longo prazo foi efetivar ações de extensão integradas ao ensino e a pesquisa acadêmica, envolvendo os professores da educação básica. O entendimento daquele momento inicial das atividades acadêmicas foi de que um trabalho de extensão com formação continuada, articulado pela UFFS em conjunto com os professores da educação básica, permitiria uma qualificação profissional dos docentes e do processo de ensino aprendido nas escolas da região. Dessa forma o processo poderia resultar em uma qualificação educacional de potenciais alunos da UFFS, em especial os licenciandos, mesmo antes de ingressarem nos cursos de graduação disponíveis. Esse entendimento corroborava as demandas de formação continuada de professores de educação básica elencadas na I COEPE.

Ações de extensão ligadas aos cursos de licenciatura são necessárias e possibilitam relações de recíproca qualificação entre os sujeitos envolvidos. O autor português Nóvoa (1995) diz que na sociedade contemporânea a formação dos professores não se constrói cumulativamente, por meio da atuação e aplicação reflexiva dos conhecimentos construídos durante a formação acadêmica. O licenciado constitui-se efetivamente num profissional de educação quando passa na escola, a atuar ativamente na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho pedagógico. Os projetos de extensão que envolvem os professores de educação básica e os cursos de licenciatura possibilitam uma interação capaz de evidenciar as condições de ensino-aprendizagem vivenciadas dentro das redes de ensino. Os momentos reflexivos que ocorrem nos encontros proporcionados pelos programas de extensão universitária, envolvendo a escola básica e a licenciatura acadêmica, permitem aos professores em exercício, uma constante sistematização de saberes escolares e um aperfeiçoamento nas suas práticas didático-pedagógicas. Por outro lado, estes encontros possibilitam aos licenciandos as interações com o contexto escolar, necessárias à sua formação qualificada como um futuro professor.

Ainda no seu primeiro ano de atividades, a UFFS estabeleceu um convênio de cooperação com a Prefeitura Municipal de Cerro Largo, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cerro Largo (SMEC) que solicitou a análise e revisão dos Planos de Estudos para o Ensino Fundamental do município. Com esta finalidade, foi organizado um grupo de assessoria ao processo de reconstrução dos planos de estudo da rede municipal de

Cerro Largo, composto por professores dos dois cursos de Licenciatura da UFFS *campus* Cerro Largo. Com esta experiência bem-sucedida, outras prefeituras solicitaram apoio de natureza semelhante, apresentando preocupações com a educação em seus municípios. Entretanto, diante de limitações circunstanciais de uma universidade ainda em construção, o corpo docente e gestores do *campus* Cerro Largo da UFFS logo entenderam que não seria possível atender às variadas e insistentes demandas individualizadas e diversificadas de cada uma das secretarias municipais de educação ou de instituições educacionais de forma singularizada. A quantidade de pedidos que vinham de escolas de forma isolada apresentou-se como um indicativo de que a formação continuada de professores de educação básica vigente na região, mantinha sem problematização a ideia de ações isoladas, pontuais e descontínuas em seus processos formativos. Fez-se então necessária a construção de uma ampla proposta educacional coletiva para a região, a partir de diretrizes estabelecidas de maneira participativa e democrática.

O corpo docente que iniciou as atividades da UFFS era em sua maioria, oriundos de outras regiões e estados e ainda desconheciam as especificidades e contextos educacionais da região missioneira. Mais do que nunca a construção de uma proposta qualificada para a educação regional composta por vários municípios, requeria o conhecimento das especificidades do contexto educacional de cada rede de educação abrangida e uma articulação dialógica entre os sujeitos envolvidos com a educação desta mesma região. Partia-se do pressuposto que não cabe ao ensino superior, levar ideias ou propostas impositivas à educação básica. Mas cabe-lhe o papel de agente de interlocução e promotor da qualificação educacional, curricular, metodológica, pedagógica e didática tanto para formação inicial como para formação continuada.

No segundo semestre de 2010, o então coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências - Biologia, Física e Química (atualmente autor desta tese), apresentou pelo *campus* Cerro Largo, o projeto de extensão focado na escuta dos diversos segmentos educacionais da região com a denominação de “Conferência Macromissioneira de formação de professores”. O projeto foi aprovado e executado no ano seguinte tendo por objetivo, possibilitar o entendimento de especificidades da Região Macromissioneira, dos municípios que a compõe, das escolas e professores que se apresentam na linha de frente da educação, e que precisavam ser observadas, elencadas e estudadas. Com o proposto buscou-se a consolidação de uma base sociopolítica e educacional para estabelecer diretrizes e orientações necessárias ao planejamento, construção, implementação, execução e desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores de educação básica, com reais possibilidades de aplicabilidade, permitindo a realização de ações formadoras qualificadas capazes de alavancar

a educação regional. A metodologia apresentada no projeto foi inspirada no formato utilizado na I COEPE, propondo e executando três ações sequenciais.

A primeira ação proposta e desenvolvida foi a formação de um Grupo de Trabalho para Formação Continuada com o objetivo de construir um espaço coletivo reflexivo capaz de proporcionar as sustentações teórico-metodológica e sociopolíticas, para as ações de extensão da UFFS *campus* Cerro Largo referentes a formação de professores. Após convites e aceitações iniciais, essa Comissão foi composta por representantes de Coordenadorias Regionais de Educação – inicialmente, a de Santo Ângelo (14^a), Santa Rosa (17^a), Três Passos (21^a), São Luiz Gonzaga (32^a) e Ijuí (36^a) - de Secretarias Municipais de Educação, de núcleos do CPERS-sindicato (dos professores estaduais do RS), da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo e Missões e de Instituições de Ensino Superior da região com cursos de licenciatura. As Instituições de Ensino Superior que passaram a integrar a Comissão com a articulação e coordenação da UFFS foram, o Instituto Federal Farroupilha *campus* de Santo Augusto (IFFar-SA), *campus* de Santa Rosa (IFFar-SR) e *campus* de Panambi (IFFar-PA), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) dos *campi* de Santo Ângelo e de São Luiz Gonzaga, o Instituto Cenequista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), a Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Uma vez constituído, este grupo de trabalho passou a ser denominado Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, com coordenação constituída por uma equipe de professores das Licenciaturas da UFFS, *campus* Cerro Largo.

A segunda ação foi a realização de cinco (05) Colóquios⁴ de discussão sobre a Educação Básica e a Formação de Professores, realizados em julho de 2011 em cinco regiões de Coordenadorias Regionais de Educação (14^a, 17^a, 21^a, 32^a e 36^a CREs) do estado do RS, que constituem prioritariamente a área de atuação do *campus* Cerro Largo da UFFS. A organização metodológica em torno da realização dos Colóquios foi previamente discutida na Comissão Interinstitucional e documentada na forma de um estatuto, em que constavam os objetivos, a organização, a definição de público-alvo, inscrições, forma de realização dos colóquios, dentre outras definições. A primeira ação junto aos professores nas escolas foi a proposição da leitura

4 O projeto foi aprovado com a denominação “Conferência Macromissionária de formação de professores”, porém a expressão “Conferência” foi substituída por “Colóquio” a pedido dos coordenadores de CRE para evitar homônimas com outras conferências municipais, regionais e estadual que se realizavam no estado, no processo em andamento na mesma época, para o debate do documento base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que foi implantado gradualmente no RS a partir de 2012.

prévia de um texto⁵ de instigação à reflexão coletiva em cada escola, provocando um momento de discussão, no chão da escola e de expressão documental dos pleitos pertinentes ao tema da formação continuada. Provocativamente, o texto suscitou a discussão sobre demandas e diretrizes de formação em serviço dos trabalhadores em educação, formação na qual estes deveriam se constituir em protagonistas do processo mediante a autoria de sua biografia profissional. Nas cidades sedes das CREs integrantes, os colóquios contaram com um painel inicial, com todos os participantes reunidos, para uma fala inicial sobre formação continuada feita por três segmentos convidados: um professor representando a UFFS, um coordenador de CRE representando segmento dos gestores educacionais, e um terceiro representando os professores, sindicatos ou comunidades educacionais envolvidas em cada região.

Em um segundo momento do Colóquio, os participantes foram reorganizados em salas seguindo critérios pré-definidos, tais como, áreas de conhecimento, níveis, modalidades de ensino e cargos (professores, gestores, funcionários). Assim, em cada colóquio foram organizadas as seguintes salas: (1) Agentes educacionais; (2) Professores de Educação Infantil/Professores de Anos Iniciais do EF; (3) Professores de Linguagem e Códigos dos Anos Finais do EF; (4) Professores de Matemática dos Anos Finais do EF; (5) Professores de Ciências Naturais dos Anos Finais do EF; (6) Professores de Linguagem e Códigos do Ensino Médio; (7) Professores de Matemática do Ensino Médio; (8) Professores de Ciências Naturais do Ensino Médio; (9) Professores de Ciências Humanas dos Anos Finais do Ensino Fundamental; (10) Professores de Educação de Jovens e Adultos; (11) Professores de ensino profissionalizante; (12) Professores de Ciências Humanas do Ensino Médio; (13) Professores da educação do campo; (14) Professores de educação especial; (15) Professores que compõem a equipe diretiva da escola (diretor, vice-diretores, supervisores, orientadores).

Em cada sala havia um representante de universidade e entre os professores ou funcionários de escola básica presentes, foi escolhido um relator. Cada representante da universidade fez um breve apanhado geral de questões em evidência para a formação continuada dentro das respectivas áreas temáticas, convidando, posteriormente, todos os participantes da sala para abrir diálogos e contribuições. A proposta de trabalho em cada sala com grupo de professores teve por objetivo colher das falas dos professores as suas demandas e propostas quanto a sua própria formação continuada. As manifestações dialógicas dos professores foram feitas livremente de forma aberta, com a sugestão de que a expressão das

5 O referido texto é “Ensinar o padre a rezar missa? – A formação continuada de professo@s: por que e como?” escrito pelo Prof. Dr. Livio O. Arenhart da UFFS, e anteriormente atuou como professor da rede pública estadual.

demandas e propostas não fosse meramente opinativa, mas que se formalizasse de forma narrativa/descritiva (contextualizadora), interrogativa e propositiva, tendo em vista a sua publicização e sistematização. Caso houvesse a aceitação do grupo, havia a sugestão de pautar três questões iniciais: (a) Que entendimentos formulam sobre o que significa a formação continuada de professores? (b) Que demandas o grupo de professores apresenta enquanto temas de estudo para a formação continuada em seu campo específico de atuação? (c) Que estratégias metodológicas sugerem para as formações a serem desenvolvidas no campo específico de atuação?

Os professores expressaram aquilo que de alguma forma estava consolidado em suas vivências em processos de formação, referindo-se ao que valorizam, demandam e apresentam como sugestões de temas para estudo de metodologias de ação. Coube ao relator sistematizar demandas elencadas na sala e posteriormente apresentá-las em um painel geral, novamente em uma plenária com todos os integrantes do Colóquio. Após a plenária de cada Colóquio realizado, foi redigido um documento geral da respectiva região de CRE, registrando as contribuições dos painelistas e demais participantes, bem como as demandas educacionais locais e as possíveis contribuições da UFFS *campus* Cerro Largo, na formação e qualificação dos professores.

A terceira ação executada pelo projeto dos Colóquios de formação de professores realizados na região Macromissioneira foi a redação de um Documento-final resultante prioritariamente das demandas e proposições apresentadas durante os colóquios, bem como dos estudos e reflexões realizados durante os encontros da Comissão Interinstitucional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. A finalidade primeira foi definir diretrizes e subsidiar a proposta de ação com a implementação de um Programa de Educação Continuada para professores de Educação Básica.

Os cinco eventos presenciais dos Colóquios sobre Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira do RS foram realizados no mês de julho de 2011 nas cidades de Santa Rosa (18/07), São Luiz Gonzaga (19/07), Santo Ângelo (20/07), Três Passos (21/07) e Ijuí (22/07). Após os colóquios foram realizadas sucessivas reuniões com a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada Macromissioneira mantendo em pauta a sistematização das propostas dos Colóquios e engendramento do programa interinstitucional de formação continuada para a Região Macromissioneira. Com as repercussões positivas e perspectivas regionais decorrentes da realização dos colóquios, a Coordenadoria Regional de Educação de Cruz Alta (9ª CRE) solicitou para que aquela região educacional fosse incluída nas ações do programa. A adesão da 9ª CRE foi aceita pela Comissão e por consequência houve

também o convite para que a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) integrasse a ação, o que passou a ocorrer a partir de março de 2012.

2.5 GRUPO DE TRABALHO COMO OPÇÃO ORGANIZACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sistematização dos relatos resultantes dos Colóquios sobre Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira do RS tornou perceptível que os professores estão constantemente na espera de ter vez e voz para produzir debates na busca de avanços sobre suas questões da identidade docente. Falas e queixas sobre piso salarial, falta de recursos humanos, deficiência em infraestrutura, déficit tecnológico nas escolas, dificuldades com indisciplina de alunos, falta de acompanhamento familiar, dentre outras questões do contexto educacional, foram relatadas em quase todos os grupos de professores e funcionários. Apesar e para além disso, prevaleceu e evidenciou-se nos registros a percepção de que os Colóquios estavam sendo realizados com o propósito de ouvir os professores do “chão da escola”, para que fossem definidos os rumos de uma política de formação continuada a ser implementada na região. Em registros de áudio das apresentações dos relatores na plenária de cada colóquio pode-se perceber expressões dos professores, de um sentir-se valorizado não apenas como atores, mas também e principalmente como efetivos autores de uma construção propositiva de sua própria formação continuada, conforme é possível perceber no seguinte excerto transcrito da fala de um professor em gravações de áudios dos colóquios:

Avançamos consideravelmente, pois conseguimos fazer do Colóquio um espaço onde conseguimos colocar com tranquilidade, nossas ideias, manifestações e nosso ponto de vista para várias universidades contribuírem conosco, nesse debate importante, apresentando nossas demandas de formação continuada (Informação verbal).⁶

O Colóquio fez-se como um coletivo democrático, reflexivo e propositivo, constituído por gestores, professores de ensino superior, professores e funcionários de escola básica, na expressão construtiva e representativa de um saber pedagógico existente e em constante evolução. Nos momentos de formação continuada, essas expressões são mais evidentes quando os professores se identificam em similaridades de práticas pedagógicas e didáticas com seus

⁶ Informação verbal de um professor em participação no Colóquios sobre Formação Continuada de Professores da Região Macromissioneira do RS, no dia 19/07/2011 na cidade de São Luiz Gonzaga. A fala transcrita a partir do instante 1h41min50s da gravação no arquivo 11071901 em MP3 que se encontra junto a sala macromissioneira do campus Cerro Largo da UFFS.

pares. Quando as propostas organizacionais reúnem os professores de todas as áreas para os momentos formativos, as questões suscitadas normalmente recaem sobre temáticas educacionais e pedagógicas mais amplas, tais como avaliações, transversalidade curricular, interdisciplinaridade etc. São temáticas importantes, de estudos e reflexões necessárias, mas são outras questões de maior especificidade didática, que permeiam a inquietação de professores de cada área respectiva, e acabam não sendo manifestadas quando as formações reúnem professores de todas as áreas. Se um professor de física tem dúvidas sobre novas formas de interações de ondas eletromagnéticas no corpo humano, é com seus pares de área que ele busca partilhar suas reflexões. Quando um professor de matemática procura utilizar, em suas dinâmicas de sala de aula o software livre GeoGebra,⁷ é com seus pares de área que ele procura trocar ideias. Essas trocas experienciais de maiores especificidades também são necessárias para a construção de saberes docentes em momentos de formação continuada de professores. Com essa perspectiva é que inicialmente foi proposta no Colóquio a organização dos grupos em áreas de conhecimento, níveis, modalidades de ensino e cargos. Dessa maneira, a proposta reforçou o sentimento de pertencimento de cada professor em relação ao grupo, permitindo que os relatos de experiências avançassem em especificidades, mantendo-se plenamente identificáveis aos demais presentes, possibilitando a construção de propostas e levantamento de demandas para a formação continuada em planejamento. Essa perspectiva de formações em grupos de trabalho dentro de áreas específicas passou então a ser fortalecida dentre as possíveis formatações organizacionais de um processo de formação continuada.

Após a realização dos Colóquios e a sistematização do documento final a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada Macromissionária manteve encontros regulares realizados em alternância de local entre as sedes de CREs ou IES participantes. A formatação organizacional a ser implementada no processo de formação continuada manteve-se em pauta.

Modelos de estruturação da formação continuada de professores se diferenciam em relação aos conceitos, paradigmas, objetivos, metodologias, finalidades pelas quais são desenvolvidas. Em uma revisão de literatura, Ferreira e Santos (2016) identificam duas perspectivas distintas de formação continuada: a clássica e a interativo reflexiva. Na perspectiva clássica, há predominância de aspectos da racionalidade técnica, utilizando-se de treinamentos baseados em transferência de conhecimentos, em que palestrantes especialistas apresentam soluções padronizadas para solução de problemas genéricos, sem considerar no trabalho realizado, o conhecimento experiencial vivido pelos professores no contexto escolar. Por outro

⁷ GeoGebra é um aplicativo de matemática dinâmica que combina conceitos de geometria e álgebra em uma única interface gráfica, com distribuição livre e é escrito em linguagem Java.

lado, a perspectiva interativo reflexiva compromete-se com a promoção ativa de reflexões sobre a prática docente, trabalhando na resolução de problemas por um processo colaborativo de troca de saberes entre os profissionais da educação, contribuindo para uma transformação e aprimoramento educacional. Os integrantes da Comissão Macromissioneira formaram um consenso de que a proposta não deveria ser apresentada em um modelo clássico. Embasaram-se, para isso, em textos de autores críticos ao viés centrado na racionalidade técnica. Citam-se entre eles o espanhol Imbernón (2010, p. 53) que denomina de *standard* a modalidade de formação com princípios positivistas, e o português Nóvoa que afirma que a “racionalização do ensino não se tem feito com base na valorização da profissão docente e das qualificações acadêmicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação etc.)” (NÓVOA, 2002, p. 34). O mesmo autor cita a afirmação de que a concepção instrumental da educação desloca o debate da definição de problemas da investigação para os aspectos metodológicos do ensino, reduzindo o pensamento crítico a uma reflexão sobre a escolha dos melhores meios para atingir objetivos préestabelecidos (POPKEWITZ, apud NÓVOA, 2002, p.35).

Desde os estudos para a elaboração da proposta dos Colóquios Macromissioneiros, o autor português António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa e o catalão Francisco Imbernón Muñoz figuraram entre as principais referências utilizadas para o embasamento teórico do conhecimento sobre a formação de professores. Os dois autores já defendiam, em suas obras⁸ acessadas pelos integrantes da Comissão Macromissioneira, a valorização da profissão docente, considerando a importância do contexto social nas práticas formadoras.

Na opinião de Catani:

A obra de António Nóvoa possui o atributo de fazer proliferar nossas ideias e questões – e é bem provável que esta seja uma das razões principais que ajudem a compreender a intensidade de sua presença nas reflexões educacionais contemporâneas, especialmente, mas não apenas, em Portugal e no Brasil. Seus escritos incidem sobre vários problemas da pedagogia e investigam territórios diversos no campo educacional: a história da educação e a formação dos professores têm sido objetos de seus trabalhos mais conhecidos em nosso país. (CATANI, 2011, p. 30).

Por sua vez, o livro *Formação Continuada de Professores* (2010) de Francisco Imbernón, recém-publicado na época em que se iniciava o movimento pela Formação Macromissioneira, alinhava-se a perspectiva que se instituiu no pensamento coletivo do grupo de professores que planejavam o modelo formativo. Imbernón manteve-se preocupado com a teoria e a prática educacional o que o levou a desenvolver pesquisas e estudos na formação

⁸ Nóvoa (2013, 2014); Imbernón (2006; 2010)

permanente de professores em todos os níveis de ensino, desde o ensino básico ao universitário, e na formação de profissionais de vários setores e formadores. Considerando essa convergência, bem como pela concordância com vários pressupostos da formação continuada defendida pelos dois autores, constituíram-se também como relevantes integrantes do arcabouço teórico desta tese.

Em livro organizado por Antônio Nóvoa, a autora Lise Chantraine-Demailly (1995, p. 143) classifica quatro modelos de formação continuada: universitária, escolar, contratual e interativo reflexiva. A forma universitária ocorre com a personalização da relação pedagógica, em geral com a participação por livre escolha do professor em formação. Caracteriza-se pela valorização da competência, prestígio e posições pessoais do formador. É comum em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu em que ocorre a transmissão de saberes teóricos já constituído ou pela produção de conhecimentos mediante investigação conjunta de formador e sujeito em formação.

Na forma escolar, a organização e estruturação são definidas por uma relação institucional em instâncias de poderes superiores ao professor e a própria escola. Nem professores em formação e nem formadores são responsáveis pelo programa ensinado, pois estão sujeitos a ele. É comum que a participação do professor em formação se dê de forma obrigatória. É um modelo clássico utilizado por atender às demandas e necessidades do sistema, mas muitas vezes se concretizam pela aplicação de conteúdos desvinculados de uma prática reflexiva e contextualizada (FERREIRA e SANTOS, 2016).

A forma contratual “caracteriza-se por uma negociação (sob modalidades diversas), entre parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem” (DEMAILLY, 1995, p.144). É uma formatação com possibilidades contratuais da ocorrência da formação durante o horário de trabalho do professor.

A forma interativo reflexiva compreende iniciativas que partem de uma relação conjunta de aprendizagem mútua entre formadores e formandos na busca de resolução de problemas reais ligados à prática docente e ao contexto escolar em que atuam. Demailly afirma que em relação ao ensino, a pedagogia de Freinet é um exemplo limite de formação interativo reflexiva, uma vez que a disciplina (elaboração de regras, observação da sua aplicação e dos seus efeitos) é um produto de decisões coletivas. Os saberes são produtos de uma elaboração coletiva dos profissionais em formação, utilizando-se de um apoio técnico. É uma formação que exige o comprometimento na busca de responder às necessidades reais dos professores e dos problemas que eles decidiram resolver (mesmo que os formadores procurem que, no final, os programas oficiais sejam cumpridos. Há neste modelo, aspectos do modelo contratual, mas

ainda se diferencia dele, uma vez que a instância formadora mantém apenas mínimas diretrizes ao processo formativo. A construção “coletiva de novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo” (DEMAILLY, 1995, p. 145).

A Comissão Macromissioneira passou a ensaiar-se na construção de um modelo organizacional de formação continuada alicerçada nos princípios do modelo interativo reflexivo, para que de uma forma participativa pudesse superar os enfoques de formações instrumentalistas e impositivas, de maneira alternativa ao que o grupo denominava formações de cima para baixo. O entendimento converge com o de Antônio Nóvoa quando defende a necessidade de a formação ser construída por dentro da profissão, ou seja, fundamentada na aquisição de uma cultura profissional de dentro para fora, baseada em contribuições teóricas, científicas, pedagógicas e técnicas tendo como âncora os próprios professores (NÓVOA, 2009a. p. 49).

Nos encontros da Comissão Interinstitucional Macromissioneira, um dos formatos organizacionais propostos era a realização de oficinas de aprendizagem, uma vez que no dizer de alguns professores integrantes, este modelo aliaria a teoria à prática. Para Ávalos (2007, p.8), conceitualmente a oficina é uma modalidade de formação continuada centrada na experiência do professor, em que um grupo se reúne com um facilitador externo, que permite aos participantes discutirem e contribuírem com ideia de soluções para os problemas de aprendizagem. Um processo centrado na articulação entre as experiências e reflexões dos professores participantes e a contribuição de ideias ou novas estratégias de ensino por parte do facilitador. Outro fator que levou a cogitação (não efetivada) de adotar um formato de oficinas para o programa de formação continuada que estava em elaboração, foram referências apresentadas no Relatório Final de um estudo feito pela Fundação Carlos Chagas a pedido da Fundação Victor Civita, publicado em 2011, apresentando uma análise das modalidades e das práticas de formação continuada de professores em estados e municípios brasileiros, por meio de entrevistas e de documentos solicitados às Secretarias de Educação dos estados brasileiros. O documento cita que “o formato de oficinas para os cursos de curta duração tem funcionado bem e sido aprovado pelos docentes que delas participam” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p.68). A justificativa utilizada é de que nas oficinas os aspectos teóricos podem ser articulados com a prática e ainda materiais e recursos podem ser elaborados para incorporação no cotidiano da sala de aula.

Na realização dos Colóquios, os professores participantes foram convidados a opinar sobre o modelo organizacional desejado. Diferentemente da preferência indicada no estudo da

Fundação Carlos Chagas, o modelo de oficinas foi demandado por apenas 33% das salas temáticas em que os professores estavam distribuídos. O formato mais solicitado foi a organização de Grupos de Estudo/Trabalho em áreas divididas de maneira similar ao que fora proposto para a realização dos Colóquios. Acolhendo a decisão da maioria dos professores para a configuração organizacional de suas próprias formações continuadas, a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada Macromissionária passou a trabalhar com um desenho para um programa de formação continuada organizada em Grupos de Trabalho.

2.6 PRESSUPOSTOS DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO INCORPORADOS À PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os Colóquios da Formação Macromissionária planejados para o ano de 2011 ocorreram no mês de julho por uma sugestão inicial de uma Coordenadoria Regional de Educação participante, sendo acolhida pela Comissão Interinstitucional, uma vez que era um período em que sistematicamente ocorria uma semana de formação pedagógica com os professores, antes de reiniciar as aulas após as férias de meio de ano. Isso permitiu que os professores participantes dos colóquios previamente estudassem o texto proposto pela Comissão e organizassem as indicações de demandas, ainda no ambiente das suas próprias escolas.

Após a realização dos colóquios, o período de sistematização e elaboração do documento final foi estendido para que outras demandas não elencadas durante o encontro pudessem ser incorporadas. Assim, cada CRE participante encarregou-se de fazer os encaminhamentos necessários para tal. O grupo então assumiu que, ainda em 2011, seriam feitas as articulações, planejamentos e organizações para que a execução começasse efetivamente em março de 2012. No entanto, as políticas públicas educacionais por vezes alteram as dinâmicas escolares. Naquele ano de 2011, outros movimentos educacionais foram relevantes para as definições que estavam sendo alinhavadas na proposta de formação continuada, como os mencionados na sequência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em maio de 2011, o parecer sobre novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio brasileiro (BRASIL, 2012a). O documento indicou a necessidade de atualizações no ensino médio uma vez que se apresentavam novas exigências educacionais diante de uma produção acelerada de conhecimentos, novos meios de comunicação, mudanças no entendimento sobre o mundo do

trabalho, e interesses dos adolescentes e jovens. Em 30 de janeiro de 2012 foi publicada a resolução nº 2 (BRASIL, 2012b) estabelecendo que a estrutura curricular do ensino médio deveria organizar-se em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da natureza e IV - Ciências humanas. Conforme o artigo 8º, não se propôs, com isso, a diluição dos componentes curriculares específicos, mas o fortalecimento das relações entre eles, bem como sua “contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” (BRASIL, 2012b).

Outra definição expressa nessa resolução é de que as escolas de ensino médio deveriam orientar a sua proposição curricular fundamentada em critérios na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, considerando: (I) as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; (II) o trabalho como princípio educativo, (III); a pesquisa como princípio pedagógico; (IV) os direitos humanos como princípio norteador; (V) a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Durante o segundo semestre de 2011, a SEDUC-RS organizou uma sequência de conferências estruturada em cinco etapas: (I) escolar, (II) municipal, (III) regional, (IV) inter-regional e (V) estadual. Este processo produziu debates e elaboração de um documento base de uma proposta a ser adotada no ensino médio gaúcho. A conferência estadual foi realizada em dezembro de 2011 na cidade de Porto Alegre onde participaram delegados (professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis) representando as comunidades escolares na discussão, proposição e aprovação do documento orientador das reformas curriculares do ensino médio gaúcho. O documento, denominado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011) tendo por base textos normativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM de 2012 (BRASIL, 2012). As proposições teóricas e metodológicas do documento foram referenciadas em autores como: Antonio Gramsci, Paulo Freire, Karel Kosik, Demerval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto dentre outros.

A proposição da mudança da estrutura curricular do ensino médio gaúcho foi entendida como necessária, diante de um diagnóstico de altos índices de reprovação e abandono acumulados historicamente e de um processo de naturalização do fracasso escolar. Antes de assumir a função de Secretário de Estado de Educação do RS e propor a reforma curricular, Azevedo (2007), já considerava que estava em vigência um tempo em permanente disputa entre

projetos antagônicos de educação, a Escola Cidadã e a Mercoescola, um pela emancipação humana e outro pela conformação e adequação ao metabolismo social vigente. A proposta curricular do Ensino Médio Politécnico fundamentou-se em bases teóricas e de execução pautando-se

na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO, REIS e GONZAGA, 2020, p.27)

A professora doutora Monica Ribeiro, da Universidade Federal do Paraná, estudiosa e pesquisadora da juventude e do ensino médio brasileiro, considera que o “Ensino Médio Politécnico (EMP) pode ser reconhecido, sem dúvida, como a principal experiência brasileira de realização das Diretrizes de 2012” (SILVA, 2020, p.10). Tal movimento não passaria ao largo da Comissão Interinstitucional Macromissioneira e assim, juntamente com as discussões sobre o formato de formação continuada a ser adotado passaram a se apropriar e repercutir os debates sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico por parte da Secretaria Estadual de Educação do RS.

A proposta trouxe, em sua base, a dimensão educacional da politecnia como forma de promover a aproximação do processo ensino-aprendizagem com o mundo do trabalho e com as práticas sociais. O próprio documento da proposta pedagógica considerou que sua execução demandaria “uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4). Esta concepção propôs a superação da lógica disciplinar e uma organização de conteúdos “a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento de mundo” (*ibidem*, p. 15).

Fazer com que, no âmbito escolar, esta proposta fosse operacionalizada, exigiria um trabalho processual de formação continuada para que os professores pudessem coletivamente se apropriar dos preceitos teóricos incorporando-os aos procedimentos didático-pedagógicos de suas docências. Diante disso, a Comissão Interinstitucional Macromissioneira passou a trabalhar com o entendimento de que a formação continuada necessita proporcionar um espaço/tempo para que o próprio professor seja protagonista em seu processo de qualificação profissional e de produção científica e tecnológica.

2.7 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MACROMISSIONEIRA

No início do ano de 2012 a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado no RS, em turmas de primeiro ano. Os professores estaduais precisaram buscar o entendimento sobre a proposta que trazia o objetivo de propiciar aos alunos uma formação educacional no desenvolvimento pleno da cidadania. O documento orientador indicou aos professores, acostumados ao trabalho no isolamento de sua disciplina, a passarem para um novo entendimento organizacional, com as disciplinas articuladas em áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). O Seminário Integrado⁹ começou a ser incorporado ao currículo escolar, para que os alunos pudessem desenvolver atividades de pesquisa correlacionando os conhecimentos teóricos com as vivências práticas.

2.7.1 Os Grupos de Trabalho de formação continuada e a assessoria colaborativa

No mês de março de 2012, concomitantemente aos momentos iniciais do Ensino Médio Politécnico, a Comissão Interinstitucional de Formação Continuada Macromissioneira voltou a se reunir para a formatação da proposta regional de formação continuada. A discussão em pauta era a organização dos Grupos de Trabalho (GT) por área de conhecimento nas cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), acrescida da 9ª CRE de Cruz Alta que se incorporou ao movimento por entender-se pertencente a região macromissioneira e pela percepção de que de forma articulada poderia qualificar as propostas de formação continuada para os professores e funcionários de sua região. Na primeira reunião daquele ano, houve a participação de um número maior de CREs, de representações do CPERS-Sindicato, mas por parte das universidades, somente a UFFS e a URI de Santo Ângelo estavam presentes. Naquele momento, a Comissão já havia consensuado que só há formação continuada em sentido

9 Conforme SEDUC-RS (2011. p.25), o SI articula tempos e espaços de planejamento, envolvendo professores e alunos na execução e acompanhamento de projetos a serem efetivados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Tece uma rede de conhecimentos que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade pela construção da aprendizagem e da aplicação dos conhecimentos construídos. O SI consta na carga horária na parte diversificada, proporcionalmente distribuída e ampliada no decorrer dos anos de duração do curso. O movimento no currículo que o SI promove é a materialização do processo de ensino e a aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. O SI também se constitui de espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas pedagógicas do curso.

intrínseco, caso os próprios professores se assumirem como os protagonistas do processo. Considerava também que a formação continuada implica continuidade da prática, em um trabalho a partir do movimento interno e próprio de cada unidade escolar, em busca da superação das situações problemáticas. Assim os GTs deveriam ser propostos desde a escola e o desenho organizacional do programa de formação continuada começou a ser constituído.

Cada CRE ficou encarregada de organizar minimamente um grupo de trabalho em cada uma das grandes áreas do conhecimento em uma articulação de componentes disciplinares já articulados pela proposta do Ensino Médio Politécnico. A Comissão Macromissioneira deliberou que em cada GT participariam os professores da área, um coordenador do grupo e um assessor colaborativo de uma IES da região.

A denominação de “assessor colaborativo” foi colhida do entendimento de Francisco Imbernón que o caracteriza como um formador de processo que “coloca os professores em situação de participação por estimular sua criatividade e capacidade de regulá-la segundo os efeitos e por confiar na capacidade docente de elaborar itinerários educativos diferenciados, projetos de inovação e práticas alternativas” (IMBERNÓN, 2010, p. 97). O assessor colaborativo, segundo o mesmo autor, é um “amigo crítico” que “colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas” (*ibidem*, p. 98). O papel de um assessor colaborativo não é a de um assessor acadêmico atuando por meio de uma comunicação unidirecional como se fosse fonte especialista de conhecimento. O esperado na atuação do professor de IES como assessor colaborativo é que ele seja um participante contínuo das reuniões dos respectivos GTs, promovendo um trabalho dialético em grupo, na busca da compreensão holística das situações educacionais. Um formador que auxilia no desenvolvimento da “competência profissional, concebida esta, como um conjunto de capacidades de atuação prática em situações sociais e educativas complexas e imprevisíveis” (IMBERNÓN, 2010, p.98). Assim, os assessores colaborativos também têm de aprender e, em função da proposta de formação interinstitucional, devem afinar seus instrumentos teórico-metodológicos.

Posicionar os professores da escola básica como protagonistas de suas próprias formações continuadas não minimiza o papel do assessor colaborativo da IES. Para o sucesso de processos formativos docentes é uma condição importante que, em contextos favoráveis, os professores de escola básica sejam assumidos como atores/professores e que estes estejam decididos a se tornarem autores/investigadores, mas que isso seja feito em interlocução com assessores externos.

2.7.2 Interinstitucionalidade e representatividade na composição dos GTs

Considerando a opção por grupos de trabalho, a Comissão Interinstitucional de Formação continuada da região Macromissioneira, passou a ser denominada de GT Dirigente. Ainda na primeira reunião de 2012, foi deliberado que integrariam o GT Dirigente os representantes das CREs, dos núcleos do CPERS-Sindicato, IES, SMEDs sob a coordenação da UFFS e o grupo ficaria com a responsabilidade da coordenação geral da formação continuada, a direção política, a articulação interinstitucional e a avaliação do programa. Também foi definido que em cada região das seis CREs participantes, seria organizado um GT Mediador com as funções de traçar a estratégia metodológica e organizacional dos GTs por área de conhecimento articulando as ações entre eles. A composição do GT Mediador foi proposta com um professor da UFFS, um professor do setor pedagógico da respectiva CRE, um professor da escola básica coordenador de cada GT das áreas de conhecimento e um professor assessor colaborativo de IES das mesmas áreas. A base da formação proposta ocorreria então no que foi inicialmente denominado de GTs por área de conhecimento com a função de

garantir o protagonismo dos professores, a interlocução permanente entre os professores/atores e investigadores, a troca e sistematização de experiências e a investigação-ação de situações problemáticas em vista a planos de ação, no que tange aos fundamentos teóricos e metodológicos das áreas e disciplinas bem como incentivar e orientar a criação de GT por área nas escolas.¹⁰

Cada GT por área de conhecimento tinha em sua composição um professor da rede básica coordenador da área (participante do GT Mediador), um professor assessor colaborativo e os professores da área da respectiva CRE, limitados ao máximo de 50 professores por GT. Em caso da existência de mais professores do que o limite, deveria ser proposto outro GT com as mesmas características.

Durante o primeiro semestre de 2012 outras definições foram sendo elaboradas pelo GT Dirigente para possibilitar a execução do processo formativo, incluindo aspectos organizacionais, logísticos e financeiros, mas sempre tendo em vista os aspectos teóricos metodológicos e os entendimentos recolhidos das demandas manifestadas por professores e funcionários por ocasião dos Colóquios de Formação Continuada Macromissioneira

10 Trecho extraído do Projeto de Extensão do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, arquivado junto a Secretaria do Programa na Unidade Seminário da UFFS – *Campus* Cerro Largo, e aprovado nos Editais de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFFS, conforme relatórios: A extensão universitária na UFFS: programas e projetos – editais 2010-2016. Disponível em: [file:///C:/Users/colomboo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/colomboo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20(1).pdf)

anteriormente realizados. O *campus* de Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul contava com docentes para as quatro áreas do conhecimento, mas era patente que não teria em seu quadro, professores suficientes para a necessidade de assessoria formativa que se desenhava na proposta de formação regional. Mais do que uma questão de números, havia também o entendimento de que as demais IES já possuíam uma experiência em formações continuadas de seus entornos e juntas somariam ações significativas para a qualificação das redes educacionais da região. A construção de uma proposta de articulação interinstitucional reunindo as várias frentes de atuação educacional é que permitiria o fortalecimento da proposta.

O entendimento de representatividade de uma universidade federal pública fortalecia a iniciativa e o papel de coordenação geral da UFFS na proposição do processo de formação continuada regional de professores da educação básica. Mas igualmente havia o reconhecimento do trabalho que a anos estava sendo realizado por IES comunitárias da região, tanto na formação inicial, com seus cursos de licenciatura, como na formação continuada com seus programas e projetos de extensão universitária. Nesse sentido, os professores e a direção da UFFS, bem como os coordenadores de CRE, empenharam-se em rearticular a participação das várias IES e outros entes da educação regional, no GT Dirigente e na formação como um todo. A resposta foi positiva e nas reuniões subsequentes realizadas em 2012 participaram a Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), Fundação Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), Instituto Federal Farroupilha (IFFar) dos *campi* de Santa Rosa, Santo Augusto e Panambi.

Representando os professores de escola básica por meio do seu sindicato, fazia-se presente o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato), por meio dos núcleos de Santa Rosa (10º), Santo Ângelo (9º), Ijuí (31º), Três de Maio (35º), São Luiz Gonzaga (33º), Cerro Largo (36º), Três Passos (27º) e Cruz Alta (11º). A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, manteve constante participação por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) de São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Santa Rosa, Ijuí, Três Passos e Cruz Alta; sempre com os próprios coordenadores de CRE participando, normalmente acompanhados de um representante do respectivo setor pedagógico.

A participação das redes municipais de educação dentro das seis regiões de CREs envolvidas, representou uma dificuldade para o GT Dirigente. A abrangência geográfica das seis CREs integrantes totalizava 84 municípios. O envolvimento das redes municipais de

educação da região, havia sido proposta desde junho de 2011, quando representantes da UFFS participaram de uma reunião em Giruá (RS) com os secretários municipais da Associação dos Municípios das Missões (AMM), da Associação dos Municípios da Grande Santa Rosa (AMGSR)¹¹ e a Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santo Ângelo. Na ocasião, o coordenador do projeto de formação continuada da UFFS fez uma explanação sobre a proposta de realização dos Colóquios e da posterior proposição de um programa regional interinstitucional para formação continuada de professores da escola básica. Todos os municípios presentes foram convidados a participar, mas naquele momento, houve uma baixa adesão por parte dos secretários municipais. Naquele mesmo encontro, a titular da Promotoria de Justiça da educação de Santo Ângelo tomou ciência do projeto de formação continuada em desenvolvimento pela UFFS. No mesmo ano, o Ministério Público realizava uma sequência de audiências públicas¹² na região com o objetivo de estabelecer planejamentos e monitoramento de ações das secretarias municipais de educação em observância aos planos nacional e estadual da educação. A Promotora de Justiça Regional posicionava-se de forma crítica às ações isoladas de eventos de formação continuada executadas por escolas municipais e passou a trabalhar apoiando a proposta apresentada pela UFFS em um planejamento conjunto entre as redes educacionais, buscando a aproximação destas com as IES da região.

Após a realização dos Colóquios, em outubro de 2011 a promotora de Justiça Regional promoveu uma reunião na sede do MP de Santo Ângelo, com gestores municipais, coordenadores regionais de educação e representantes de IES, “com vistas ao planejamento conjunto de ações de formação continuada para o ano de 2012” (DOCUMENTO Nº 0331/2011)¹³. A proposta da Formação Continuada Macromissioneira coordenada pela UFFS foi explicitada e a promotora foi convidada e passou a integrar o GT Dirigente, participando desde então, das reuniões.

2.7.3 Definição do dia da área

O entendimento da necessidade de integrar os movimentos de formação continuada entre as redes municipais e estadual era reforçada pelo fato da existência de professores com

11 A denominação atual da AMGSR mudou para Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste (AMUFRON) em outubro de 2019.

12 Estas audiências públicas do Ministério Público de Santo Ângelo passaram a ser denominadas de Encontros de Planejamento e Monitoramento da Promotoria Regional de educação e ainda são realizadas sistematicamente.

13 O Documento DAT 0331/2011 emitido pela Promotoria Regional de Educação com a sistematização dos debates e resultados de encontro realizado em 10/10/2011.

jornada de trabalho nas duas redes. Como registrado em ata do GT Dirigente, a promotora de justiça da educação considerava que “as redes de educação (estadual e municipal) tem de caminhar juntas para que aconteça esta formação, a união de municípios e estado é fundamental” (ATA GTD-09-04-2012). Assim, houve um movimento por parte das CREs convidando as Secretarias Municipais de Educação de cada respectiva região para que seus professores participassem dos GTs. Em alguns casos, como na CRE de Santa Rosa, isso foi bem-sucedido, mas em outras não houve adesão.

Ser professor atuante em duas redes de ensino, bem como cumprir a carga horária em mais de uma escola, são fatores que dificultam a participação dos docentes em momentos de formação uma vez que o horário disponibilizado por uma escola para atividades formativas pode sobrepor-se a horários de atividades de atuação em outra escola. Para minimizar esse possível entrave da participação dos professores nas atividades de formação, o GT Dirigente propôs que as redes educacionais adotassem a solução proposta pelos docentes, por ocasião dos Colóquios, ou seja, estabelecer o dia da área.

A proposta do dia da área consistia em reservar um dia da semana fixo, para os professores de cada respectiva área se dedicarem aos planejamentos, estudos e formação continuada. Nesse dia, todos os professores de uma determinada área de conhecimento não teriam o trabalho de aulas com os alunos, permitindo o trabalho formativo docente em encontros coletivos de área. Em deliberação do GT Dirigente ficou definida a orientação para que as segundas-feiras fosse considerada o dia da área reservado para Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura), a terça-feira para a área de ciências da natureza (Biologia, Física e Química), a quarta-feira o dia da matemática e a quinta-feira o dia reservado para a área de ciências humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso). Para os demais GTs, também havia a orientação para que, na medida do possível, tivessem um dia reservado.

Uma orientação neste sentido implica diretamente na organização de horários de aulas nas escolas, reduzindo a flexibilidade para quem organiza o horário escolar. Por este motivo algumas CREs conseguiram estabelecer de imediato (por solicitação do coordenador de CRE), mas outras precisaram um tempo maior. O dia da área foi satisfatoriamente implementado em toda a região macromissionária, favorecendo a organização da formação continuada tanto nas redes escolares como nas IES assessoras.

Mantendo-se a observação do dia da área, ficou definido que cada GT de área de conhecimento teria um encontro mensal realizado juntamente com os assessores colaborativos com a IES. Considerando a existência mínima de quatro semanas mensais, as atividades

formativas no dia da área, seriam distribuídas de forma cíclica (não necessariamente no mês calendário). O dia da área da primeira semana mensal foi destinado para a formação e encontro do GT de área com a IES assessora, a segunda semana para a formação do GT de área no município, a terceira semana para a formação no GT de área na escola e a quarta semana para a formação, estudos e produções individuais.

2.7.4 Grupos de Trabalho de área epistêmica, temática, funcionais e de modalidades de ensino

Os Grupos de Trabalho (GTs) com a presença dos professores e funcionários da escola básica passaram a ser resumidamente chamados de GT de área. Os primeiros GTs planejados foram das quatro áreas do conhecimento, seguindo a estrutura curricular do ensino médio, de acordo com a resolução nº 2 de 2012 (BRASIL, 2012b). No entanto, as demandas e experiências vivenciadas nos colóquios, bem como os diálogos críticos realizados entre integrantes do GT Dirigente, trouxeram o entendimento de que a área do conhecimento não deveria ser o único critério de organização utilizado. Influenciados pelas propostas curriculares já existentes, bem como a proposta de reestruturação curricular do ensino médio com embasamento na politecnia, outras organizações e GTs foram propostas e posteriormente algumas efetivadas.

Dentro das características de cada CRE, para além dos quatro GTs das áreas do conhecimento foram propostos GTs de área epistêmica e/ou temática, funcionais ou de acordo com modalidades de ensino, considerando questões pedagógicas e/ou epistemológicas e/ou socioculturais. Inicialmente, além dos quatro GTs das áreas do conhecimento, também foram idealizados os GTs para: “Educação do Campo”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Alfabetização”, “Curso Normal”, “Educação Profissional”, “Educação Indígena”, “Funcionários”, “Gestão”, “Seminário Integrado”, “Educação Inclusiva”, “Interdisciplinaridade” e “Avaliação emancipatória”. Como já mencionado, por vezes esses grupos passaram a ser genericamente denominados de forma resumida como GTs de Área.

As proposições metodológicas para o trabalho nos grupos foram estudadas e avaliadas considerando primordialmente o entendimento de que os professores devem assumir uma posição protagonista no processo formativo em que participam. A formação continuada dos professores implica na interlocução do saber prático dos professores com o saber teórico internos e externos, dos seus e de outros estudos e pesquisas educacionais. Um movimento que se inicia das inquietações de cada docente, em cada unidade escolar, na busca da superação de

situações problemáticas. A metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) foi o caminho metodológico escolhido durante as proposições dialógicas realizadas em reuniões do GT Dirigente, para alcançar esta convergência de saberes. Para o autor, com a orientação metodológica da pesquisa-ação “os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico” (THIOLLENT, 2011, p. 85), possibilitando assim a participação dos sujeitos do contexto escolar na busca de soluções de seus problemas. Para além das premissas e orientações metodológicas da pesquisa-ação, a definição do grupo também considerou as demandas formativas levantadas pelos professores durante os Colóquios realizados, experiências de pesquisa-ação que já haviam sido realizadas por grupos de estudo das IES integrantes e a aplicabilidade do modelo na proposta do Ensino Politécnico que se efetivava na rede estadual de ensino médio do RS.

2.7.5 Docentes autores e a escrita reflexiva

Trabalhou-se na ideia de que a possibilidade de sucesso dos projetos de formação continuada de professores está condicionada a que, em contextos favoráveis, sejam assumidos por atores/professores que estejam decididos a se tornarem autores/investigadores, em interlocução com assessores externos. Para estabelecer um cenário favorável não bastam normatizações oficiais ou mesmo ocasiões eventuais de formações baseadas em palestras motivacionais. É necessário um processo contínuo, participativo e de interlocução para que o professor possa “conhecer se na ação.” Conforme afirma Schön “é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições.” (SCHÖN, 2000, p.31). O grupo defendeu a ideia de que o processo de qualificação dos professores como profissionais potencializa-se ao contar com o esforço docente do exercício sistemático da escrita reflexiva.

A escrita é um elemento pedagógico essencial dentro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a escrita reflexiva sobre suas próprias ações educacionais não tem sido uma prática majoritária entre professores de escola básica. A proposta do processo formativo da região macromissioneira incluiu o trabalho dos professores com instrumentos de registros de experiências e reflexões, tal como indicações de Thiollent (2011) nos métodos de investigação-ação, ou de Oscar Jara na proposta de “sistematização de experiências”

(HOLLIDAY, 2006, p.8). Por esse encaminhamento metodológico, considerou-se que os GTs deveriam acolher a proposição dos diários de bordo/campo como sugeridos por Porlán e Martin (2004). Os professores foram incentivados a registrar sistematicamente de forma textual os fatos pertinentes percebidos (notas de observação), ações realizadas no desempenho didático-pedagógico (notas práticas), modos procedimental e sistêmico acerca do processo de ensino aprendizagem (notas metodológicas) e conceitos, compreensões e explicações do processo (notas teóricas) *em diários de bordo/campo*, no plano individual, e em *atas* das reuniões e seminários, no plano coletivo (MORIN, 2004, p.135). Para Porlán & Martin, a utilização do diário do professor permite refletir sob o ponto de vista do autor, orientando a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência sobre o processo de evolução do professor sobre seus processos e sobre seus modelos de referência, favorecendo o “estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar” (PORLÁN; MARTÍN, 2004, p. 23).

Cada encontro de GT deveria ter seus respectivos registros escritos, não apenas com relatos, mas também com as experiências, ideias, propostas, reflexões e deliberações construídas coletivamente. Para os encontros dos GTs, a ata foi definida como o instrumento de registro textual adotado. A ata “permite acompanhar o andamento das reuniões e constatar o adiantamento dos trabalhos. Ela é para o grupo o que o diário de bordo é para o indivíduo” (MORIN, 2004, p. 138), assumindo uma dimensão substantiva no processo de formação, não um caráter burocrático.

O exercício de escrita reflexiva foi trabalhado desde os primeiros encontros formativos nos GTs de Área. Dinâmicas diferenciadas em cada GT foram propostas de maneira a incentivar e possibilitar a produção textual dos professores. Na condição de autores os professores registraram situações de protagonismo de suas formações em serviço, explicitando ideias, propostas, ações, reflexões, a partir e em função de suas práticas, fundamentadas em leituras e estudos. As escritas demonstraram que os professores, quando possibilitados, não se limitam ao praticismo didático e são profissionais que praticam e desenvolvem o potencial intelectual, crítico e reflexivo. As compilações das produções resultaram, como proposto no início do processo formativo, em duas publicações desse coletivo pensante, uma delas na forma de um livro físico e outra no formato de um e-book. Duas produções publicizadas e consolidadas nesta tese como fonte empírica para o estudo deste caso de processo de formação continuada.

2.7.6 O modelo organizacional formativo diferenciado

A Formação Continuada Macromissionária assumiu um formato organizacional singular para a formação continuada de professores na medida em que deliberações coletivas mobilizadas via decisões no contexto do GT Dirigente iam sendo construídas, observando tendências da literatura nacional e internacional relativas à formação continuada dos profissionais de educação. Contudo, a opção do formato organizacional trouxe um direcionamento diferente dos principais modelos registrados por essa literatura.

No espectro de modelos, sugeridos por estudiosos e pesquisadores de formação docente considerados pelo GT Dirigente, não há indicação de um formato organizacional considerando GTs por área de conhecimento. Construir uma opção diferenciada ganhou a preferência porque se objetivava despertar nos professores um sentimento de pertencimento ao grupo, capaz de mobilizar componentes identitários nos docentes. É pela disciplina que muitas vezes o professor se reconhece e se apresenta: “meu nome é Luis e sou professor de física”. Young afirma que as disciplinas têm três papéis em um currículo de engajamento: o papel curricular, o papel pedagógico e o papel gerador de identidade para professores e aprendizes. O autor defende que “as disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão” (YOUNG, 2011, p.617).

O grupo de professores de uma mesma disciplina inter-relacionados em um mesmo estudo (em grupos presenciais, conferências, publicações etc.) formam uma comunidade de especialistas produtores de conhecimento, onde conceitos teóricos são sistematicamente relacionados a outros, definindo as fronteiras da disciplina com histórias e tradições distintas. “As disciplinas não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes (*ibidem*, p.617).

A disciplina desempenha um papel gerador de identidade, tanto em professores como em alunos e por isto, para Young, é considerada a base do currículo. Se a disciplina curricular é importante, o mesmo deve-se dizer da necessidade de estabelecer conexões entre disciplinas e áreas do conhecimento. É na área que as disciplinas e conhecimentos afins se agrupam em um outro pertencimento coletivo. Este sentimento favorece a interlocução entre colegas para trocas de experiências e de reconhecimento de similaridade e complementações em situações problemáticas. A área de conhecimento reúne disciplinas de fronteiras próximas e intercruzadas, o que facilita e favorece a execução de movimentos básicos de interdisciplinaridade, necessários para o entendimento e a intervenção na complexidade da realidade vivencial. Pistrak afirma que “quando o objetivo se torna, não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas se tornem

mais móveis e que a ligação entre as disciplinas seja mais forte” (PISTRAK, 2009, p.46). Um grupo de estudos e trabalho constituído em áreas do conhecimento potencializa a reflexão individual e coletiva para a busca de soluções e enfrentamentos dos problemas que se apresentam no contexto docente.

Esta perspectiva potencializadora integrou a justificativa pela opção de GTs por área do conhecimento para forma organizacional da formação continuada de profissionais da educação da região macromissioneira. Dentro do proposto, o objeto de trabalho prioritário dos GTs por área não era o estudo de conteúdo específicos, mas sim das questões didáticas, pedagógicas e experienciais relativas às áreas e/ou disciplinas, em interlocução com outras áreas/disciplinas em que se constituem de forma interdisciplinar. Francisco Imbernón defende a ideia da necessidade de uma articulação pragmática entre a formação continuada e o reconhecimento da identidade docente. O autor considera que a formação continuada “pode ajudar a definir o significado do que os professores fazem na prática escolar, em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, permitindo mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva.” (IMBERNÓN, 2010, p.78). Para o mesmo autor, a participação ativa e reflexiva do professor em um processo formativo, promove o reconhecimento e a transformação da identidade docente.

2.7.7 Investimentos necessários ao programa de formação

Durante o primeiro semestre de 2012 foram definidas as propostas teórica, metodológica, organizacional e pedagógica do projeto do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Particularmente, no que se refere à viabilização financeira do Programa, a exequibilidade da proposta envolvendo a participação de professores e funcionários de escola básica de seis coordenadorias regionais de educação, assessorados por professores e funcionários de IES federais, estadual e comunitárias da região, estava condicionada a obtenção de aportes financeiros.

A primeira possibilidade aventada entre os participantes do GT Dirigente foi a submissão do projeto, por meio da UFFS, no edital federal do Programa de Extensão Universitária (ProExt). O programa interministerial ProExt foi criado com o objetivo de apoiar IES públicas na implementação de ações de extensão universitária. O projeto foi submetido no ao Edital Nº 2 Proext 2013 com a denominação de *Programa de formação docente: diálogos*

reflexivos sobre teoria e prática, e foi aprovado com recursos (R\$149.982,00) para execução no ano de 2013. No entendimento do grupo, esse recurso era considerável, mas insuficiente para o orçamento previsto para execução da formação pois deveriam ser consideradas as necessidades de recursos para contratação de serviços e para questões logísticas, uma vez que envolveria cerca de 8 mil professores e funcionários de 84 municípios participantes (quase 20% do total de municípios gaúchos).

Uma segunda perspectiva de apoio orçamentário surgiu por meio de uma iniciativa dos coordenadores das CREs participantes, possibilitando um agendamento junto ao gabinete do Secretário de Estado da Educação do RS para apresentação do programa. Assim, no dia 17 de agosto de 2012, em Porto Alegre, os professores coordenadores do projeto pela UFFS, professores de outras IES participantes e os coordenadores de CRE, reuniram-se com o Secretário de Estado de Educação José Clóvis de Azevedo, o Diretor do Departamento Pedagógico Silvio Rocha e a Assessora das coordenadorias de educação, Carmem Pereira. Na apresentação foram destacadas as caracterizações da ação de formação prevista, na perspectiva de continuação das práticas e formação dos profissionais da educação, de coordenação interinstitucional, interdisciplinar e de interlocução entre os profissionais das IES públicas e comunitárias com os profissionais das escolas estaduais e municipais. Também foram explicitados, os objetivos, a abrangência, a fundamentação teórica e a organização metodológica.

Após a apresentação o Secretário José Clóvis, demonstrou-se sensibilizado pelo trabalho proposto, manifestou sua aceitação e disse que “é fundamental este trabalho integrado de formação continuada em serviço. É o modelo de estrutura de relações. A intenção é planejarmos um trabalho para além deste governo” (AZEVEDO apud DEUS, 2012). A fala foi ao encontro dos anseios dos profissionais de educação da região macromissioneira, registrados pelo grupo, desde a realização dos colóquios, defendendo a ideia de uma política de formação continuada estabelecida como uma política de estado e não apenas como uma política de governo. Azevedo também determinou ao término da reunião, que a equipe da SEDUC-RS organizasse um grupo de trabalho, que se deslocasse de Porto Alegre para Cerro Largo com o objetivo de assegurar a realização dos trâmites necessários para a execução da proposta de formação continuada apresentada.

Para formalizar a disposição de criar viabilidade para a execução do programa de formação apresentado, a SEDUC-RS passou a realizar reuniões com o GT Dirigente no *campus* da UFFS em Cerro Largo. Na primeira reunião, em setembro de 2012, a SEDUC-RS se fez representar pela presença do professor Silvio Jandir da Silva Rocha e professora Rosa Mosna,

da direção do Departamento Pedagógico e de Daniel Pereira Dorneles do Departamento Jurídico. Por parte do Departamento Pedagógico da SEDUC-RS, houve a manifestação sobre a importância da formação de professores em um programa orgânico que valoriza as bases e a educação do professor. Foi sugerido que o processo formativo considerasse um trabalho das universidades com a inclusão da temática da pesquisa como princípio educativo, da reestruturação curricular, e que a fundamentação teórica deixasse clara a ideia da educação como direito.

A principal questão discutida inicialmente com o setor jurídico da SEDUC-RS foi a formalização legal para possibilitar a destinação de recursos estaduais para o programa interinstitucional de formação continuada. Considerando a aceitação por parte da Secretaria da Educação de financiar a proposta, naquele momento entendia-se que não haveria maiores dificuldades para que se possibilitassem os empenhos necessários. Algumas questões foram rapidamente definidas, tais como a questão logística de transporte dos professores e funcionários da escola básica. Cada CRE já recebia repasse de valores da SEDUC-RS para formações continuadas e realizações de eventos de capacitação. Desses recursos saíam as verbas para as despesas com transporte, somadas a recursos de contrapartidas de secretarias municipais de educação que incluíssem trabalhadores de educação da esfera municipal. Já os demais recursos precisavam estar amarrados diretamente ao programa proposto.

Apesar da garantia orçamentária, o processo acabou apresentando dificuldades burocráticas para a viabilizar o repasse para a formação. As IES integrantes do programa, por meio do GT Dirigente, e a SEDUC-RS pretendiam que a execução do programa pudesse ser viabilizada para o início de 2013. A primeira orientação do departamento jurídico para as amarrações orçamentárias e legais, foi de estabelecer um Termo de Referência conveniando as IES com a SEDUC-RS. A UFFS precisou viabilizar primeiramente a contratação de uma fundação universitária externa, pois ainda não possuía convênio com nenhuma. Cada IES elaborou o seu Plano de Trabalho a partir da estruturação planejada pelo GT Dirigente para posterior elaboração de termos de referência para possibilitar o repasse de recursos que viabilizasse a execução do programa de formação continuada proposto. Porém, depois de bastante tempo de tramitação dos processos, a Procuradoria Geral do Estado (PGE) indicou que a execução do programa deveria ser viabilizada por meio de contratos individuais com cada IES e não mais por termos de referência. Por esse motivo, o processo precisou ser refeito para que o financiamento do programa fosse aprovado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.

A tramitação do processo de convênio da SEDUC-RS com as IES não foi concluída até o início do ano letivo de 2013 como se pretendia e ainda levou boa parte daquele ano para ser concluída. Durante esse período, algumas IES voluntariamente disponibilizaram seus professores para que alguns GTs de área que estavam estruturados pudessem funcionar. Havia a necessidade de que a contratação das IES que estavam participando da proposta fosse feita por dispensa de licitação com valores únicos de hora trabalhada. No estudo jurídico do processo de disponibilização de recursos, não se encontrou um caminho com respaldo legal para que a UERGS sendo uma universidade estadual pudesse receber aportes financeiros do próprio estado por meio de uma fundação. Essa questão de falta de amparo legal inviabilizou a participação da UERGS no conjunto de IES integrantes da Formação Continuada Macromissioneira e por esse motivo o *campus* de São Luiz Gonzaga da UERGS, que participou de todo o processo de engendramento do processo formativo entendeu que era necessário se retirar do grupo.

O longo período que decorreu para finalizar a tramitação foi explicado pelo Departamento Jurídico e Setor de Contratos da SEDUC-RS pela dificuldade do que foi chamado de “um caso de fluxo invertido”, exigindo cautela e estudos de legislação. Segundo os integrantes do Departamento jurídico da SEDUC-RS daquele período, a estrutura legislativa e processual, estava plenamente organizada para que o Estado fizesse a proposição chegar até a Escola. Porém a proposta da Formação Macromissioneira, possuía fluxo invertido. A proposta foi elaborada a partir das necessidades da escola, passando pelas possibilidades das IES, com orientações de CREs, SEDUC-RS, para finalmente chegar ao governo do Estado. Era a solicitação de um financiamento com fluxo inédito que partia das Escolas para o Governo. Depois de muito trabalho, os contratos foram publicados em Diário Oficial, no início de 2014, possibilitando assim a execução na integralidade da proposta do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto resumidamente descrito, destaca-se a visão da complexidade das articulações necessárias de serem feitas para que o processo de formação continuada de profissionais da educação tenha sido colocado em execução, reunindo diferentes redes educacionais, diferentes instituições e representações. Uma proposta concebida por caminhos de dentro para fora, como defendida por Nóvoa (2009, p. 17), sublinhando “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”, invertendo o fluxo normalmente percorrido pelos programas de formação de professores, geralmente propostos ou mesmo impostos pelas gestões superiores das redes de educação.

Vencidos todos os entraves legais, as distribuições de assessorias das IES de acordo com os GTs por área epistêmica e/ou temática e as regiões de CREs atendidas foram sistematizadas de acordo com a Quadro 1, como segue.

Quadro 1 – Distribuição das IES para assessoria aos GTs de Formação Continuada Macromissioneira de acordo com a região de abrangência.

GT	9ª CRE Cruz Alta	14ª CRE Santo Ângelo	17ª CRE Santa Rosa	21ª CRE Três Passos	32ª CRE São Luiz Gonzaga	36ª CRE Ijuí
Linguagem	UNICRUZ	URI	UNIJUI	IFFar-SA	UNIJUI	UNIJUÍ
Matemática	UNICRUZ	URI IESA	IFFar-SR	UNICRUZ	UFFS	UNIJUÍ
Ciências naturais	UNICRUZ	URI IESA UFFS	IFFar-SR	UFFS	UFFS	UNIJUÍ
Ciências Humanas e Sociais	UNICRUZ	URI IESA UFFS	UNIJUI	IFFar-SA	IESA UFFS	UNIJUI
Alfabetização	UNICRUZ	URI IESA	SETREM	UNIJUI	IESA	UNIJUI
Gestão	UNICRUZ	URI UFFS	UFFS	SETREM	UNIJUI URI-São Luiz Gonzaga	UNIJUI
Seminário Integrado	UNICRUZ	URI IESA	IFFar-SR SETREM	SETREM	URI-São Luiz Gonzaga	IFFar-PA UNIJUÍ
Educação Profissional	IFFar-PA	IFFar-SR	IFFar-SR	IFFar-SA	IFFar- SR	IFFar-PA
Funcionários	UNICRUZ	UFFS	SETREM	SETREM	URI – São Luiz Gonzaga	UFFS
EJA	UNICRUZ; IFFar-PA; UNIJUÍ					
Educação Campo	SETREM; UNIJUÍ					
Normal	UNICRUZ; URI; IESA; SETREM; UNIJUÍ.					

Fonte: Projeto do Programa de Formação Macromissioneira – UFFS

No limite deste texto, não cabe uma contextualização mais extensiva do processo de formação continuada macromissioneira, coletivamente vivenciado, numa ampla diversidade de condições e fatores que foram sendo criadas e que foram se fortalecendo ao longo do período de sua execução. Tudo está devidamente registrado e documentado, servindo de importante

aporte que se encontra disponível para a continuidade de estudos e produções importantes de serem desenvolvidos, em âmbito intra e interinstitucional. No capítulo a seguir, são apresentados os aspectos da organização metodológica do presente processo de investigação.

3 ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

No contexto amplo, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso que é definido por Yin como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderam não ser claramente evidentes.” (YIN, 2015, p.17). Especificidades de um estudo de caso requerem que o contexto da situação investigada seja um elemento considerado no processo de interpretação do pesquisador. Por meio de análises das produções e publicações do processo da Formação Continuada Macromissioneira, delineou-se o contexto pesquisado neste estudo, de maneira que no percurso metodológico foram levantados dados e informações que possibilitaram a interpretação e reinterpretação dos fatos, ações e fenômenos (formativos) desenvolvidos.

No estudo de Moreira estão citadas quatro propriedades essenciais de um estudo de caso qualitativo: a particularização, a descrição, a heurística e a indução. Primeiramente a *particularização* caracteriza o estudo de caso uma vez que parte da centralidade de uma situação, evento, programa ou fenômeno particular. A *descrição* por considerar que o produto final descreve rica e densamente o objeto de estudo. A *heurística*, pois ilumina a compreensão do pesquisador e dos leitores em questões relativas ao objeto de estudo. A *indução*, pois baseia-se no raciocínio indutivo pois as teorias, conceitos ou as hipóteses surgem de um exame de dados fundamentados no contexto (MOREIRA, 2011, p. 87). O estudo investigativo do processo formativo desenvolvido pelo programa Macromissioneiro, e as produções escritas pelos participantes da formação no ano de 2014, fundamentaram a observação reflexiva e interpretativa capaz de produzir um aprofundamento teórico e científico. Para os autores Lüdke e André (1986, p. 21) o estudo de caso contém três fases. Uma primeira fase aberta ou exploratória, com o propósito de reconhecer o problema, partindo de questões críticas relevantes para a situação estudada, originadas a partir do exame da literatura pertinente ou fruto de observações do contato inicial com documentos ou pessoas ligadas ao fenômeno estudado. A segunda fase é a coleta de dados de uma maneira sistematizada, utilizando-se de instrumentos ou técnicas definidas ao se considerar as características próprias do objeto estudado. A terceira fase é a análise e a interpretação dos fatos observados.

Em pesquisas qualitativas no âmbito educacional é comum coletar dados e informações, utilizando-se de instrumentos como documentos, entrevistas, questionários, relatos de experiência etc. Esses materiais podem ser convertidos no formato textual, ou mesmo já se apresentam de forma escrita. A teoria vigotskiana considera que a linguagem escrita

desempenha um papel mediador para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do sujeito, pois permite a interação com outros e a significação. Por esse viés, a linguagem é base das interações sociais e carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Para Vygotsky, a escrita é um instrumento cultural especial, que “expande enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2010, p. 26).

Durante e após o processo de proposição e execução do Programa de Formação Macromissionário, avaliações críticas e reflexivas dos sujeitos e participantes envolvidos foram afirmando ou reposicionando concepções teórico-metodológicas. Muitas dessas avaliações estão hoje arquivadas dentro das estruturas especialmente destinadas pela UFFS, para o Programa Macromissionário. Uma boa e valiosa contribuição dos participantes, registradas principalmente na forma de relatos, atas, diários de bordo, artigos, vídeos, áudios etc., que tem se constituído em consistente fonte de pesquisa para análise desse movimento educacional ocorrido na região. Além desses registros em arquivos, duas publicações resultaram como produção documental do Programa de Formação Continuada Macromissionária.

A primeira publicação é o livro que leva por título Formação Continuada Macromissionária (GASTALDO, ARENHART e ANGST, 2015), contendo 583 páginas, divididas em 16 capítulos, organizadas em duas partes. Na primeira parte do livro, composta de quatro capítulos são expostas as ideias diretrizes do Programa Macromissionário. Na segunda parte, 12 capítulos compostos ao total por 35 textos selecionados a partir de produções dos Grupos de Trabalho das áreas epistêmicas e temáticas que colocaram o Programa em operação em uma produção de 85 autores, sendo 37 deles (44%) vinculados as IES e os outros 48 autores (56%) vinculados à educação básica.

A segunda publicação é o e-book intitulado Formação Continuada Macromissionária: relatos de experiência (GASTALDO, ARENHART e DUTRA, 2019) com relatos de experiência composto por 2206 páginas, divididas em 13 capítulos nos quais totalizam 259 textos escritos por 669 autores, sendo 640 (96%) vinculados à escola básica e 29 (4%) vinculados às IES. Esses textos foram produzidos a partir das reflexões e experiências dos integrantes dos Grupos de Trabalho por área do conhecimento e temáticas.

Estas publicações constituem-se em uma espécie de fotografia de um processo formativo docente vivenciado na Região Macromissionária, que permitem a visualização de importantes contribuições para o avanço de compreensão, qualificação e proposição de formação continuada de professores. Instrumentalizando-se com o filtro óptico da pesquisa

científica, estes materiais passaram a ser analisados para balizar os caminhos que perpassam pelo problema de pesquisa, e alcançar os objetivos desta tese. Discorre-se neste capítulo sobre o percurso metodológico desta pesquisa. Para investigar elementos essenciais da formação continuada de professores, optou-se pela abordagem qualitativa de um estudo de caso na busca de respostas ao problema de pesquisa. A pesquisa orbita e adentra no espaço temporal de execução da Formação Continuada Macromissioneira, mas não é a análise quantitativa desta formação o ponto fulcral da investigação. Busca-se a compreensão fenomenológica e epistêmica do contexto formativo docente por meio de uma visão holística da realidade vivenciada. A opção pela pesquisa qualitativa permite a investigação da realidade social, cultural, profissional e educacional, “centrada no modo como elas são produzidas, experienciadas e interpretadas pelos próprios atores, com o objetivo de passar da descrição (registo e análise) à interpretação” (AMADO, 2017, p 43).

A produção textual, registrada e publicizada pelos professores e sujeitos participantes durante o processo de formação continuada do Programa Macromissioneiro, constitui-se uma representação simbólica materializada, resultante de um processo histórico, social, profissional e contextual vivenciado por esses professores. Para possibilitar que esse material se configure em elemento mediador para a formação de novos conhecimentos no âmbito desta pesquisa, executou-se um criterioso trabalho de análise. A opção metodológica escolhida foi inspirada nos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Os autores apresentam a ATD como “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.7).

Com seus conhecimentos, intenções e teorias, o pesquisador parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que compõe o corpus em análise, tendo por objetivo a emergência e comunicação de novos sentidos e significados. O trabalho de proposição de uma tese ocorre em torno de um problema original, requerendo dos pesquisadores tomada de decisões diante das indefinições que se apresentam em todo percurso. Por vezes, é somente no final do estudo que se compreende com maior clareza o que é pretendido. Assim, por tomada de decisão, tendo em vista a riqueza informacional dos materiais textuais produzidos durante a execução do Programa de Formação Continuada Macromissioneira, esses foram considerados consistentes e suficientes para constituir o *corpus* de análise e levantamento de dados para os propósitos previamente estabelecidos no escopo desta pesquisa.

Para delimitação do campo empírico da pesquisa, foram previamente definidos como *corpus* o conjunto de textos publicados no livro e no e-book produzido pelo Programa

Macromissionário, com os quais buscou-se sistematizar resultados válidos e representativos na análise dos fenômenos investigados. Houve também a preocupação para que este campo metodológico fosse mantido em aproximação com o campo teórico, de maneira a embriçarem-se nas reconstruções e ressignificações que possibilitam os avanços na construção de novos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre o objeto em estudo. Ao definir ATD, Moraes e Galiazzi (2011, p. 12) afirmam que ela

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do “*corpus*”, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Considerando o indicado, expõe-se a seguir, sucintamente os procedimentos adotados para efetivar a ATD nesta pesquisa.

A ATD propõe a construção de significados a partir de um conjunto de textos. Há que se considerar a polissemia que todo texto apresenta, permitindo em cada leitura, interpretações diferenciadas que se relacionam a especificidade de intenções e conhecimentos do leitor. A primeira etapa da análise textual foi a unitarização do *corpus*, que “[...]consiste em um processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. [...] É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.18). Para os autores, a definição poderá ocorrer levando-se em consideração os temas de análise ou categorias, que tanto podem ser definidas *a priori* ou então *emergentes* quando elaboradas a partir da análise em andamento com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador.

Como já foi mencionado, para delimitar o *corpus* a análise textual foi limitada às duas publicações resultantes da formação continuada executada no ano de 2014. Para simplificação de escrita os materiais foram codificados da seguinte forma: LFFM que significa Livro Físico da Formação Macromissionária, referindo-se ao livro *Formação Continuada Macromissionária* (GASTALDO, ARENHART e ANGST, 2015). A segunda codificação é EBFM que significa E-Book da Formação Macromissionária, referindo-se ao e-book *Formação Continuada Macromissionária: relatos de experiência* (GASTALDO, ARENHART e DUTRA, 2019). No quadro 2 resume-se as descrições e codificações das publicações que compõem o *corpus* do processo de ATD desta pesquisa.

Quadro 2 – Elementos do *corpus* de análise

Código	Descrição
LFFM	Livro Físico da Formação Macromissioneira que leva por título Formação Continuada Macromissioneira (GASTALDO, ARENHART e ANGST, 2015), contendo 583 páginas, divididas em 16 capítulos, organizadas em duas partes. Na primeira parte do livro, composta de quatro capítulos são expostas as ideias diretrizes do Programa Macromissioneiro. Na segunda parte, 12 capítulos compostos ao total por 35 textos selecionados a partir de produções dos Grupos de Trabalho das áreas epistêmicas e temáticas que colocaram o Programa em operação em uma produção de 85 autores, sendo 37 deles (44%) vinculados as IES e os outros 48 autores (56%) vinculados à educação básica.
EBFM	E-book da Formação Macromissioneira intitulado <i>Formação Continuada Macromissioneira: relatos de experiência</i> (GASTALDO, ARENHART e DUTRA, 2019) com relatos de experiência composto por 2.206 páginas, divididas em 13 capítulos nos quais totalizam 259 textos escritos por 669 autores, sendo 640 (96%) vinculados à escola básica e 29 (4%) vinculados às IES. Esses textos foram produzidos a partir das reflexões e experiências dos integrantes dos Grupos de Trabalho por área do conhecimento e temáticas.
Projeto Atas	Registros das reuniões e encontros

Fonte: elaborado pelo autor

No processo da ATD, é preciso envolver-se e impregnar-se com o material e fenômenos analisados, o que é feito “a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita” (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 121). É pertinente lembrar que a leitura inicial ocorreu ainda no período de construção das publicações tendo em vista a incumbência como organizador de ambas as publicações. Porém várias releituras foram necessárias, sob olhar investigativo e analítico no desempenho do papel de pesquisador em processo de impregnação.

Tecnicamente, no processo de unitarização, foram consideradas duas categorias a priori, pois desde a proposição do processo de pesquisa de tese, foram duas importantes temáticas identificadas de antemão pelo pesquisador. As duas categorias são: (i) protagonismo docente e (ii) coletividade. Embora para a pesquisa as duas categorias estão sendo colocadas como prévias, pode-se considerar que estas categorias foram também emergentes no processo de construção e execução do Programa de Formação Continuada Macromissioneira. Assim, no quadro 3, codifica-se e define-se as duas categorias centrais:

Quadro 3 – Breve descrição das categorias centrais

Categorias Centrais	Código	Breve descrição
---------------------	--------	-----------------

Protagonismo Docente	PRD	Categoria de caracterização do professor que exerce individual e/ou coletivamente a participação ativa, crítica e permanente no projeto de sua própria formação.
Coletividade	COL	Processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilham ideias, revisando-se a prática educacional e questionando-se a respeito do que se faz. ¹⁴

Fonte: elaborado pelo autor

Durante as leituras e releituras do *corpus*, no processo de impregnação com elementos de análise, partes do texto foram sendo selecionadas e destacadas em cores de marca-texto (no livro físico e nos correspondentes arquivos digitais em docx). Cada fragmento de texto decomposto possuía, segundo critérios de conhecimento tácito do pesquisador, algum possível aspecto relacionado às categorias. O propósito nessa etapa é buscar nos dados empíricos da pesquisa a compreensão de possíveis significados e sentidos simbólicos, exigindo para tal, a leitura denotativa – do manifesto, do explícito – e leitura conotativa, do latente, do implícito.

No LFFM foram destacados 37 excertos relacionados a protagonismo e 45 excertos relacionados a coletividade. No EBFM foram destacados 128 excertos com referências a protagonismo e 361 relacionados a coletividade. Todos os fragmentos de texto destacados do LFFM e EBFM foram recolocados em um único arquivo de texto em formato *txt* e depois processado no Contador de palavras do Grupo de Linguística da Insite¹⁵. Foram definidos, como critérios para contagem de palavras, ocorrências com um mínimo de três letras, sem listar as duplas, triplas e quadras e palavras seguidas, e não considerando *enter* como final de frase. O relatório gerado indicou o número de ocorrências de cada palavra do texto, em duas tabelas, uma ordenada pela frequência de ocorrência das palavras e outra em ordem alfabética. Esta dinâmica permitiu a identificação dos signos linguísticos mais utilizados pelos autores dos textos que compunham o *corpus*, ao fazer referência a aspectos relacionados às categorias PRD e COL.

Percebe-se por meio do relatório que a palavra “protagonismo” e suas cognatas, “protagonista” e “protagonistas”, foram utilizadas 25 vezes nos excertos selecionados do LFFM e 135 nos excertos retirados do EBFM.

O entendimento e a proposição do professor como principal ator de sua própria formação foi considerado desde o nascedouro do PFCM. Desta forma a expressão

¹⁴ Categoria definida tendo por base o entendimento de Francisco Imbernón (2010, p.114).

¹⁵ Disponível gratuitamente em: <http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>. Acesso em 21/08/2021.

“protagonismo docente” já era utilizada durante os encontros formativos e como decorrência, registradas nos textos com certa recorrência.

Na relação com a categoria PRD, foram buscadas nos excertos selecionados no processo de unitarização do *corpus*, as palavras coletividade e as palavras colegialidade, colegas, coletiva, coletivamente, coletivas e coletivo, que totalizaram 43 ocorrências nos excertos destacados do LFFM e 426 ocorrências nos excertos destacados do EBFM. Destaca-se que a palavra “colegialidade” teve uma única ocorrência registrada nos excertos selecionados. O termo passou a ter alguma recorrência no contexto da Formação Macromissionária, após a fala do Prof. Dr. Antonio Nóvoa no II Seminário Macromissionário de Trabalhadores em Educação, no dia 30/03/2016 na cidade de Cerro Largo, RS, posteriormente a escrita dos textos que compõe o *corpus* de análise. Como mencionado por Nóvoa (FORMAÇÃO, 2016), o termo colegialidade por ele utilizado bem como na literatura portuguesa de formação permanente tem a mesma significação do termo coletividade mais comumente utilizado pelos professores integrantes da Formação Macromissionária.

Conforme Moraes (2003, p. 195): “da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, também denominadas unidades de significado ou de sentido”. As unidades selecionadas foram os 571 excertos identificados com as categorias PRD e COL. Todos os excertos foram copiados em um único documento de texto, primeiramente os relacionados a categoria PRD, identificados pela página em que fora publicado no *corpus* de análise e posteriormente os excertos relacionados a categoria COL igualmente identificados com o respectivo número da página de que foi extraído.

Após essa etapa do processo, foi retomada a leitura de cada excerto e uma nova fragmentação foi realizada, associando aspectos da categoria analisada. Cada aspecto foi destacado com uma cor de realce, de maneira que aspectos diferentes receberam cores diferentes e aspectos similares foram destacados com cores iguais. Dessa forma, foram identificadas unidades de significação e subcategorias caracterizando e explicitando os entendimentos extraídos das categorias PRD e COL.

Quadro 4 – Subcategorias preliminares de PRD e COL

Subcategorias preliminares	Características
Dialogicidade	Constitui espaços discursivos, dialéticos e de articulação interdisciplinar
Emancipação	Compreende a “superação” pelo conhecimento universal, empoderamento, emancipação, autonomia, educação integral
Autoformação	É exercido pela “participação” ativa, autoformação

Reflexão crítica	Promove a perspectiva crítico reflexiva sobre a prática. A escrita reflexiva
Identidade docente	Valorização dos saberes experienciais, profissionais, identidade docente
Modalidade de formação	Formação de dentro para fora, crítica e reflexiva

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com os proponentes da ATD “uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que a constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da estrutura de um metatexto” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30). Os mesmos autores sugerem que ao escrever e reescrever as unidades produzidas, sejam atribuídos nomes para cada uma delas. “Para facilitar outro elemento importante da análise- a categorização – é interessante atribuir a cada unidade de análise um título, o qual deve apresentar a ideia central da unidade” (*Ibidem*, p. 20). Em cada unidade a ser reescrita explicita-se a compreensão acerca dos sentidos construídos no contexto e escopo da pesquisa, mantendo-se a significância original dos excertos no *corpus*. Com estas considerações as unidades de análise foram reposicionadas por aproximação de unidades destacadas com mesmas cores gerando unidades de análise denominadas por suas ideias centrais.

No processo de unitarização inicial, foram destacadas seis unidades de análise da categoria PRD a saber: (a) dialogicidade, (b) emancipação, (c) autoformação, (d) reflexão crítica, (e) identidade docente e (f) modalidade de formação. Efetuando-se releituras dos excertos destacados com mesmas cores, optou-se por uma reorganização das seis unidades em dois grupos que ressignificados passaram a constituir duas subcategorias da categoria PRD. A primeira subcategoria denomina da Emancipação e Identidade Docente (EID) e a segunda com a denominação Reflexão Crítica e Interativa entre pares (RCI).

Nesse momento da ATD descrito, o pesquisador movimenta-se da análise do material do *corpus* para desempenhar sua condição de autoria, na construção de novos sentidos, expressando suas compreensões das relações que as unidades de significado estabelecem com as categorias, teorizando os fenômenos investigados. Ressalta-se aos leitores desta tese que os excertos oriundos das publicações do LFFM e EBFM, utilizados na construção do metatexto do processo de análise desenvolvido, são de autoria diversificada de professores e funcionários de IES e de escola básica, constituindo-se em um mosaico democrático de perspectivas teóricas, práticas, ideológicas e sociais. Na maioria dos casos, os excertos estão apresentados em pares convergentes para defesa do elemento de análise, sendo um retirado do LFFM e outro do EBFM. Para facilitar ao leitor, partes dos excertos foram destacadas em negrito, como sinalização de expressões e palavras de relevante significados. Outras partes dos excertos

podem expressar, significados não alinhados ao referencial teórico adotado nesta tese, mas, neste texto, não foram elaborados contraditórias a estas divergências, pelo entendimento de que, nesse caso, é necessário dar relevância ao elemento de caráter comprobatório para a tese e respeitosamente não construir contra-argumentações de ideias ou formas de expressão dos autores. Buscou-se, nestes excertos, como dados empíricos, exclusivamente os significados contributivos para a validação dos elementos de defesa de tese. Os metatextos assim produzidos, na realização da ATD do *corpus* utilizado nesta pesquisa estão integrados aos capítulos seguintes de aprofundamento sobre as categorias PRD e COL.

4 PROTAGONISMO DOCENTE COMO BASE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No entendimento de Nóvoa (1995, p. 17), “os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Uma formação continuada de dentro para fora não se efetiva sem que o professor assuma seu papel de protagonista no processo de formação continuada. Os dicionários registram a origem grega para a etimologia da palavra protagonista, em que *protagonistés* traz a ideia de primeiro ator do drama grego, personagem principal, pessoa que desempenha um papel relevante ou de destaque em uma situação ou acontecimento. A palavra é formada pela junção de *proto* que significa primeiro ou principal e a palavra *agon* que significa luta.

A formação continuada é um trabalho de cada um sobre si mesmo, baseada na reflexão de suas próprias práticas e no diálogo junto ao coletivo profissional, com seus pares. No Programa Macromissionário, o entendimento do protagonismo docente associado ao viés da racionalidade crítica, constituiu-se como base do processo de formação continuada e por esse motivo inseriu-se também como um elemento a ser aprofundado durante o estudo desta pesquisa. A ideia de protagonismo docente no processo de formação continuada estava imbricada desde as manifestações feitas nos Colóquios (anteriormente referidos no subcapítulo 2.4), bem como na proposta inicial do projeto da Formação Macromissionária, onde está relatado que “precocemente, estabeleceu-se na Comissão uma unanimidade sobre o protagonismo docente como condição de êxito das ações de FCP nos sistemas públicos de ensino” (ARENHART; GASTALDO, 2012, p. 23). Nos primeiros movimentos formativos vivenciados no PFCM já se discorria sobre a necessidade de protagonismo docente no processo de formação continuada, mas não havia definição da forma metodológica e organizacional de exercê-la. Essa memória foi mantida pelos participantes da formação e expressa de forma escrita em publicações que integram o *corpus* desta pesquisa de tese.

Retomando as demandas do grupo colhidas num colóquio realizado com essa finalidade em julho de 2011, deliberou-se sobre e aprovou-se o plano de trabalho para um curso de 40 horas de formação continuada. De acordo com o Programa, o princípio básico da formação continuada das profissionais da educação teria de ser o de seu protagonismo. Repugna ao Programa o modelo do déficit de formação (inicial). (LFFM, p.130)

A perspectiva do professor como ator fundamental e decisivo no processo de formação docente foi identificada como uma das categorias centrais nesta tese, como categoria de análise protagonismo docente, destacada no processo da ATD, que evidenciou duas subcategorias

durante o processo de leituras, releituras, interpretações e reinterpretções do *corpus* em análise, sendo elas a subcategoria denominada Reflexão Crítica e Interativa entre pares (RCI) e Emancipação e Identidade Docente (EID), destacados no Quadro 5, cujos dados de pesquisa na forma de excertos passam a ser apresentados e discutidos na sequência.

Quadro 5 – Subcategorias de Protagonismo Docente

CÓDIGO	SUBCATEGORIAS
RCI	Reflexão Crítica e Interativa entre pares
EID	Emancipação e Identidade Docente

Fonte: elaborado pelo autor

4.1 REFLEXÃO CRÍTICA E INTERATIVA ENTRE PARES

Importantes pesquisadores têm apontado para a necessidade de que as formações de professores sejam desenvolvidas na perspectiva crítica reflexiva pela pesquisa articulada com a própria prática, com vistas à superação dos modelos pedagógicos ainda vigentes, mas desenvolvidos na perspectiva da racionalidade técnica. Schön (2000) considera a teoria e a prática elementos associados que apontam para a necessidade de reflexão no momento da ação. Nóvoa (1995) e Imbernón (2010) reforçam a necessidade da reflexão crítica na formação de professores. Freire considera que “ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis” (FREIRE, 2013, p. 38) e destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2010, p. 39). Em concordância com essas concepções freirianas foram analisados elementos indicativos da categoria RCI.

Nos 82 excertos destacados do LFFM durante o processo da ATD, a palavra reflexão e suas variantes (refletir, reflexiva, reflexões...) foram utilizadas 40 vezes, e outras 101 vezes nos 489 excertos do EBFM. Esta amostra constitui um indício de que o processo reflexivo já integra o espectro de conceituações importantes para os professores em formação continuada. A reflexão crítica sobre a prática docente é uma ação necessária nos processos formativos continuados de professores. O ensinar exige uma constante reflexão crítica sobre a prática, e

é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2010, p.38).

O PFCM fez a opção por uma metodologia que permitisse ao professor participante do processo formativo, posicionar-se como protagonista de sua formação, de maneira que em cada GT os professores tivessem espaço e tempo, para dialogicamente, consolidar a relação interativa entre os pares bem como a relação entre a escola básica e a universidade. Um espaço contextualizado de reflexão individual e coletiva das práticas docentes. Nos seguintes excertos, os autores destacam o aprofundamento das reflexões e consideram a proposta da Formação Macromissioneira, em elogiável ineditismo e inovação.

*A proposta de formação continuada em desenvolvimento na região macromissioneira do Estado do Rio Grande do Sul **parte de uma profunda discussão e reflexão coletiva**. Os educadores estão sendo **protagonistas** do seu processo de formação. **De forma inédita**, a região se reuniu a partir da implementação no Estado de uma gestão democrática e participativa. (LFFM, p.396).*

*A oportunidade de iniciarmos uma **mudança gradual**, significativa e encorajadora no sentido de fazer com que passássemos a registrar, **refletir por escrito, compartilhar e publicar nossas experiências** surgiu com os encontros dos Grupos de Trabalho em todas as áreas do conhecimento, neste Projeto de Educação (sic) Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, que é **revolucionário e inovador em sua proposta** (EBFM, p. 237).*

Percebe-se que os processos formativos externamente formatados em que os professores são sujeitos passivos já está tão normalizado para os professores, que a diferenciação em que se propunha a reflexão coletiva e o espaço para a exercer o protagonismo no fazer formativo, constituiu um relativo estranhamento aos professores. A formação de um coletivo envolvendo democraticamente as IES da região, gestores educacionais e os próprios professores em um movimento unívoco de formação continuada participativa foi um fator que inspirou a percepção de inovação revolucionária referida pelos autores dos excertos anteriores.

Destacam também os aspectos de uma aprendizagem coletiva por meio de uma pedagogia dialógica que coloca o professor profissional e o professor enquanto pessoa (indissociável), dando visibilidade as suas angústias, mas também aos seus êxitos na atuação docente.

*Através da reflexão e registro de suas práticas cotidianas por parte de seus protagonistas, **pode-se mostrar seu lado um tanto invisível, narrativas de educadores e educandos [...]**, do que sentem e do que fazem, ações que só são possíveis **numa relação de parceria e de aprendizagens conjuntas**, um trabalho em processo de construção a muitas mãos, desafiador, que se efetiva no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação na Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. (LFFM, p. 239).*

*Há que se ter em mente que **o professor é antes de tudo uma pessoa**, e a pessoa que existe nele se tornou **um profissional**. Primeiramente tem que ser respeitada nossa condição humana, para que ela possa fazer emergir, aparecer, o profissional competente e dedicado que todos esperam. O ser humano é singular, é um sujeito que se constrói na e com a sua história, **é responsável por sua formação mediada e constituída nas relações com outras pessoas**, com outros grupos sociais. Deve, portanto, entender-se como ser que, embora único, **depende do outro para se auto reconhecer e firmar-se na condição de humano**. (EBFM, p. 158).*

Percebe-se que as escritas dos professores já carregam resultados de um processo de internalização de concepções e reflexões que foram trabalhadas durante o ano de formação. Considerar o professor e a pessoa do professor como indissociáveis implica a aceitação de individualidades resultantes de seus desenvolvimentos histórico e social. Da mesma maneira que os próprios professores encontram diferenciações nos alunos de uma mesma turma. Esse é um dos elementos que torna profícua a continuidade da formação ao longo da docência.

Ao sentir-se valorizado, o professor não minimiza os seus relatos como se fora um executor de atividades didáticas automatizado, mas passa a compartilhar e refletir sobre histórias de vida, tanto como trabalhador quanto como um cidadão, constituinte do mundo da vida. O seguinte excerto evidencia a percepção de que o processo de formação continuada exige do professor uma ação reflexiva.

Pensar em formação continuada propõe a reflexão acerca das histórias de vida, dos saberes produzidos ao longo do tempo profissional, de cada sujeito envolvido, que dá sentido a um novo processo de formação. E, nesse sentido, se faz necessário pensar no professor enquanto sujeito que reflete sobre a própria prática, que busca elaborar a sua ação com base nas reflexões de seu labor, com o intuito de aprimorá-lo. Em outras palavras, lançar novos olhares ao processo de formação continuada dos docentes exige discorrer sobre a ideia de professor reflexivo. (LFFM, p. 553).

Assim como no excerto anterior, há várias outras ocorrências nos textos analisados (algumas serão citadas nesta tese) em que os professores autores mencionam a necessidade da reflexividade no trabalho docente. São passagens que podem ser consideradas autodemstrativas uma vez que a escrita sobre a reflexão docente coloca em ação no professor um processo reflexivo. Os encontros em GTs em que os professores podem assumir uma postura protagonista, participativa e dialética, estimulam reflexões significativas que surgem de momentos da vida vivida na personalidade do professor, dos alunos, pais, comunidade escolar e não na hipotética impessoalidade, suposta em manuais ou cadernos de orientação de formações continuadas descontextualizados. Histórias que mobilizam sentimentos foram compartilhadas durante o processo formativo Macromissionário, como registrado no excerto em sequência.

Chorei muito ao ler as Memórias de uma aluna que vive um luto prolongado já de 4 anos. Ela perdeu seus pais, seu avô e seu tio. Hoje vive com sua avó, que possui distúrbios neurológicos. Uma menina de apenas 9 anos, que demonstra a saudade vivida ao desenhar as lápides de sua família querida levada pelas drogas, bebida e HIV. Além da professora que cobra seu rendimento escolar, ela também queria encontrar na escola uma pessoa disposta a lhe entender e dar um pouco de carinho. (EBFM, p. 129)

Em quais componentes curriculares da formação inicial prepara-se tecnicamente para situações de emoção e choro de um professor? O profissional da psicologia cuida de pessoas, mas também precisa ser cuidado por outro psicólogo. O profissional da medicina cuida de pessoas, mas também precisa ser cuidado por outro médico. Essa similaridade de cuidado é

também necessária ao professor que pedagogicamente também cuida de pessoas. A formação continuada realizada em espaço coletivo possibilita aos professores cuidarem-se mutuamente. Não se pode deixar que concepções tecnicistas normalizem o isolamento do professor desvinculando-o do cuidado necessário para sua existência humana, mesmo com o entendimento de que cada professor em um coletivo formativo é individual e é protagonista. Precisa saber ouvir e precisa saber falar. Nas palavras de Freire:

[...] se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas *é escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (FREIRE, 2010, p. 113, grifos do autor).

Na Formação Macromissioneira, ao se garantir a possibilidade de interação e pessoalidade de cada professor participante dos GTs de formação, em diálogos coletivos na prática da fala e da escuta acolhedoras desenvolveu-se o cuidado entre pares. Mas, infelizmente, a proposição de formações acolhedoras é minimamente realizada e o que mais se percebe é a proliferação de modalidades formativas em que palestrantes expõem situações, por vezes descontextualizadas, na tentativa de que o professor se reconheça e utilize a solução genérica como forma de autoajuda. Não é justo com os professores a exploração mercadológica do mal-estar docente. Os professores relatam a desmotivação, a falta de reconhecimento profissional e social. Mas como se pode perceber no excerto seguinte, a cooperação mútua é vista como uma possibilidade dos necessários cuidados ao docente.

*A falta de um trabalho cooperativo entre os educadores e suas redes de ensino pode acarretar sérios problemas para o sistema como um todo, já que muitas vezes o professor não percebe por parte dos outros e da sociedade em geral e, **nem reconhece em si próprio, o valor e a importância social do trabalho que desempenha** e da importância deste para aqueles a quem está diretamente ligado. Isso pode acabar gerando em seu íntimo desmotivação, apatia, desestímulo e afeta de tal maneira **seu lado humano** e psicológico que, não raras vezes, chega-se a necessitar de intervenção médica. (EBFM, p. 156)*

Nóvoa apresenta cinco teses para contribuir com reflexões que podem ser concretizadas em propostas de intervenção na área da formação continuada de professores. Em uma delas, o autor português afirma que é “necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional” (NÓVOA, 2002, p. 64). O PFCM por meio de sua estrutura organizacional e ideológica foi desenvolvido de maneira a permitir a participação dos vários

sujeitos integrantes do processo. Dar voz e vez aos professores foi o ponto de partida de cada encontro nos diversos GTs constituídos. Esse entendimento pode ser percebido no próximo excerto.

*Parte-se da premissa de que **não há formação eficiente sem participação do envolvido no processo**, nessa perspectiva que os GT's se efetivam, por isso que o **protagonismo social está em jogo neste Programa, visando a debater, dialogar, pensar, analisar e refletir as diferentes áreas do conhecimento e setores que perpassam a Educação Básica**. Nesse intuito, o programa prevê uma forma diferente de organização metodológica do trabalho, em que os trabalhadores em educação **são formados não mais na perspectiva de instrumentalizar, mas de refletir sobre a sua prática**. (LFFM, p.76).*

Destaca-se em outro excerto a percepção de um professor participante do PFCM relativa à necessidade de envolvimento no seu próprio processo formativo. Um processo formativo que se proponha ao trabalho da criticidade e emancipação, não se sustenta em modelos prontos e acabados.

*Certamente não temos um “modelo” (obviamente, **não buscamos modelos!**) que nos dê certezas quanto ao desenvolvimento de uma educação que possa produzir mais e melhores aprendizagens. É por isso que vemos **as escolas, as redes de ensino, os coletivos de educadores/as, envolvidos/as em processos de formação**, buscando amalgamar referenciais teórico-práticos que lhes permitam **refletir sobre o seu trabalho e produzir alternativas** capazes de levar a resultados mais eficientes e eficazes em termos de qualidade social dos processos que realizam no espaço da escola. (EBFM, p. 1428).*

Defende-se dentro do escopo desta tese a proposição do protagonismo do professor no seu próprio processo de formação continuada, colocando-se em uma posição de participação reflexiva e crítica. No entanto nem sempre é uma posição esperada por todos os professores. No excerto anterior, foi manifestado que o grupo não buscava modelos. Em contraposição, o excerto seguinte permite a percepção de que em outros casos, faz-se necessário trabalhar pelo entendimento de que a complexidade que envolve a docência não se resolve na limitação de modelos prontos e acabados.

*Antes de concluir este capítulo, é pertinente fazer algumas **colocações sobre os GT Seminário Integrado**, uma das estratégias organizacionais proposta pelo Programa Macromissionário para resgatar algumas de nossas vivências no decorrer dos encontros. **Inicialmente, observamos muito desencanto da parte de professores**. **Muitas queixas, reclamações, incertezas foram frequentes, inclusive, tivemos dificuldades em abordar as temáticas, porque nos sentimos desmotivadas**. Por várias vezes, fomos interrompidas por manifestações de rejeição à proposta por significativo número de professores presentes. Por outro lado, alguns esperavam **“receitas prontas” para serem aplicadas**, por exemplo, **modelos de projetos de pesquisa, exemplos de dinâmicas**, além de outros assuntos. **Esses anseios justificam a sede de atualização** que muitos professores apresentam, o que nos motiva para continuar com o grupo. Para **escutá-los com mais atenção**, optamos por realizar esta investigação para ouvi-los de **forma individual**, sem se identificar, o que foi muito relevante. **A partir das sugestões apresentadas, estão sendo planejados os próximos encontros**. (EBFM, p. 2028)*

Ainda se destaca no excerto anterior o registro de manifestações de inquietação dos professores em relação ao EMP, bem como a leitura por parte de alguns professores que o PFCM deveria atuar como uma formação verticalizada e indicar prescritivamente as ações

pedagógicas a serem adotadas. Certamente não foi esse o procedimento adotado, pois havia a orientação aos GTs e aos professores assessores de que o espaço do grupo deveria ser democrático e dialógico e as divergências e problemas levantados junto ao grupo, deveriam ser trabalhados de forma coletiva, tornando-se assim elementos de estudos para os encontros em sequência.

Não é suficiente a participação ativa dos professores quando limitada aos momentos de encontros formativos, “os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo da formação contínua: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.” (NÓVOA, 2002, p.64). No PFCM, os GTs foram concebidos como espaços de formação e de trabalho colaborativo de trabalhadores de educação, reunindo pares de uma mesma área epistêmica e/ou temática na expectativa de possibilitar a autoformação individual e coletiva promovendo a reflexão sobre suas práticas docentes. Esse entendimento foi ressaltado pelos professores em suas escritas.

*As primeiras reflexões se pautaram no entendimento de que **um Grupo de Trabalho é um grupo que faz junto, constrói junto, um trabalho colaborativo e de formação**. E que o professor precisa querer estar disposto a refletir sobre sua prática, que o seu **protagonismo é condição para esta construção coletiva**. (EBFM, p. 1221)*

Nos espaços formativos, para que o professor atue como protagonista é fundamental a participação ativa, o diálogo, a troca de experiências entre os sujeitos em formação, considerando o contexto e as situações vivenciadas pelos professores nas suas próprias práticas docentes. É um modelo que se opõe aos processos formativos do tipo *standard* baseada em modelos de treinamento, positivistas e de racionalidade técnica.

Segundo Imbernón, nos modelos *standard* “a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (IMBERNON, 2010, p. 54). Quando as soluções generalistas para a educação são colocadas de maneira externa, sem passar pela contextualização, pelo diálogo e pela reflexão, fica para o professor o sentimento de culpabilização pelos problemas ocorridos em sua docência. Mas a participação ativa, ao contrário, remete aos professores, boas perspectivas do seu trabalho. Essas ideias foram manifestadas durante o processo formativo do PFCM como pode-se perceber nos dois excertos que se seguem.

*A constituição de GT é uma metodologia que **tem gerado bons resultados** na perspectiva de formação continuada de professores **pois coloca todos os partícipes do grupo como protagonistas no processo de autoformação coletiva**. Não se concebe, atualmente, um processo formativo que vise somente a **apontar culpados** para as problemáticas vividas no contexto escolar, mas é no mecanismo de ouvir e dar voz a todos e a todas que **podemos buscar soluções para sair da condição de culpabilização para a reflexão coletiva de questões que permeiam o cotidiano dos trabalhadores em educação**. (LFFM, p.302).*

O trabalho de formação permanente, desenvolvido de modo reflexivo e cooperativo, possibilita revisitar nossas histórias de vida, buscando resgatar o encanto que um dia nos levou a querer trabalhar com seres humanos, nesse ofício tão belo que é o de ensinar e aprender com diferentes pessoas e culturas. (EBFM, p.165).

Isso permite refletir sobre a noção de experiência expressa por Dominicé.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, apud NÓVOA, 1995, p. 25).

A dialogicidade e o interacionismo são unidades de significação percebidas de forma marcante nos textos que compõe o *corpus* desta tese. Os professores persistem (infelizmente) no trabalho em isolamento profissional em sala de aula. Quando estão reunidos em um coletivo pedagógico, com a possibilidade de cada um falar e ser ouvido, é comum primeiramente trazer à tona as dificuldades vivenciadas no exercício de sua profissão docente, tais como questões salariais, dificuldades com alunos e outros fatores promotores do mal-estar docente. Os professores têm sofrido uma desvalorização profissional e social e demonstrado atitudes de conformismo e passividade diante da defasagem ou mesmo ausência de políticas públicas educacionais e do distanciamento da compreensão da identidade docente.

A formação continuada é um instrumento processual e essencial à constituição docente, que permite trabalhar mediante uma nova cultura educacional, valorizar a identidade docente, constituindo-se em um caminho para a reversão do sentimento de culpabilização manifesto em excertos anteriores. Possibilita-se pelo diálogo buscar novos sentidos para os conhecimentos já construídos, como nas afirmações seguintes.

*Trata-se da necessidade de afirmar outros sentidos para o conhecimento e as práticas pedagógicas, que passam a valorizar a **construção de uma cultura escolar que problematize o mundo social e histórico existente**, tendo como pano de fundo os conteúdos públicos (científicos, filosóficos, artísticos), bem como o **protagonismo** e a **autonomia dos sujeitos** estudantes. (LFFM, p. 480).*

*Percebe-se, muitas vezes, que **os trabalhadores em educação não têm claro essas especificidades e características da profissão**, por isso é **interessante compreender a formação docente como contínua, flexível e aberta ao diálogo, troca, interação e coletividade**, o que abrange o viés de **outra forma de conceber a identidade profissional**. (EBFM, p.59)*

Percebe-se que os movimentos destacados nos excertos anteriores, remetem ao que é chamado de “rearmada moral, intelectual e profissional dos professores (e) passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho. O objetivo da “rearmada ” deveria ser o de ressituar os professores para serem protagonistas ativos de sua

formação em seu contexto laboral” (IMBERNON, 2010, p.41). A valorização dos professores no processo de formação continuada, não se encerra no próprio processo formativo, ou mesmo na aplicabilidade de didáticas em sala de aula. O professor ativo movimenta-se em direção da qualificação da educação agindo de forma ampla e articulada. No excerto seguinte, menciona-se os movimentos produzidos na escola resultantes da proposta conceitual e metodológica do PFCM.

Neste sentido, a formação continuada reflete – a fim de aperfeiçoar os processos de gestão escolar - aspectos da inovação trazida pela proposta conceitual e metodológica do “Programa Macromissionário” e, também, pela lei da gestão democrática do Estado do Rio Grande do Sul em vigor, que possibilita a mobilidade dos gestores no sentido da alternância do poder, composição das equipes que passam a ser eleitas ampliando e descentralizando o poder. Nos relatos realizados no percurso da formação continuada, inúmeros depoimentos revelam movimentos no sentido de apropriação e significação dos referenciais em estudo. O que se evidencia é que as práticas escolares estão sendo inovadas e, a cada encontro, um relato foi pontuando aspectos de uma gestão que procura inovar, que tem o que dizer respaldado no que aprende em formação, em interação com os outros; traz o olhar sensível e reflexivo da realidade escolar, revela seus avanços os quais servem de referências a outros, evidencia fragilidades, limites que necessitam de superação e o planejamento estratégico orienta a vida da escola. (LFFM, p 421).

É nesse gostar de estar juntos, de pensar coletivamente propostas, de vislumbrar possibilidades para si e para os outros, que deve se assentar o trabalho de um grupo, de uma equipe, onde todos se auxiliam e fortalecem suas práticas, refugiando-se assim, de doenças sociais e profissionais que são mais um complicador neste trabalho de ensinar. (EBFM, p.159).

O processo reflexivo desenvolvido em formações continuadas abertas para a participação do professor em uma condição de protagonismo, estende-se da individualidade do docente para a reflexão e atuação coletiva. Os excertos em sequência destacam as trocas de experiência dos momentos formativos capazes de potencializar o sentimento de pertencimento ao grupo e à escola,

No entendimento dos gestores em formação, a gestão participativa é o caminho apropriado para a melhoria da qualidade do processo do ensino e da aprendizagem, pois as pessoas, ao sentirem-se protagonistas - sujeitos pertencentes ao grupo, responsabilizam-se e legitimam a educação desejada. (LFFM, p. 415).

Assim, tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola, bem como um mecanismo institucional legítimo para garantir um processo de formação continuada de nós mesmos. Instigava-me a conhecer melhor a escola de educação do Campo, seus saberes, fazeres, ações e reflexões. Trata-se de uma experiência nova que têm me possibilitado outros e novos aprendizados, agora no âmbito de uma Escola de Tempo Integral, como essa que estou trabalhando agora. (EBFM, p. 1016).

Tanto na escrita anterior, que se refere aos gestores escolares, como na manifestação que faz referência à escola de educação do campo, há clara manifestação dos desejos dos professores. Desejos esses percebidos em processos de autorreflexão e são externados junto ao

coletivo do GT, em manifestações e trocas de experiências que possibilitam, pela partilha docente, a construção de novos processos de aprendizagem.

Nos excertos em sequência, também se percebe que quando o professor se sente integrado, empodera-se, liberta e estimula a proposição de ações educacionais com vistas à emancipação humana e fazendo da educação um instrumento mediador de libertação, capaz de se opor à alienação produzida pela lógica opressora da realidade capitalista.

*O professor deve estar em **constante formação**, buscando metodologias e técnicas que **efetivam a aprendizagem de um trabalho de reflexão da sua prática**. A **pesquisa** deve ser um instrumento presente na vida escolar do professor e do aluno, pois a partir dessa prática se aprende a aprender. As formações em grupos de estudos são de extrema importância para **trocar experiências**, pois sempre se aprende metodologias diferentes que se pode aproveitar em sala de aula. O conhecimento do professor deve estar sempre renovado, pois as gerações estão cada vez mais aprimoradas com tecnologias e estruturas novas para realizar o processo educativo. **O professor deve estar sempre em processo de formação, pois a cada ano as gerações evoluem cobrando também a formação dos seus professores no processo de ensino e aprendizagem**. Melhor retomar, pois não só o professor, mas todos devem estar em constante formação de transformação intelectual e seguir as evoluções que surgem no dia a dia, **para não se tornarem seres alienados e ultrapassados**. (LFFM, p. 488)*

*Ele deve ter oportunidade no mundo do trabalho, ser acolhido e reconhecido para desenvolver um vínculo de confiança básica. No momento que ele **vai construindo sua autonomia**, vai tendo **ousadia de enfrentar os desafios e transformá-los sem medo de correr riscos**; seus saberes são **construídos individualmente e no coletivo**, garantindo uma prática de liberdade, com comprometimento e consciência **necessários à sua emancipação**. (EBFM, p. 857)*

*Assim, cabe a cada um e a todos nós, “pessoas-profissionais-professores” (sou pessoa e essa pessoa que eu sou é um profissional que desempenha seu papel na função de professor) fazer sua própria busca, **individualizada ou no coletivo**, de compreender que seu ofício de mestre também e muito necessariamente precisa ser repensado, atualizado, formado sob novas bases, para que possa ser aquele que motiva, que questiona, que problematiza, que levanta hipóteses e ao mesmo tempo aquele que **encoraja e instrumentaliza os aprendizes para a luta** que consiste na busca por um espaço em um mundo desigual, ordenado econômica, social e politicamente de maneira **a perpetuar as desigualdades** e a concentração de poder e capital nas mãos de uma minoria, em detrimento de todos os outros. (EBFM, p. 160)*

Nos excertos anteriores percebe-se vários elementos necessários à docência, tais como a reflexividade, autonomia, emancipação e protagonismo que só são trabalhadas organicamente em um processo formativo participativo, pensados a partir de dentro. O educador Moacir Gadotti ressalta a ideia de que formações verticais de cima para baixo (também referida como de fora para dentro) faz uso metodológico do diálogo das elites, de educando-massa, impossibilitando os sujeitos em formação de se manifestar, cabendo-lhe apenas escutar e obedecer.

Não devemos “implantar” inovações de fora, por melhores e mais bem intencionados que sejam os “amigos da escola”. A escola é que deve ser protagonista e não os assessores. Toda inovação que vem de fora está fadada ao fracasso. Os numerosos exemplos de “implantação” de inovações feitas pelos sistemas de ensino são mera determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalhamos profissionais da educação nas escolas. (GADOTTI, 2011, p. 44).

O autor também considera que “para passar da consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito” (GADOTTI, 1996, p.84). Esse percurso destacado pelo autor contempla os ensinamentos de Paulo Freire quando defende a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2011) promotora da transformação crítica da sociedade. O excerto seguinte carrega os significados de que o caminho se faz caminhando, em constante movimento e sempre reflexivo, para que o docente não seja um objeto alvo do processo formativo, mas coloque-se como promotor de sua própria formação.

É preciso perguntar se a gestão democrática é, realmente, desejada por todos os gestores em formação. Que sentidos e significados são atribuídos à gestão? Por que orientar-se pelo princípio da gestão democrática? Que práticas realizam em direção a uma gestão democrática? Na formação continuada das equipes diretivas buscamos refletir estas questões trazendo elementos do campo teórico e as vivências das escolas para fortalecer os entendimentos que pautam o caminho escolhido. Neste sentido, dialogamos sobre a importância de atuarmos para a efetivação de uma escola que inclui a todos, uma escola com direito à diversidade com respeito à equidade e que se constitui forte pela participação efetiva de seus integrantes, capaz de organizar e produzir um trabalho humanizante e humanizado, que cuide de suas crianças, seus jovens e dos adultos. Um cuidado pedagógico no qual não caberiam clientes ou “população alvo”, mas protagonistas da ação educativa, pois, afinal, (por direito) todos deverão ser beneficiados por esta ação. E é nesta ótica que a participação se torna imprescindível, pois nem todos os segmentos das escolas têm o mesmo entendimento e as mesmas demandas. (LFFM, p. 411).

Coletivamente estamos construindo um caminho com muitas indagações, dúvidas, avanços, debates, tudo com o objetivo de qualificar a educação nesse grau de ensino e garantir a todos a cidadania. Muito já foi feito em relação à nova articulação do currículo escolar, entretanto muito mais ainda falta realizar. (EBFM, p. 2189).

A ação protagonista do docente em formação continuada não pode ser entendida como uma ação solitária e individual. O protagonismo reforça nossas dimensões pessoais, mas não se encerra nelas, pois é construído por meio de relações e, portanto, de forma coletiva. No processo reflexivo e de protagonismo docente, o professor em formação pensa e se expressa dentro de um contexto considerado e ao fazê-lo assume responsabilidade pelo que é exposto. Nos excertos em sequência está expresso subliminarmente a preferência por processos formativos de perspectiva dialógica sobre os processos *standard* expositivos e o sentimento positivo de superação individual e coletiva dos participantes do PFCM.

Entender as emergências das escolas, as grandes potencialidades, ao invés de grandes discursos teóricos vazios de sentido e de relação, é o que se tem vivenciado nesse Programa, criando momentos de reflexão em que os trabalhadores estão conseguindo ter coragem para se expor, falar e ouvir. (LFFM, p. 65).

A necessidade de uma política pública, que vise atender às demandas de formação continuada de professores e professoras, perpassa uma questão filosófica e antropológica, que é a questão do incabamento do ser. A formação continuada se faz necessária devida algumas necessidades, uma delas é a necessidade de se socializar as práticas e, com a socialização, (res)significá-las, refletir acerca delas

*e avaliá-las. Durante os encontros de formação continuada deste ano de 2014, foi possível dialogar com os colegas e ouvir sobre suas práticas. **O diálogo é uma importante ferramenta porque ao mesmo tempo em que você conta, você reflete e é capaz de se autoavaliar enquanto profissional.** Nestes encontros foi possível compartilhar as necessidades, os enfrentamentos, ouvir sugestões, relatos, que em sua maioria foram significativos e puderam nos auxiliar na prática. (EBFM, p. 2139).*

É importante que a formação continuada contribua para fortalecer as relações de parcerias dos docentes, com seus pares, alunos, gestores, comunidade e todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional em que exercem sua profissão. É um processo de relações e solidariedade de um com outro(s) pois “o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (NÓVOA, 2002, p. 64). O espaço formativo possibilita redes de cooperação e de parcerias como pressupõem os excertos a seguir.

O professor precisa assumir, frente a esse novo cenário, a postura de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. (LFFM, p.108).

Os participantes organizaram momentos de multiplicação dos encontros, promovendo um grande movimento nas escolas e municípios, buscando a superação das situações problemáticas, e promovendo o protagonismo dos educadores neste processo, incluindo a produção escrita de artigos e relatos de experiência que serão publicados. Também destacamos o protagonismo dos trabalhadores em Educação, determinante no processo, e a articulação entre as várias instituições da área, que se constitui no diferencial e êxito do Programa. Estamos no caminho da consolidação do regime de colaboração integrada à rede municipal, e a qualidade da formação dos nossos educadores. (EBFM, p. 6)

Destaca-se, também, no excerto anterior, a percepção da necessidade da composição de um regime de colaboração na efetivação da formação continuada de professores, integrando as redes de educação e dos agentes na educação regional, tais como IES, sindicatos etc. O PFCM recebeu um fortalecido apoio da gestão de educação estadual, mas naquele ano a adesão por parte dos gestores municipais foi aquém das possibilidades colocadas em movimento.

A organicidade democrática que caracterizou a organização estrutural do PFCM, permitiu diferenciações na proposição dos GTs em diferentes CREs. Um exemplo de tais diferenciações podem ser percebida nos registros das formações realizados em duas CREs com diferentes organizações formativas, como na 17ª e 14ª CRE. Uma forte mobilização da 17ª CRE de Santa Rosa junto às redes municipais de sua região, produziu uma adesão consistente das redes municipais de educação abrangidas, firmadas em Acordos de Cooperação Técnica. O significativo aumento de professores participantes nessa região desencadeou a necessidade de fortalecer a ideia de professores atuando como multiplicadores da formação continuada em encontros desenvolvidos internamente na escola ou mesmo com professores de grupos de escolas com proximidade geográfica. Nesses casos de encontros formativos em escolas, a

coordenação do GT de escola ficou sob responsabilidade de um professor multiplicador de escola básica e o assessor da IES somente participou dos encontros presenciais quando solicitado.

Com uma organização diferente, considerando suas especificidades, na 14ª CRE, houve o entendimento que a formação continuada deveria ocorrer sempre com a participação presencial de um assessor de IES, por isso não ocorreram GTs coordenados por multiplicadores e praticamente não foram firmados acordos com as redes municipais de educação. As diferentes propostas foram avaliadas nos encontros do GT Dirigente, com a percepção que a proposta mais ampla realizada pela 17ª CRE, integrando as redes municipais de educação, resultaram em um melhor desempenho operacional para a formação e uma maior abrangência na comunidade educacional e isso deveria ser considerado para que fosse mais bem trabalhado por todas as CREs participantes em um outro ano. Entretanto, essa correção não foi aplicada pois com a troca de governo estadual, não houve investimentos estaduais direcionados ao PFCM para o ano seguinte.

Paralelamente às questões de organização externa de um GT, faz-se necessário manter a vigilância epistemológica de constituição do grupo bem como possibilitar a participação ativa de seus integrantes. Nesse sentido o conceito de vigilância epistemológica abordado por Gaston Bachelard considera a necessidade de uma atitude reflexiva sobre a atividade científica de conhecimentos que passam a ser propostos e sobre os conhecimentos já produzidos. Esse entendimento inspirou a outros estudiosos da formação de conhecimentos, como Bordieu, que reafirma a necessidade do cuidado epistemológico.

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSARON, 1999, p. 14)

Há que se ter o cuidado de que os GT de formações continuadas, evitem as “facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados” (idem, p.14), para que esse espaço não se feche em proposições pedagógicas fechadas em métodos desprovidas de sentido. Ser protagonista em formação docente é um processo colaborativo e propositivos na busca de soluções coletivas para os problemas vivenciados. O trabalho do professor na escola pressupõe uma multiplicidade de interações entre os próprios professores, com os alunos, gestores funcionários e comunidade escolar. Quando o professor se coloca em uma postura proativa

frente as questões escolares e educacionais, depara-se com uma diversidade de problemas que não são percebidos e nem resolvidos em procedimentos isolacionistas. Percebe-se, assim, a complementariedade necessária entre o protagonismo proposto e a coletividade instituída, na busca de soluções. Entendimento esse que pode ser percebido na sequência dos próximos excertos.

*Dessa maneira, os professores, **individualmente ou colaborativamente**, podem instrumentalizar-se, a fim de gerar alternativas para o melhoramento do próprio contexto pedagógico. Nesse caso do Programa Macromissionário, **os problemas foram apontados pelos profissionais em formação e puderam ser agrupados** em sete conjuntos temáticos: 1. problemas com relação ao déficit de pessoas no quadro docente; 2. problemas da categoria/profissão docente; 3. problemas relacionados a angústias pessoais em relação à docência; 4. problemas relacionados à formação de professores; 5. problemas relacionados com a sala de aula/didáticas de ensino; 6. problemas relacionados às escolas do campo; e 7. problemas relacionados à inclusão. (EBFM, p. 1642).*

*No Programa Macromissionário, organizamos a formação continuada a qual todos os sujeitos em formação passaram a atuar como **protagonistas**, buscando **alternativas para equacionar problemas encontrados nas escolas, bem como apresentar novas proposições**. (LFFM, p.420).*

O processo reflexivo e de investigação devem ser indissociáveis das ações de formações continuadas para o desenvolvimento profissional docente. Nesta linha, “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência” (IMBERNÓN, 2006. p.39). Um dos objetivos específicos descritos no projeto do PFCM foi a de “instigar a construção da autoria teórico-prática dos professores por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos” (ARENHART, GASTALDO, 2012, p. 10). Os próximos excertos são registros de que os objetivos integrantes do projeto do PFCM, com frequência eram revisitados pelos participantes para manter o alinhamento teórico metodológico proposto bem como possibilitar o protagonismo docente pelo planejamento coletivo de ações formativas futuras.

*Ao tratar, “O Perfil de ação do GT”, **buscou-se o detalhamento dos objetivos gerais e específicos do Programa**, assim como dos objetivos específicos do próprio GT-Gestão. Fez-se o mapeamento das demandas das equipes gestoras presentes, abordando de maneira pontual o **uso de registros, sob a forma de ‘diários de bordo’**, tendo em vista a descrição e análise da prática profissional, em sua interface com as teorias administrativas e pedagógicas, no campo da gestão educacional. (LFFM, p. 373).*

***O plano de trabalho desenvolvido na formação** iniciou com a contextualização dos objetivos, da linha teórico-metodológica e **ideias-força do Programa Macromissionário**, onde foram discutidos aspectos como a interlocução, a autoria, os diários de bordo ou reflexivos, as multiplicações nas escolas, o processo colaborativo, a dimensão investigativa, o compartilhamento de saberes e o protagonismo dos professores envolvidos. Uma atenção especial foi direcionada às possibilidades que o diário reflexivo traz ao seu autor e as dimensões empíricas, teóricas, práticas e metodológicas que podem ser envolvidas nessa escrita. (EBFM, p. 1644).*

Quando se busca a participação protagonista e crítica dos professores no seu processo formativo, o planejamento inicial precisa ser flexível e frequentemente revisitado para adequação às demandas que vão se constituindo em meio ao processo formativo. São reorientações que decorrem do processo ativo de reflexão individual e coletiva. Reflexão esta que precisa ser constantemente instigada dentro dos grupos e para isso a proposição da escrita constituiu-se um importante instrumento reflexivo. A escrita, como um instrumento de reflexão, foi amplamente utilizada no processo de Formação Continuada Macromissionária e incentivado desde os primeiros encontros, como citado no excerto que segue.

Segundo o “espírito” do Programa, as profissionais da educação deveriam ser desafiadas a e assessoradas na retomada reflexiva de suas práticas, com vistas à reconstrução das mesmas em correspondência crítico-hermenêutica com as tendências socioculturais da atualidade. Prevê o Programa que as professoras relatassem por escrito ou sob outras formas de registro ações pedagógicas que considerassem relevantes. Para atender a esse objetivo, na primeira sessão, o encaminhamento foi o da escrita individual de uma ação pedagógica exitosa, em que a professora não perdesse de vista como se sentiu no desenrolar da ação. (LFFM, p. 130).

O Programa atribuía à escrita de diários de bordo, de relatos de experiências, de reflexões sobre práticas bem-sucedidas, o condão de redefinir prospectivamente a identidade profissional dos trabalhadores em educação. Dito de modo mais simples, os proponentes do Programa acreditavam em que, ao escrever sua prática, os educadores reescreveriam a sua história profissional. Uma das ideias-força do Programa era a de que os atores das cenas pedagógicas das escolas públicas da região se transformassem em autores, incorporando à docência o costume de efetuar os registros de fatos observados (notas empíricas), de ações (notas práticas), de modos de proceder (notas metodológicas) e de conceitos (notas teóricas). A hipótese de fundo era que a escrita, como condição básica para a pesquisa, capacitaria os profissionais da educação para novas formas de relacionamento consigo mesmos, com os colegas, com suas áreas de conhecimento e com os educandos. (EBFM, p. 26).

A fundamentação e metodologia de escrita reflexiva trabalhado no PFCM foi a proposta de *Diários de bordo* (PORLÁN; MARTÍN, 2004) para que, por este instrumento, fosse facilitada a chamada *transformação de atores em autores*. Manteve-se um esforço constante para que a escrita dos professores fosse realizada tanto no âmbito individual (em diários de bordo) como nas memórias coletivas registradas em atas de reuniões e encontros. Para alguns professores, o ato da escrita constituiu-se um desafio, para outros, como se pode perceber nos próximos excertos, um instrumento de enfrentamento de novos desafios.

Conforme esta proposta de professores-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, fomos desafiados a criar e desenvolver projetos em nossas escolas, ao mesmo tempo que estudávamos e fazíamos anotações no diário de bordo. (LFFM, p. 443).

Perdoem-nos a simplicidade das palavras temperadas num tom de desabafo, mas por muitos anos os professores da educação básica não eram provocados a escrever. Estamos sendo desafiados agora e enfrentamos esse desafio como aprendizes. A escrita deveria ser uma prática cotidiana do educador. Estamos, portanto, diante de um impasse onde a rebeldia duela contra a obediência. Será que vamos conseguir escrever? De início, dá para perceber que o ato de escrever liberta ampliando as possibilidades de compreender a unilateralidade imposta pelo respeito incondicional ao superior, à hierarquia e à disciplina. Na escola, quem aprendia repetir, decorar e reproduzir passava de ano. Não criar, mas copiar e obedecer às ordens. Não dá para esquecer tudo isso. (EBFM, p. 719)

O exercício da escrita reflexiva, iniciado por muitos professores de uma forma descritiva foi aos poucos sendo aprimorado. O ato da escrita constante é importante, pois “escrever é preciso”, já dizia Mário Osório (MARQUES, 2006b), mas por ela, o mais esperado é o desenvolvimento do profissional reflexivo e crítico. É a ideia de que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 181). A escrita instrumentaliza o pensamento reflexivo, integrando o individual ao coletivo. Esta ideia, expressa nos próximos excertos, é identificada como um processo de autoformação.

*Neste contexto, o sujeito **docente constitui-se no centro das ações** desenvolvidas pelo Programa de modo a alcançá-los nos âmbitos dos seus campos de ação. Assim sendo, a aplicação de ferramentas analíticas, como a hermenêutica no âmbito da educação, a utilização de metodologias fundamentadas nos dados coletados da realidade circundante, **acompanhadas do exercício da escrita colaborativa e da autoformação coletiva**, se apresentam como possibilidades teórico-metodológicas a serem investigadas, de modo especial, como desafios no atual contexto educacional positivista brasileiro. (LFFM, p. 302).*

*Narrando as trajetórias da docência interpretamos, nomeamos, compreendemos e assim nos tornamos **conscientes** do lugar que estávamos, estamos, aonde queremos chegar e o que será necessário neste percurso; por isso podemos dizer que **a escrita é autoformativa**, pois nos cutuca, mobiliza e nos compromete a tornar nossas escritas práticas efetivas. (EBFM, p. 107)*

Os entendimentos manifestados nos excertos anteriores ressoam os dizeres de Nóvoa que destaca a autonomia contextualizada da profissão docente.

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas. (NÓVOA, 2002, p. 59).

As políticas educativas mencionadas pelo autor português, integraram os estudos e discussões realizados durante a Formação Macromissioneira. A proposta do Ensino Médio Politécnico, que estava sendo implementada no período da formação analisada nesta tese, era intrinsecamente articulada com os princípios que definiam o PFCM. As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) estiveram em pauta e integraram o leque de objeto de estudos efetuados durante a Formação Macromissioneira. Entre as bases do EMP, pode-se citar

a articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento, a relação teoria e prática, parte e todo, a pesquisa como princípio pedagógico; a avaliação emancipatória; o reconhecimento dos saberes; o trabalho como princípio educativo; a politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer,

relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.35).

Nos excertos percebe-se o alinhamento harmônico das bases teóricas do EMP com as do PFCM, como no exemplo a seguir, onde está alinhada a utilização de conceitos de protagonismo, reflexão crítica, a relação teoria-prática, reconhecimento de saberes, avaliação emancipatória e pesquisa como princípio pedagógico.

*Por meio desta **reflexão**, percebe-se a importância da formação continuada, onde nós, educadores, devemos ser **protagonistas** de nossas ações, procurando sempre uma metodologia aliando **teoria-prática, pesquisa-ação**, e que devemos estar sempre em **comunicação com nossos colegas de diferentes áreas para troca de conhecimentos e saberes** visando questões sociais, voltado para uma **avaliação emancipatória**. (LFFM, p.321).*

*Inserido na proposta de contribuir com o desenvolvimento do Ensino Médio Politécnico, em específico, no que diz respeito ao elemento integrador das áreas do conhecimento, presente na parte diversificada e denominado de Seminário Integrado, foi que o **Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**, aqui intitulado como “Macromissioneiro”, buscou alocar em sua dinâmica um **Grupo de Trabalho (GT) que desse conta de discutir o Seminário Integrado**, com ênfase ao trabalho como **princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico**. Este programa constitui-se em mais um espaço de formação continuada em serviço do profissional, trabalhador em educação, que em virtude das atuais circunstâncias não pode mais conceber-se formado, dadas as exigências de uma realidade econômica, política e social em constante transformação e marcada por significativa e constante evolução na produção do conhecimento. O GT Seminário Integrado insere-se na proposta do Programa Macromissioneiro, buscando desenvolver uma metodologia de trabalho, bem como fundamentado na **pedagogia crítica**, alicerçar a efetivação do direito universal à educação com qualidade científica e social, **produzindo reflexões sobre as práticas dos profissionais** envolvidos no GT Seminário Integrado, com vistas **à pesquisa e a interdisciplinaridade dos saberes e do fazer pedagógico**. (EBFM, p. 1992).*

O PFCM teve seus planejamentos organizativos e pedagógicos estruturados a partir das demandas dos professores participantes. Também assimilou demandas originadas pelo processo de reforma curricular proposta pelo governo estadual. Não por imposição governamental, mas decorrente de uma aceitação coletiva após deliberações tomadas dentro dos GTs. Considerou-se que os marcos teóricos do PFCM e do EMP eram convergentes e que a adoção da nova proposta curricular já fazia suscitar demandas dos próprios professores na busca de entendimento de princípios da politecnicidade. Por outro lado, como já referido nesta tese, reformas curriculares não se efetivaram de forma satisfatória sem que sejam garantidas as necessidades profissionais e formativas dos professores. Como ocorre em boa parte das reformas curriculares que rearticulam o fazer pedagógico dos professores, houve posicionamentos contrários, como relatados no excerto seguinte.

*Era meado de outubro de dois mil e onze e a Coordenadoria Regional de Educação nos enviou um **documento-base** intitulado “Proposta Pedagógica para o ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)”, para que o estudássemos. Na mídia começaram a surgir comentários sobre essa proposta: o **CPERS Sindicato manifestou-se contra**; as primeiras indignações foram surgindo. **Os alunos não gostaram** de ampliar a carga horária, os professores até concordavam com a ampliação, mas **não aceitavam perder espaço em suas disciplinas** para a tal parte diversificada. Enfim foi marcada a primeira reunião com os representantes da CRE para tirarmos as dúvidas sobre a proposta. **Nosso primeiro encontro não foi nada bom**, simplesmente **nosso quadro de***

professores não se entendeu com o pedagógico da CRE, e literalmente a proposta foi rejeitada. Tanto que a escola entrou em greve, e o Grêmio Estudantil e pais nos apoiaram nessa tomada de decisão. Queríamos mais tempo para sentir a proposta. (EBFM, p. 1070)

Tais divergências com a proposta de reforma curricular foram pautadas pelos professores nos encontros dos GTs da Formação Macromissionária. Porém, a abertura ao diálogo e a busca do entendimento epistêmico da proposta mediado com os assessores das IES e não por parte do governo, permitiram um maior entrelaçamento entre teoria e prática, uma vez que os relatos de experiências exitosas (e por vezes não exitosas) formam um arcabouço experiencial que aproximam o fazer pedagógico dos professores com a perspectiva curricular proposta. O trabalho do PFCM com as questões do EMP trouxe significativas contribuições aos professores que procuravam colocar em ação a proposta curricular da politécnica que já estava em curso. Assim registram os excertos em sequência.

*Repensar um currículo na escola exige paciência, envolvimento e necessidade de **produzir rupturas**. Isso só é possível pelo estudo, **diálogo entre os pares** e, especialmente, pela abertura para mudanças. Reconhecer propostas pedagógicas como a SE (Situações de Estudo) ou o **Ensino Médio Politécnico** requer **fundamentos teóricos coletivamente compreendidos** e, como referem Moraes e Gomes (2004, p. 212), “ainda que esse processo possa ser mediado por agentes externos, as rédeas do processo necessitam ser assumidas pela escola e, especialmente, pelos professores e professoras”. (LFFM, p. 185).*

*Entendemos que a **qualificação metodológica** da pesquisa a ser desenvolvida na escola como um princípio pedagógico **perpassa pela formação continuada de professores**, considerando que a sua formação inicial, na maioria das vezes, não foi construída sob esta perspectiva. Da mesma forma enfatizamos que se faz **necessária a percepção e aceitação de mudança do professor frente às novas relações que se estabelecem com o ensino e a aprendizagem**, ou seja, o professor perceber-se mediador e articulador do conhecimento, tendo como referência os conhecimentos da Ciência na qual se graduou. (EBFM, p. 271)*

No que diz respeito a algumas das sucessivas reformas curriculares (já abordadas nos capítulos anteriores), Contreras alerta para o aumento de processos de instrumentalização do ensino que tem implicado aumento de responsabilidades a serem colocadas em prática nas escolas.

os professores tenderam a interpretar o incremento das responsabilidades técnicas do ensino como um aumento de sua competência profissional, apesar de estarem subordinados às orientações estabelecidas por agentes externos ao seu trabalho docente. Desta forma, foi-se constituindo a ideologia do profissionalismo, entendido com uma forma de justificação e legitimação de reformas curriculares, que eram estabelecidas fora da realidade da escola e sem a participação ativa dos professores. (CONTRERAS, 2002, p. 197).

O trabalho sobre a reforma curricular proposta no espaço de formação continuada em que o professor desempenha um papel ativo permite pela reflexão coletiva, dialógica, o

enfrentamento dos novos desafios curriculares. Esta leitura está presente nos sentidos subjacentes dos excertos a seguir.

*Percebeu-se que as práticas pedagógicas já não estavam mais atingindo os objetivos específicos propostos, a relação da teoria e prática não estava de acordo com as necessidades dos alunos e a educação deveria estar mais voltada para o mercado de trabalho. A partir de todas essas perspectivas, vários grupos de estudos foram formados, em que por áreas temáticas **os professores foram desafiados a debater sobre diversos temas**, desde o fato de o próprio professor ser um pesquisador, até as questões mais críticas de conteúdo de cada área específica do conhecimento. **Foram momentos de partilha de angústias, dúvidas, aprendizados, expectativas, conhecimentos, uma ótima oportunidade para repensar a educação.** (LFFM, p. 442.)*

*É visível, no Programa, essa característica de um **movimento formativo concebido como processo colaborativo de negociação de conhecimentos** sobre teorias/práticas situacionais, no contexto de estudos, planejamentos e **ações curriculares coletivamente empreendidas**, em que os problemas, as compreensões e as alternativas se configuram como **processos de reconstrução de saberes** tanto para os sujeitos vinculados às universidades quanto aos vinculados às escolas. (EBFM, p. 57)*

A aproximação dos professores de uma mesma área, formando um coletivo reflexivo, não ficou limitado ao isolamento disciplinar, mas também se desenvolveu em sentido reverso, ou seja, o movimento dialógico permitiu a integração interdisciplinar, processo este que estava sendo vivenciado e trabalhado a partir da proposta de Seminário Integrado como espaço de desenvolvimento da Pesquisa como princípio pedagógico no EMP.

*Considerando ainda que a pesquisa faz com que o educando passe a ser o **protagonista** de sua intervenção no mundo, uma estreita relação é mantida com os professores das disciplinas que englobam o Seminário Integrado, **incentivando-os a construir novas práticas e encaminhamentos metodológicos que tragam o diálogo entre os componentes curriculares.** (LFFM, p. 169).*

*O Ensino Médio Politécnico, implantado em 2012, pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS) trouxe muitas mudanças no tradicional modelo que mantinha enraizado na maioria das escolas. Entre as mudanças, estava a inserção de **um espaço entendido como integrador de todas as áreas do conhecimento** deste nível da Educação Básica, chamado de **Seminário Integrado**, pois se entende que o mesmo seja/tenha presente em seu núcleo o elemento aglutinador pesquisa, que fomenta e retroalimenta todas as áreas do conhecimento e **promove o protagonismo** do aluno frente à construção do conhecimento. Não obstante a isso, o Seminário Integrado, desde a sua gênese, é um espaço de produção de conhecimento que implica necessariamente a ser pensado no âmbito metodológico e epistemológico. Essa abordagem aqui apresentada busca discutir o Seminário Integrado tendo como pauta a **pesquisa, a interdisciplinaridade, a formação do professor, bem como o GT Seminário Integrado, como espaço da releitura da realidade e da construção coletiva de saberes oriundos do protagonismo do professor mediante a reflexão sobre a prática e a troca de experiências dos professores** que estão à frente deste desafio. (EBFM, p.1984).*

Durante o período em que a proposta do EMP vigorou no estado do RS, sempre esteve sujeita a resistências, normalmente percebidas em reformas curriculares. Mas no decorrer do tempo, o aprofundamento sobre os fundamentos e referenciais teóricos da proposta e a mudança gradual das práticas pedagógicas, provocou o registro de manifestações de professores que se

tornaram favoráveis às mudanças propostas e reconheceram que o processo de formação do PFCM auxiliou para esse entendimento.

O GT Seminário Integrado tem como fio condutor refletir sobre a realidade do Ensino Médio no RS, a partir das mudanças propostas, interagir com os atores sociais participantes e buscar seu aperfeiçoamento a partir da formação continuada. “Eles terão de fazer atravessar as reflexões da área por temas socialmente relevantes e terão de se tornar interessados em buscar interfaces entre as diferentes áreas de conhecimento” (PROGRAMA..., 2014, p. 11. A partir dessa linha de ação, estão sendo realizados os encontros do GT Seminário Integrado. Participamos como formadoras do GT, integrando professores de municípios da região [...]. Em todos os encontros costumamos convidar uma ou duas escolas para relatar suas vivências do Seminário Integrado. Após, são abordados assuntos escolhidos previamente pelos participantes. (EBFM, p. 2023)

[...] afirmo creditar que o ensino Politécnico e a Formação dos professores são um ganho real de melhoria na educação. É mais verdadeiro, mais interessante, e o aluno sabe que precisa fazer sua parte. Ele está ciente de que está sendo avaliado em todos os sentidos. Ir na “carona” do colega de maneira irresponsável, sem fazer a sua parte, nesta maneira de estudar, não dá mais certo. E eles, na grande maioria, estão gostando. Eu, professora, também ministro aulas mais vivas, melhores. E assim, posso dizer, com convicção, que gosto muito mais da minha profissão de educadora. (EBFM, p. 1781)

Na finalização do subcapítulo, os excertos que seguem, subentendem que os professores trabalharam durante o processo formativo com alguns dos principais elementos destacados na categoria PRD, como a reflexão crítica, individual e coletiva, a participação ativa e contextualizada.

Na nossa atuação, priorizamos vivenciar práticas participativas: refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida em grupo; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas, construindo soluções que superem o medo, a opressão e a violência. (LFFM, p. 211).

Encontros nas escolas e a modelo dos Grupos de Trabalho Regionais, como estes orientados pelo Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira, com estudiosos em educação e na constante reflexão entre colegas de área, permitem uma nova compreensão do trabalho docente. Essa prática também é caminho para redimensionar a escola e seu papel, mantendo-a num constante refazer-se. (EBFM, p.1580).

Considerando as percepções expressas nos excertos e as interpretações propostas em decorrência do estudo deste processo investigativo, tomam-se como necessárias e relevantes para processos de formação continuada de professores, a interação e a reflexão crítica entre pares, constituintes do protagonismo docente, da forma defendida nesta tese. Partindo-se desses condicionantes, no próximo subcapítulo serão discutidas as possibilidades emancipatórias e contributivas para a identidade docente, emanadas do protagonismo dos professores em formação continuada.

4.2 EMANCIPAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A atividade profissional e qualificada do professor contemporâneo apresenta exigências distintas daquelas que vigoraram em períodos de projetos de educação monocultural e dualista (propedêutica para elites ou técnica para trabalhadores). O processo de valorização dos professores requer uma explicitação e ressignificação de elementos constituintes da identidade docente. A formação continuada pode permitir construções individuais e/ou coletivas desses significados, auxiliando na definição conceitual daquilo que se faz na prática, no chamado chão da escola. Imbernón destaca a necessidade de a formação continuada ser um espaço de constituição da identidade docente.

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p.79).

Distintos referenciais e lógicas de análise expressam diferentes entendimentos sobre a definição do termo identidade docente, caracterizando-o assim como polissêmico (MORGADO, 2011, p. 796). A questão da identidade docente tem sido um campo de estudo que remonta a década de 80 quando se intensificaram discussões temáticas da autonomia do professor e as características do profissionalismo docente. Desde então, os termos identidade docente, profissionalização e profissionalidade passaram a ser usados, ora como sinônimos, ora com diferenciações intrínsecas. Traz-se, então, à luz desta tese, os entendimentos utilizados no estudo de Morgado (2011) que diferenciam, mas também aproximam tais definições. A definição de *profissionalização* corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas (TARDIF; FAUCHER, 2010). A profissionalização permite que o professor se insira em um grupo profissional e identifique-se com ele desenvolvendo um sentimento de pertencimento ao grupo. Esses são elementos que contribuem para que o professor construa a sua identidade que “não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares.” (MORGADO, 2011, p.798).

Essas *identidades* são construídas em um processo permanente e se definem para um dado momento e contexto histórico-social. Contribuem para esse entendimento, Pimenta e Anastasiou, ao considerarem que a construção da identidade docente com base na significação social da profissão, revisando tradições ou confirmando práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. A identidade é construída com base no confronto entre teorias e práticas e na construção de novas teorias. Para as autoras, a identidade docente constrói-se, também, “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade

docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.” (PIMENTA; ANASTASIOU. 2014, p. 77).

Também consonante com esses entendimentos, Nóvoa manifesta em seus escritos sobre a Vida de professores, que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2013, p. 16). A construção da identidade é um processo complexo e que requer tempo, reflexões individuais e coletivas, tal como indicado na definição de Imbernón, para quem identidade docente pode ser definida como “um conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem o professor dos demais profissionais, mas resulta da capacidade de reflexão, ou seja, da capacidade do indivíduo de ser objeto de si mesmo.” (IMBERNÓN. 2010, p. 115).

Diante dessas variantes conceituais, considera-se e compreende-se o alerta manifestado pelo sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, que diz: “a identidade – sejamos mais claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado.” Sempre que ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade.” (BAUMAN, 2005, p.83).

Por sua vez o conceito de *profissionalidade* docente, está em constante elaboração, mas pode ser entendido como a afirmação do que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN GIMENO, 2014, p. 65). A profissionalidade baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional do professor permitindo a eles apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão.” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p.35). A profissionalidade está relacionada à especificidade da ação docente bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Após trazer algumas das diferentes definições e possibilidades, registra-se que, para esta tese, optou-se pelo termo identidade docente para a denominação da subcategoria de análise aqui apresentada. Para tal escolha, foi acolhido o entendimento de que a identidade docente é um termo de reconhecimento qualificador do professor, caracterizado pelo contínuo processo de construção, que lhe requer a manutenção de uma postura reflexiva e crítica, de autoria e protagonismo, com atividades docentes, flexíveis em constantes mudanças e redefinições em âmbito profissional e pessoal, individual e coletivo. Essa complexa construção demanda o desenvolvimento de um processo de formação continuada de professores que possa contribuir para a constituição da identidade docente, como no entendimento de Imbernón, ao considerar

que “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros” (IMBERNON. 2010, p.77).

A revisão e análise das produções escritas dos professores participantes do PFCM publicadas no LFFM e EBFM permitiram, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a percepção de elementos confirmativos para a afirmação de que a emancipação e identidade docente foram conceituações trabalhadas e relevantes no processo formativo Macromissionário desenvolvido. Evidenciou-se pela pesquisa que o processo formativo contribui para o desenvolvimento pessoal dos professores e quando toma como princípio a superação pelo conhecimento universal, permite uma revisão de convicções sobre a educação e o contexto social. Os excertos a seguir, reforçam o professor como um sujeito coletivo e compromissado.

A vivência de cada professor como sujeito implicado e interessado em compartilhar o desenvolvimento da proposta coletiva com vontade política e desejo coletivo de mudança da/na prática pedagógica possibilita abrir caminhos, apontando alternativas para a construção de um currículo compromissado com os estudantes, com mais e melhores condições para o aprendizado escolar. A experiência pedagógica se alimenta da prática individual e coletiva de busca pela melhoria da vida, nas relações de cada sujeito situado em seu mundo. (LFFM, p. 189).

Assim sendo, a formação continuada dos trabalhadores em educação calcada na mediação enquanto ação primordial, num processo de construção coletiva que coloca os sujeitos na posição de protagonistas, valoriza estes profissionais, qualificando-os para enfrentar os desafios da prática pedagógica cotidiana. Esta identidade construída permite desdobramentos na escola, valorizando o conhecimento construído coletivamente com o protagonismo da comunidade escolar. (EBFM, p. 80).

A formação de professores precisa ser proposta de maneira a superar a lógica da educação escolar que mantém o viés de atuações práticas produzidas sem a consciência teórica das suas ações, visando, em contrapartida, o que Gramsci refere como um conhecimento do mundo na medida que o transforma. O filósofo italiano considera que

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Considerando tais entendimentos de lutas hegemônicas, a formação de professores constitui-se em um campo estratégico na disputa entre concepções de educação que priorizam o desenvolvimento capitalista e mercadológico e as concepções que promovem o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade. Neste sentido, o modelo de formação continuada de professores aqui defendido, tem uma posição clara pelo viés emancipatório e este entendimento se fundamenta na análise de que este é um caminho formativo de empoderamento

docente, demandado direta ou indiretamente pelos professores participantes do PFCM, como se pode perceber nos excertos que se seguem.

*O conceito enraizado de que as **formações continuadas** vão trazer “**modelos prontos**”, **ideias a seguir e aplicar, palestras e exposições**, muitas vezes é esperado pelos trabalhadores em educação, o que vem a ser “desmontado”, questionado e reelaborado na pesquisa-ação, no protagonismo e **na construção coletiva da qual os GT’s se propõem**. (EBFM, p. 59).*

*Parte-se da premissa de que não há formação eficiente **sem participação do envolvido no processo**, nessa perspectiva que os GT’s **sem efetivam**, por isso que o protagonismo social está em jogo neste Programa, visando a **debater, dialogar, pensar, analisar e refletir as diferentes áreas do conhecimento** e setores que perpassam a Educação Básica. Nesse intuito, o programa prevê uma forma diferente de organização metodológica do trabalho, em que os trabalhadores em educação **são formados não mais na perspectiva de instrumentalizar, mas de refletir sobre a sua prática**. Sabe-se que, muitas vezes, a palavra trabalhador evoca uma perspectiva de alguém alienado, o que o Programa vem, de certa forma “desmontar”, na premissa de que a **emancipação** entra em jogo e o trabalho passa a ser revisto e recontextualizado, fazendo do trabalhador/ professor/funcionário, **o autor do próprio trabalho e não como instrumentalizador desse processo**. Dessa forma se constitui sujeito empoderado para evoluir o espontaneísmo para uma intervenção mais qualificada na ação pedagógica. (EBFM, p. 76).*

Defende-se neste estudo que o trabalho docente pode ser exercido como um projeto de emancipação humana, em uma perspectiva capaz de promover a transformação da sociedade na sua estrutura político, econômica e cultural. Um trabalho educacional alinhado aos interesses humanos que norteiam o desenvolvimento social e uma escola inclusiva em todos os aspectos, constituindo-se assim em um espaço dialógico de construção emancipatória. Este é o posicionamento que se destaca nos excertos em sequência.

*Sendo assim, a prática de debater, fez-se exitosa entre professor e alunos, não só por aquele ter prendido a atenção dos educandos, mas porque permitiu que eles se construíssem melhor um pouco a cada debate, saindo de lá com mais conhecimento na bagagem, e, tão importante quanto, **mais capazes na sua cidadania e autonomia**. **Somente através de uma prática (trans)formadora é que poderemos falar em protagonismo, emancipação, autonomia**. Isso feito, temos o direito de discutir **uma escola que inclui e não exclui, que seja espaço de construção, através da valorização das individualidades, do respeito com as diferenças**, com a cultura de cada um, onde a educação é o elemento essencial para um mundo melhor. (EBFM, p. 716).*

*Foram muitos os momentos em que nos sentimos angustiadas e preocupadas com os rumos da educação em nosso estado e País. Dar-se conta, perceber o quanto precisamos radicalizar a ideia de **uma educação democrática, que fuja dos parâmetros regulatórios e excludentes de nossa sociedade**, é sem sombra de dúvida motivo para se desacomodar. Ao depararmos com o material produzido na escrita, mas também ao recorrer às nossas anotações no diário de bordo, evidencia-se que é muito significativo a **presença de um imaginário ideologizado** sobre a família, os “valores”, o educando ideal e porque não dizer a escola ideal, bem como, de uma escola que não é atravessada pelo mundo real. **Se o problema de educar está nas mudanças e transformações**, consideradas neste contexto como negativas, qual a possibilidade de **pensar uma educação transformadora, de educar para a liberdade?** (EBFM, p. 244).*

É conveniente que a luz da conscientização social e profissional do professor mantenha-se sempre acesa e com brilho crescente. Para isso a formação de professores precisa ser constituída de modo a desvelar a realidade em que o professor exerce seu trabalho docente.

O projeto formativo precisa contemplar um eixo estruturante que relacionem o trabalho docente à emancipação humana, possibilitando que sejam explicitadas as relações sociais de lógica racionalizadora neotecnicista, por vezes mantidas obscuras, mas ainda presentes hoje, caracterizadas por meio de uma excessiva valorização do fazer docente. Com essa ideia, Kátia Silva expressa que

[...] para se discutir qualquer projeto de formação de professores, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas (SILVA, 2011, p. 20).

Sujeitas ao atravessamento do discurso neoliberal muitas escolas ainda primam pela formação de mão de obra com a formação de sujeitos reprodutores da lógica mercantil. A formação docente pode fortalecer o trabalho do professor que busca a transformação desses modelos de escola, com o objetivo de constituir um espaço institucionalizado de formação humana. Esta compreensão foi considerada pelos professores na Formação Macromissioneira e registrada na escrita dos dois excertos seguintes.

*Um dos conceitos fortes em educação libertadora é a emancipação do sujeito. Para tanto, se faz necessário uma **educação que prime pela formação humana** e que potencialize o desenvolvimento dos homens no tempo presente. Mudar a cultura escolar significa dar voz aos sujeitos, possibilitar que **exercem sua autonomia e autoria e vivam situações de estudos reais e em diálogo com outros sujeitos e realidades**, de modo a construir conhecimentos que possam gerar mudanças. Mudar a cultura escolar exige um coletivo comprometido com a educação. (LFFM, p. 290).*

*[...] é primordial a formação continuada dos professores do ensino médio de nossa escola, na busca por **um ensino adequado às mudanças, transformações e realidades atuais em nossa sociedade**, com foco na formação humana integral. (EBFM, p.1172).*

A concepção de *trabalho* docente aqui considerada define-se como o processo educativo produzido pelo professor, como ser humano, transformando o próprio ser humano e o mundo a sua volta. Nessa concepção, a escola constitui-se como espaço prioritário e privilegiado de realização do trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A humanização que se pretende pelo processo do trabalho educativo docente tem sentido ontológico, resultante da relação entre educador e educando no contexto do processo

educativo, em um processo de formação que objetiva desenvolvimento humano consciente e transformador. O objeto do trabalho docente é o conhecimento e o objetivo é desenvolvimento da humanização “intencionalmente desenvolvida” (LIMA, 2019, p. 260) em um processo em que a apropriação do conhecimento, pelos estudantes, se faz pela ação docente do ensinar. Quando a atuação do professor é centrada na construção do conhecimento do aluno, mas não é elaborada de maneira a promover o objetivo de desenvolvimento humano, perde-se um dos pressupostos básicos que sustentam a definição dessa atuação, como um trabalho docente. Se a estrutura escolar ainda dificulta os espaços para a formação humana coletiva, a formação continuada pode exercer esse papel de conscientização dos professores e a seguir, por sua ação pedagógica, conscientizar educandos e comunidade escolar da necessidade de uma educação humanizadora. Este trabalho acolhido pelos participantes da Formação Macromissionária foi registrado nas escritas reflexivas, como nos trechos exemplificados a seguir.

*Percebe-se o desafio por que passa o professor e a escola. Numa realidade que impõe o **consumismo desenfreado**, não há **espaço para relações humanas que fortaleçam a coletividade** na busca do bem comum. Diante de todas as **transformações sociais** que têm havido nos últimos tempos, a educação e o currículo da escola precisam urgentemente ser repensados. (EBFM, p. 1577).*

*Há necessidade de reflexão por parte dos professores sobre sua forma de trabalho, **conscientizando-se de seu papel diante do futuro de seus alunos**. O estudo deve ter forma significativa e interessante. O professor não pode ser um mero “dador de aula”, mas sim um mediador da aprendizagem, fazendo com que seus alunos sejam **sujeitos protagonistas de sua própria história**. (EBFM, p. 821).*

O professor que trabalha no sentido ontológico de produzir a humanização, pela libertação dos condicionantes de opressões sociais, direciona o seu fazer educacional para a emancipação humana. Quando isso ocorre deixa de caracterizar-se como o que Enguita denominou de *docente como trabalhador proletariado*. Para o autor, um proletário é “um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho (ENGUITA, 1991, p. 46). O processo de um sistema educacional centrado na busca de resultados em índices de avaliação de eficiência escolar (SAEB, ENEM, ENADE...) remete à própria escola, a responsabilidade da construção do seu desempenho escolar, permitindo que se constitua uma disputa entre escolas. Em muitos casos, as gestões escolares passam a alinhar-se a padrões, chamados por vezes de *qualidade total da educação*. O professor Jaime Zitkoski adverte sobre essa concepção empresarial utilizada em ambientes educacionais, afirmando que

[...] o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano. (ZITKOSKI, 1997, p. 84).

Orientando o seu ato de ensinar pela tecnização, o professor reduz o seu trabalho docente ao instrucionismo, ao conteudismo e ações práticas que se esgotam em si mesmas. A organização escolar fragmentada, tanto em aspectos curriculares como estruturais, como na já mencionada escola fordista, retira do professor o sentido de integralidade de seu trabalho. Caracterizam também contribuições para o trabalho do professor ser desenvolvido de forma proletária, o estabelecimento prévio, de forma não participativa, da carga horária e disponibilidade de disciplinas, dos livros didáticos, pacotes curriculares, definições avaliativas dentre outras. Dessa forma, os professores passam a preocupar-se com o cumprimento de currículos mínimos, para “vencer o conteúdo” uma vez que estes podem “cair” nas provas externas que avaliam os alunos, os professores e as escolas. É limitando-se a esses processos que o professor por vezes perde a sua autonomia e o controle sobre os meios, o objetivo e o processo da sua docência. Na contraposição desse alinhamento, Gadotti traz o debate de novas abordagens para qualidade na educação, revisitando o conceito de qualidade social e o seu papel na atual crise da relação professor aluno.

Vivemos hoje uma profunda crise da relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência (síndrome de burnout) do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros facilitadores, máquinas de reprodução social. O professor é um problematizador e não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem. quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa sociedade de mercado. (GADOTTI, 2010. p. 28)

Os Grupos de Trabalho (GT) do PFCM atuaram com base nos pressupostos de que o trabalho docente, concretizado no ato de ensinar, precisa ser desenvolvido com o entendimento emancipador do ser humano, em uma construção crítica e criadora do conhecimento. É importante perceber que o trabalho emancipador e a própria emancipação do professor requerem condicionalmente, avanços consideráveis na profissionalização do professor, que ainda luta por reconhecimento social, melhores salários, estruturas de ensino, tempo para formação continuada, pesquisa e condições coletivas para trocas de saberes e experiências profissionais. O espaço formativo dialógico e dialético é uma aproximação relevante para que os professores possam refletir e atuar de forma transformadora na educação. Esse entendimento esteve presente nas reflexões e manifestações dos professores participantes do PFCM, como registram os próximos dois excertos.

[...] torna-se imprescindível o debate da educação como um direito público subjetivo, que possibilite a politização, o desenvolvimento intelectual e a constituição enquanto sujeitos autônomos dos indivíduos, através de uma educação emancipatória. Perante tal conjuntura, a pesquisa-ação e a formação continuada dos trabalhadores em educação, torna-se determinante para que haja, de fato, protagonismo destes profissionais. (LFFM, p. 117).

Ao participar do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado, em 2014, fui instigada a pensar teoricamente sobre a posição que ocupo, entendido, ali, como espaço mediador na busca da emancipação e autonomia do aluno. Isso me fez repensar sobre as buscas, os fazeres e dizeres sobre como, por que e o que ensinar, em especial na EJA (EBFM, 643).

O trabalho docente proposto com a realização de atividades emancipadoras na escola não pode se limitar a dar as condições cognitivas para que os alunos se proponham a melhores perspectivas de vida. O trabalho emancipatório do professor precisa ter em seu propósito a transformação da realidade humana em suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas. Para desenvolver esse trabalho, o professor precisa estar em um contínuo exercício de compreensão da realidade educacional e da realidade vivencial, com suas considerações históricas e dialéticas. A formação continuada configura-se como um possível espaço para uma compreensão compartilhada e consciente dessas realidades, alinhada à perspectiva da formação humana integral. O viés condicionante de ser um possível espaço deve-se a necessidade de o processo de formação continuada trabalhar, em seu desenvolvimento, não apenas campos de conhecimento do saber fazer docente, mas precisa envolver-se outras dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, como manifestado pela ANFOPE na proposta de Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores da educação básica, a saber:

- i) dimensão profissional –consubstanciada por um corpo de conhecimentos capaz de identificar toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponder à especificidade de cada profissão; ii) dimensão política – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes; iii) dimensão epistemológica – abrangendo um corpo de conhecimentos onde o científico teria espaço privilegiado, de ruptura com o senso comum (ANFOPE, 2014, p. 37).

O trabalho contínuo embasado nas dimensões, profissional, política e epistemológica permite a apropriação de conhecimentos que possibilitam e dão sustentação a posicionamentos críticos, bem como potencializam o desenvolvimento da autonomia do professor enquanto um profissional que planeja, estabelece objetivos, executa ações educativas e formativas direcionadas à formação humana de seus alunos. Entretanto, uma proposta de formação docente que visa o trabalho com as três dimensões não pode ficar restrita à disponibilização de condições para que os professores possam apropriar-se de novos conhecimentos. É preciso conjuntamente estabelecer condições para que o professor seja também um produtor de novos

conhecimentos, constituindo o protagonismo docente, exercendo sua autoria e condição de pesquisador. Pesquisar sua realidade profissional e pessoal, as questões de área epistemológica, os processos de ensino e aprendizagem, o contexto e realidade escolar, as amplas questões educacionais, sem desvincular-se, no entanto, das questões sociais, culturais e da construção contínua de conhecimentos sobre a vida e a integralidade humana. Essas são necessidades de um professor contemporâneo (historicamente situado) e constituem a complexidade do seu reconhecer-se docente, do seu processo de construção emancipatório e de identidade docente.

5 COLETIVIDADE CONSTITUTIVA DE INDIVIDUALIDADES COMO BASE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No contexto desta tese, a noção de coletividade foi se tornando um dos eixos centrais em torno do qual passavam a ser desenvolvidas as ações de estudo, planejamento e ação que iam mobilizando a organização do processo de formação continuada dos professores e, a seguir, do contexto investigativo acerca dele. Sentidos e significados atribuídos ao termo coletividade foram se tornando progressivamente presentes e marcantes, ainda que, por vezes, mediante o uso de outras expressões, a exemplo de trabalho coletivo, atividade em grupos, entre outras.

A noção de coletividade foi sendo assumida numa dimensão dinamicamente fortalecedora da noção correlata de identidade ou individualidade, em relação de mútua reciprocidade, como concepção e condição organizativa que foi se tornando central ao estudo sobre os processos de formação continuada aqui referendados como essenciais à constituição da docência. Afinal, para a consecução de novas marcas de qualidade para a educação, nada é mais necessário do que tirar o professor da condição de isolamento, lembrando que, como dizem Fullan e Hargreaves (2001, p. 72): "O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial". Os autores ainda complementam considerando que:

Há muito que o ensino tem sido designado por "profissão solitária", sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional dos professores limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e os próprios docentes. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 21):

Hargreaves (1998) discorre acerca de possíveis fatores por detrás da tradição que se tornou amplamente presente na prática docente de professores que persistem atuando numa condição de isolamento. O autor aponta causas relacionadas com as primeiras experiências docentes, costumeiramente atreladas ao isolamento e individualismo como que numa armadura de proteção contra o escrutínio e a intrusão. Outra causa diz respeito a certas expectativas elevadas que os professores estabelecem para si mesmos, em um trabalho profissional docente que não possui identidade e limites definidos. Nos dizeres desse autor, falar em individualismo na prática docente não é algo simples, mas um fenômeno social e cultural complexo com inúmeros sentidos e significados, sejam negativos ou positivos. "É tempo de abordarmos o

individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição", alerta o autor (HARGREAVES, 1998, p. 193), que aponta três fatores e dimensões gerais do individualismo, o constrangido, o estratégico e o eletivo. Para Andy Hargreaves, o individualismo constrangido decorre de dificuldades impostas ao trabalho de cooperação entre professores devido a questões organizacionais ou administrativas (condições de trabalho). O individualismo estratégico manifesta-se por procedimentos individuais que visam encontrar rotas de saída de situações de pressão do cotidiano escolar ou mesmo de autocobrança. O individualismo eletivo emerge de situações em que tem boas condições para um trabalho coletivo, mas o professor opta por trabalhar sozinho por razões pedagógicas pessoais ou de aspecto psicológico.

A estratégia de trabalho estabelecida para o processo formativo do PFCM por meio de grupos de trabalho em uma perspectiva de professores protagonistas de sua própria formação docente, promovendo a participação crítica e reflexiva dos professores desempenhou uma dinâmica de superação do individualismo profissional dos professores e de promoção de uma cultura de trabalho docente coletivo. Sair de uma postura de isolamento profissional e colocar-se como participante de uma cultura coletiva não é um processo simples e rápido. Mas a intencionalidade e a necessidade desse processo foram percebidas por participantes da Formação Macromissionária, como se pode perceber no excerto em sequência.

As falas dos professores, que inicialmente se apresentaram tímidas, aos poucos foram fluindo. Iniciar um GT num programa de formação que objetiva fortalecer o protagonismo do professor na sua ação-formação não é tarefa fácil. Durante muitos anos, diria inclusive durante nossa vida inteira, seja pessoal seja profissional, fomos “educados” para esperar que as respostas venham de fora e nos digam como e o que fazer. Quebrar esta lógica não é tão simples como, muitas vezes, fazem parecer. Estabelecer relações de cooperação, colaboração e superar o individualismo exigem uma amorosidade e abertura para o diálogo para a qual nem sempre estamos preparados. (LFFM, p. 311).

Hoje estamos estudando o que já deveríamos ter estudado há muito tempo. Terminou o tempo do individualismo. É tempo de trabalho em equipe, de ações em grupo. É tempo de grupos de estudos. (EBFM, p. 2169).

No que se refere, particularmente, às percepções expressas pelos participantes da Formação Continuada Macromissionária acerca de características do processo coletivamente concebido, organizado e desenvolvido, como demonstram os excertos apresentados a seguir, sinalizam alguma forma de relação de implicação entre a noção de coletividade e de protagonismo docente.

Nos inserimos neste processo de discussão pela mudança curricular ... em 2012, quando foi elaborado o Programa, que se orienta pela interlocução e protagonismo de todos os envolvidos ... professores e gestores (representação de cada escola), num total de 180 profissionais. ... Em nosso entendimento, a construção deste coletivo favoreceu o trabalho articulado. ... organizamos uma metodologia que possibilita: aprofundar estudos teóricos ..., os quais foram socializados e analisados no âmbito de cada escola; pensar propostas, inicialmente com os professores presentes na formação e, posteriormente, em cada escola, considerando os atuais planos de estudos e o que é proposto nos referenciais curriculares;

produzir uma escrita dos objetivos de aprendizagem de modo compartilhado: professores das escolas, assessores e professores universitários, em diálogo com a experiência docente de cada um e os documentos oficiais; por fim, compreender que o processo está somente no início e que mudanças poderão ocorrer no desenvolvimento das práticas pedagógicas. (LFFM, p. 292).

O Programa Macromissionário, desde o nascedouro dos seus processos coletivos de elaboração em contexto interinstitucional, se caracterizou com o movimento de caráter prospectivo direcionado para a reconstrução das práticas curriculares por meio da formação dos professores, e vice-versa. O macromovimento de reconstrução da Educação Básica configurou-se como um conjunto de micromovimentos inseparáveis e interdependentes entre si, que giram em torno de estudos, planejamentos, reflexões e ações coletiva e colaborativamente empreendidas, por meio de sistemáticos processos de problematização e (re)significação de teorias, práticas e concepções subjacentes ao currículo/educação escolar. Numa amplitude de processos de colaboração, uma diversidade de sujeitos interativos que atuam em diferentes instituições, áreas, níveis de ensino - professores, funcionários, especialistas, gestores - vêm assumindo a responsabilidade coletiva de, “empurrados para fora de certa zona de conforto”, vivenciarem um contexto formativo. (EBFM, p. 55).

O trabalho coletivo na escola não tem se constituído de fácil realização. Mesmo que as últimas versões curriculares colocadas em curso na educação básica mencionem a necessidade da interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do ensino, as práticas pedagógicas ainda se mantêm majoritariamente sendo realizadas em ações individuais traduzindo-se assim em desmotivação. Esse é o caso abordado no registro em sequência

As maiores dificuldades apontadas pelos professores para a realização de práticas interdisciplinares parecem estar atreladas às condições vivenciadas no cotidiano escolar, tais como: ausência de interação entre os professores da escola durante o planejamento falta de tempo e recursos, e também o trabalho solitário na prática pedagógica. Isso se evidencia muito bem na minha escola. É possível observar também que, nos dias atuais, a desmotivação vem tomando corpo na vida do profissional docente e isso vem trazendo prejuízos tanto numa óptica profissional, de maneira a não atingir o máximo da produtividade em seu trabalho, quando a insatisfação permeia seu cotidiano, e isso o impele para uma condição problemática de relações pessoais e interpessoais. (EBFM, p. 2163).

A proposta dos GTs constituídos como coletivo reflexivo e crítico, possibilita retirar o professor do isolamento pedagógico, seja pelos relatos e trocas de experiências entre os docentes, seja pelo caráter dialógico das dinâmicas estabelecidas em cada grupo. É nesse sentido que as percepções transcritas na sequência, colocam em destaque a dinâmica das relações entre teorias e práticas e entre as dimensões do pessoal e do profissional na constituição da docência.

Em síntese, pautou-se por considerar: a dialogia, a interlocução entre saberes e sujeitos; as narrativas sobre os acontecimentos, refletidas, sistematizadas, com possibilidades de novas compreensões e novos saberes; contribuir para o sujeito pensar-se; recolocar o lugar de autoria e protagonismo do professor; a indissociabilidade entre teoria e prática, entre o pessoal e o profissional; a força no registro como forma de reflexão e produção de conhecimentos, exteriorização e publicação do mesmo. (LFFM, p. 99).

É assim que a constituição docente vai se (re)configurando, em torno de movimentos de reconstrução dos discursos dos sujeitos participantes (verbalizados e escritos) sobre as práticas e sobre as teorias com que elas vão sendo coletivamente reconhecidas porque conceitualmente significadas. Nos discursos se

*entremeiam entendimentos partilhados em movimentos de mirar as práticas de ontem e de hoje, daqui e dali, **pessoais e coletivos**, em permanentes processos de reconstrução social. ...Estudos, planejamentos, ações e reflexões situam uma compreensão da (não) funcionalidade **da vida do professor na escola**, como dinâmica pertinente ao desenvolvimento, nas salas de aula, de modalidades de organização curricular coerentes com a proposta pedagógica **coletivamente em construção**, numa concepção mais aberta, mais flexível e menos cristalizada do que seja **a constituição profissional**. (EBFM, p.67).*

Salienta-se que os coletivos formativos nos GTs do PFCM, foram constituídos de modo a possibilitar a participação ativa dos professores, valorizando-se as experiências vivenciadas pelos professores em suas escolas. Porém, deve-se ter constantemente a compreensão de que o fundamento desses coletivos não estava centrado apenas nas socializações de práticas escolares. Nesse coletivo havia minimamente a participação de um assessor de IES responsável por manter o grupo em vigilância epistêmica sobre as temáticas em estudo. Esses assessores, por sua vez, integravam GTs Institucionais ou mesmo os GTs Mediadores que garantiram um posicionamento de pluralidade epistêmica na interpretação das dimensões pedagógicas apresentadas pelos professores da educação básica. Pluralidade consequente da participação de professores assessores oriundos de diversas IES, com concepções histórico-culturais diferenciadas e constituintes de um mosaico educacional de formação continuada na região macromissioneira. Assim, o PFCM mobilizou dialéticas entre grupos de coletivos diversos, buscando mútuas complementaridades.

Cabe retomar que a definição do termo coletividade expresso nessa tese e nos excertos é similar ao denominado como colegialidade por pesquisadores internacionais como os canadenses Fullan e Hargreaves. Tais autores sinalizam que se faz necessário “utilizar a colegialidade não para nivelar as pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade. Temos, portanto, de lutar pela colegialidade, mas não o façamos de forma ingênua: também precisamos de proteger e promover o indivíduo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 29). O pesquisador português António Nóvoa também se refere a colegialidade com o mesmo sentido em que é utilizado o termo coletividade nesta tese. Em entrevista concedida à professora Carlota Boto, posteriormente convertida em artigo, António Nóvoa trouxe seu entendimento sobre o termo colegialidade.

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem assim uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada em um conhecimento profissional próprio, o que implica espaços de reflexão e de trabalho entre os professores, aquilo que os anglo-saxões designam por communities of practice (cuja melhor definição, neste caso, será comunidades de trabalho ou comunidades profissionais). (BOTO, 2018, 18).

É importante que a formação continuada de professores possibilite aos professores a constituição e experimentação de novas formas de trabalho coletivo e colaborativo, mobilizando o poder do grupo. Mas, simultaneamente, também é necessário ter a possibilidade de desenvolvimento individual dos professores participantes do grupo. Isso faz refletir sobre tentativas de impor a coletividade, desconsiderando que a individualidade e a solidão podem constituir processos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, com responsabilidade tanto individual quanto coletiva.

A consciência humana, nesta concepção, não é um atributo meramente do sujeito isolado, tampouco uma mera derivação da natureza. A consciência é uma construção, marcada pela dimensão da linguagem. Esta, por sua vez, não é apenas uma criação do sujeito individual, mas de um sujeito social que, ao se relacionar, cria certas formas de comunicação, as quais se convertem em signos, os quais permitem construir a consciência individual. (LFFM, p.473)

Nenhum professor é uma ilha! Ninguém pode viver sozinho e alienado dentro do seu trabalho, o que não produz reflexão. No cotidiano da escola as relações se estabelecem com outros colegas, com os estudantes e a comunidade escolar. Estas experiências coletivas são fontes de construção e de saberes. Porém, experiências coletivas, também, devem ser incentivadas e desenvolvidas durante a formação continuada para que possam evoluir profissionalmente pelo confronto entre os saberes produzidos pela experiência individual diante da diversidade coletiva. Dessa forma, as certezas que são produzidas no dia a dia, subjetivamente, devem ser objetivadas, sistematizadas, organizadas, para se transformarem e formarem a si próprios e a outros docentes. (EBFM, p. 79).

Em reinterpretação do destaque no excerto, colocar-se em reflexão individual não é se tornar uma ilha. Mas para quem entende que o professor se isola como uma ilha, valem as palavras de José Saramago quando afirma que “é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998, p. 41).

Neste capítulo, centrado nas dimensões da categoria de análise da coletividade, é procedente lembrar que o termo e a necessidade da coletividade no processo de Formação Continuada Macromissionária foram referidos desde o seu projeto inicial (UFFS, 2013), e corroborou também para justificar a opção por Grupos de Trabalho (GT), seja para o âmbito de planejamento e organização, como no de estudo em áreas. Na literatura que trata do tema, encontra-se o posicionamento exposto por Lam et. al (2002, p. 2) indicando que a formação entre pares, constitui uma forma de coletividade, em um processo em que professores ajudam professores a refletir sobre as práticas, para aprender novas habilidades e resolução de problemas relacionados à sala de aula, por meio de definição de objetivos comuns, planejamentos, observação de sala de aula e sessões de feedback. Os conceitos, tipos, críticas, obstáculos e condições já publicizadas sobre coletividade docente foram aprofundadas neste estudo considerando o referencial teórico de Nóvoa (1995, 2013), Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Imbernón (2010), Marques (1993, 2006a, 2006c) e Freire (2011, 2016).

Cabe aqui reafirmar que se pode perceber indícios nos excertos do *corpus* de pesquisa de que eles expressam percepções que mantêm relação de implicação com a visão dos participantes sobre o processo de formação de professores coletivamente concebido, planejado e desenvolvido. Indícios que demonstram a contribuição aos professores no sentido de refletir criticamente sobre a necessidade de avanços no conhecimento sobre o protagonismo docente como uma questão problemática relevante de ser tematizada e criticamente transformada em contextos interativos em que se desenvolvem os processos de constituição da docência. Cabe também prestar atenção e levar em conta entendimentos acerca da complexidade relativa à dimensão da coletividade que permeia de forma mais ou menos intensa o seu percurso de desenvolvimento. De uma forma ou outra, as reflexões se voltam, aqui, ao entendimento do processo de formação continuada como um processo sistematicamente complexo, dinâmico e desafiador para todos os participantes, entendendo-se que:

A unidade dos conhecimentos não poderia pôr-se na unidade apenas deles com eles mesmos: importava buscá-la na unidade deles como construção do mundo humano, na intergênese do conhecimento e da realidade, e nos seus outros, isto é, nos distintos lugares sociais, que são conhecimento por serem os outros dele, tais o trabalho, a linguagem, o poder, a cultura no mundo da vida e na cotidianidade descontínua e multifacetada dos fragmentos do “aqui e agora”: indagação básica para que se pudesse dela passar à de como realiza a educação a mediação social de sujeitos em presença mutuamente provocante e distintos pela temporalidade diacrônica dos respectivos saberes, a mediação da intercomunicação no âmago das tramas em que se tece a história e na construção dos sentidos que imprimem às suas vidas e a seu mundo. (MARQUES, 2006c, p. 12).

Tais pressupostos acompanharam e se tornaram referência ao longo de todo o processo de Formação Continuada Macromissionária e, a presente análise, objetiva tecer uma delimitação compreensiva sobre o processo investigativo, apontando formas de perceber contribuições subjacentes, particularmente de coletividade e protagonismo docente em sua própria formação, constituindo possibilidades para (re)significações de coletividade docente por parte dos participantes da referida formação, explicitadas em registros na forma de relatos de experiência.

Foi assim que, no processo de construção e análise dos dados de pesquisa, foi identificado um conjunto de excertos em que os participantes da Formação Continuada Macromissionária se pronunciam, de forma ou outra, acerca da ideia de coletividade, tendo sido construídas duas subcategorias de coletividade como: (i) Interação Sociocultural e (ii) Singularidade da prática reflexiva em coletividade, também destacadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Subcategorias de Coletividade

CÓDIGO	SUBCATEGORIAS
INSC	Interação Sociocultural
SPRC	Singularidade da prática reflexiva em coletividade

Fonte: elaborado pelo autor

Neste capítulo, para apresentar e analisar os dados de pesquisa referentes a essas duas subcategorias, foram organizados dois subcapítulos que tratam delas, respectivamente, conforme segue.

5.1 COLETIVIDADE COMO INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL

Neste subcapítulo são discutidas percepções expressas pelos participantes da Formação Continuada Macromissionária acerca da coletividade em excertos nos quais, de uma forma ou outra, foi manifesta alguma ideia acerca do processo formativo que perpassa por distintas teias de significação de conhecimentos, em meio a diversidade de interesses e mudanças na sociedade, com dupla relação de implicação na constituição, ao mesmo tempo na dimensão profissional e pessoal, como referido a seguir:

A formação continuada passa por diferentes compreensões e por significados diversos, que advêm de interesses e transformações da sociedade contemporânea, evidenciando-se ser um percurso de apropriação e reflexão, inserido em uma história pessoal e profissional e circunscrito a um contexto organizacional, em um determinado espaço tempo e em uma teia de relações aí tecidas. (LFFM, p. 93)

E é neste sentido que um dos principais fundamentos da formação profissional é a reflexão sistemática sobre a prática; e para uma melhor compreensão da ação educadora presente nas atribuições dos professores e dos funcionários escolar é que foi desenvolvido o Projeto de Formação Continuada em parceria com a UFFS e outras IES, o qual teve como objetivo a construção coletiva que buscou a formação de professores e funcionários de escolas visando a construção do saber crítico e criativo a partir das demandas socioeducacionais da contemporaneidade, contribuindo assim, com a qualidade da educação pública básica na região Noroeste e das Missões do Rio Grande do Sul. (EBFM, p. 1249).

A percepção no contexto do processo formativo do PFCM da subcategoria INSC remete as correlações com os entendimentos de Vygotsky na relação do desenvolvimento humano com a interação social. Para o proponente da psicologia histórico-cultural, o processo de “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 2011, p.58) e consiste numa série de transformações: “a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade

externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorrido ao longo do desenvolvimento” (p. 57-58). A estruturação da PFCM em GTs configura-se em uma forma potencializadora de processos de internalização de conhecimentos docentes por parte dos professores. As demandas da sociedade debatidas e estudadas dentro dos GTs são influências da cultura externa e são desenvolvidas internamente no grupo de docentes (meio cultural interno) de uma forma reorganizada que implica formação de uma nova cultura. Essas relações interpessoais constituem no grupo de professores condições para a interiorização de formas culturalmente estabelecidas necessárias ao processo de ensino aprendizagem.

A manutenção dessas interações interpessoais com seus pares nos GTs possibilita aos professores, internalizações individuais, seja refazendo conceitos já internalizados ou novos conceitos ou conhecimentos. Dessa maneira os professores ressignificam seus conhecimentos, concepções e conceituações individuais a partir das e ressignificações culturais e trocas experienciais vivenciadas nos grupos de trabalho, do meio formativo e do contexto das relações sociais em que estão envolvidos. Essa interpretação, no contexto da formação de professores, é construída considerando a perspectiva de Vygotsky, para quem o desenvolvimento parte do social para o individual. Nos dois excertos seguintes encontram-se indícios do contexto sociocultural do coletivo colaborativo dos professores, envolvidos na formação continuada contribuindo na internalização de saberes docentes.

As experiências de vida deverão ser analisadas de forma contextualizada, pois os sujeitos vivem num determinado tempo e num certo lugar. Que tempo? Que lugar? [...] Constituir-se como sujeito de sua própria história já é um passo fundamental na formação do cidadão. Confrontar sua trajetória individual com a trajetória de inúmeros colegas possibilita o reconhecimento da pluralidade como característica positiva das sociedades e construção da própria identidade na diversidade sociocultural. A reflexão individual e coletiva precisa fazer o esforço de contextualização das experiências de vida, explicitar as múltiplas circunstâncias que condicionam as trajetórias de indivíduos e grupos sociais e compreender que as pessoas são forjadas na vida real em circunstâncias específicas ao tempo e ao lugar em que transcorre. (LFFM, p. 147).

O contexto sociocultural dos envolvidos no processo de “ensinagem” também é um fator importante a ser observado. Diferentes contextos trazem necessidades e possibilidades diferentes. Há quem trabalhe o dia inteiro e chega cansado nas aulas, com dificuldades para prestar atenção; há quem aprenda rápido, há quem aprenda lentamente; há quem prefira desenhar. Há, também, aqueles que não foram instigados a desejar aprender. É possível fazer uma escola para todos estes sujeitos, tão diferentes? É possível gerenciar a heterogeneidade de uma turma, de uma escola, de uma sociedade, permitindo a todos que tenham um aprendizado que lhes torne pessoas melhores? A formação continuada dos professores pode responder a algumas dessas perguntas. Essa prática é a maneira mais completa de iniciar a (trans)formação dos docentes atuantes em docentes adaptados e adaptáveis para o contexto contemporâneo, passível de questionamentos, porém real. Nos grupos de formação, os docentes podem trabalhar suas próprias reflexões sobre esse contexto, e compartilhá-las com seus pares. Além disso,

nos grupos de trabalho, incentivados a fazer essa reflexão na ação, seus membros entendem a importância de se analisar o contexto em que estão inseridos. (EBFM, p. 82).

O professor, como indivíduo e como coletivo, integra-se à dinâmica do processo de construção do conhecimento ao estabelecer relações pessoais e profissionais e assim se desenvolve social e culturalmente na interação com os demais sujeitos. A troca de saberes e experiências possibilitada nos GTs da formação continuada, permite a constituição da cultura do grupo, em processos internos e externos, que levam não apenas à qualificação profissional, mas essencialmente ao desenvolvimento humano.

Marques (1993, p. 13) contribui nessa direção, com o entendimento de que “toda a vida humana em sociedade necessita ser revisitada em contínuo, reconsiderada e reconstruída a partir do mundo da vida e das comunidades discursivas de argumentação, concretamente situadas como espaços de educação continuada”. O autor discute a importância de compreender e desenvolver espaços de interação constitutivos do professor educador que, ao ensinar, também se educa, sempre em “novas aprendizagens em igualdade de condições propiciadas a todos os interessados”. Discute, ainda, o autor sobre a potencialidade do professor e da escola para coletivamente desenvolver processos formativos profundamente enriquecedores das condições da vida em sociedade.

A educação é o alargamento dos horizontes intelectual, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade das aprendizagens da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se num diálogo aventuroso, em que cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas (MARQUES, 1993, p. 13).

É necessário trazer à luz desse estudo investigativo que destaca a coletividade como uma categoria de análise, que dificuldades de trabalhos coletivamente planejados e desenvolvidos, também decorrem, por vezes, de uma intencionalidade já dogmática em nossas escolas. Não se pode atribuir as ações isoladas do professor em sala de aula unicamente a intencionalidade do seu próprio privatismo profissional. Isso seria jogar mais uma culpa no já pesado fardo do profissional docente. As escolas brasileiras, pelo menos em sua maioria, ainda possuem uma estrutura física com salas de aula separadas com quatro paredes onde um único professor desenvolve seu trabalho com uma turma de alunos. Estrutura essa, chamada por Lortie (1975, p. 14) há quase meio século atrás, de “modelo da escola caixa de ovos”¹⁶ em um estudo que descreveu três tipos de isolamento: o estrutural, o psicológico e o adaptativo.

O primeiro tipo, o isolamento estrutural, inclui as condições físicas das salas de aula separadas por turmas acompanhadas de um único professor, com poucos (ou nenhum) espaços

¹⁶ Tradução livre do termo original utilizado pelo autor “the egg-crate model”.

polivalentes e multifuncionais e ainda mantendo as condições administrativas com propostas curriculares fragmentadas em disciplinas isoladas, dificultando a comunicação e o trabalho conjunto de professores. O isolamento psicológico é o segundo tipo considerado pelo autor, explicado pela insegurança que os professores enfrentam com receio de críticas à sua proposta e atuação de trabalho. O terceiro tipo de isolamento é o adaptativo que se refere a um procedimento pessoal do professor que desenvolve uma estratégia para proteger o próprio espaço de intervenção de maneira a evitar influências que o prejudique no cumprimento das exigências imediatas do seu trabalho docente. Na análise do *corpus* dessa tese, foram percebidas manifestações indicativas de elementos de isolamento da atuação docente, mas também de reflexões na perspectiva de superação, como exemplificado nos excertos em sequência.

Como se percebe, ao longo da reflexão, se pensado nos paradigmas anteriores e comparado com o paradigma emergente, muitas mudanças ocorreram no fazer da escola. Ficam evidentes os entraves, as limitações, os distanciamentos que perpassam no interior das escolas com ações isoladas, fragmentadas. Conforme Freire (2001), é preciso ver o coletivo da escola. Por mais problemas e choques que o coletivo traga, é uma forma de produção frente aos novos confrontos da contemporaneidade. Na dimensão pedagógica, o desequilíbrio se instalou. Os professores com formação fragmentada têm dificuldades em mudar a prática, pois a escola ainda está organizada em grades, com aulas de 50 minutos. Isso tudo é uma forma de “sufocar” a produção de conhecimento. Esses problemas percebem-se na fala dos professores, nas reuniões de planejamentos semanais. A metodologia e o planejamento da escola na formação continuada estão propiciando estudos para que a produção de conhecimentos aconteça de uma forma interdisciplinar, conectada com a vida do sujeito de maneira prazerosa e comprometida com a emancipação social, com o planejamento em redes temáticas abrindo possibilidades nas grandes áreas do conhecimento. (LFFM, p. 389).

Uma das principais características exitosas dessa estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem à realidade social e às condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços escolares que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. Isso condiciona a construção de estratégias que visem a superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, nesse caso, sem ser “privilégio” das escolas do campo. A escola do campo exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. (EBFM, p. 1021).

Outrossim, cabe aqui reafirmar a contribuição de Nóvoa quando ele discute a dialética entre a dimensão pessoal e profissional do professor, alertando que é impossível separar o professor da pessoa que vive sua vida em sua totalidade. “Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem desse fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de usar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2013, p. 17). Assim é que no professor está a pessoa e na pessoa está o professor, numa unidade integrada por múltiplas facetas de experiências, saberes e fazeres socialmente partilhados. No excerto que segue também é possível perceber indícios da

valorização da formação na dimensão social, para a construção de uma concidadania mais plena.

*Comentou-se que **trabalhar em equipe, pesquisar e se relacionar com os outros** em espaço público são hoje requisitos básicos para o **exercício da cidadania**, mas não é fácil desenvolver esses modos de agir na maioria dos/das alunos/as. (LFFM, p. 133).*

*Para que possamos falar em **educação voltada à convivência e cooperação** é necessário resgatar valores e atitudes que permeiem a **relação interpessoal**, estimulando assim a construção de caminhos que levam ao **crescimento individual e coletivo**. (EBFM, p. 920).*

No contexto desta tese, é de grande relevância essa linha de reflexão sobre a complexidade e inerente grau de dificuldade para repensar o trabalho docente capaz de propulsionar o desenvolvimento de um currículo transformador do ensino, que reverta em mudanças nos modos de agir dos educandos, pelos aprendizados na escola. Isso faz refletir sobre os processos formativos de professores e educandos na mediação social do aprendido e da docência, pela relação dialética entre formas específicas de conhecimento pedagógica e coletivamente reconstruídas, entendendo que “a linguagem concria e corporifica a realidade imediata que constitui o sujeito da aprendizagem pela reconstrução do conhecimento socialmente compartilhado”, como destaca Marques (2006a, p. 38). Os excertos a seguir expressam percepções que contribuem nessa linha de reflexão.

*Fizemos vários **encontros para ouvir deles e, assim, construir o projeto**. Nessa busca, a continuidade da formação contou com a **participação de toda a comunidade escolar**, que pôde opinar e ajudar na escolha de **temas pertinentes a nossa realidade**. Ali se constituiu a proposta de se **repensar o sujeito e sua história**. (LFFM, p.232).*

***Professores precisam manter-se em constante diálogo**, com a comunidade escolar, com os gestores, com estudantes, com seus colegas e consigo próprios a fim de redimensionarem sua prática **articulando social, pedagógico e saber específico de cada área**. Ensinar deve estar vinculado à responsabilidade social de quem faz a educação e com o mundo. Construir metas em conjunto, em que cada professor sabe o que o outro ensina e de que maneira pode vincular sua aula a este saber, contribui para o sucesso dos projetos interdisciplinares. Esta é uma prática que permite a **construção de novos conhecimentos que podem transformar o mundo**, criando oportunidades iguais para todos. (EBFM, p. 1582).*

Isso incita reflexões sobre a ideia de que, para a construção da identidade docente são relevantes as relações de coletividade nos processos organizacionais e de relacionamento interpessoal que se constituem nos movimentos de formação continuada. Andy Hargreaves (1998) refere que aquilo que na prática é chamado de coletividade pode se apresentar de diferentes formas: ensino em equipe, planejamento em conjunto, formação com pares, diálogo profissional, entre outras. Isso faz refletir, também, sobre a manifestação expressa nos excertos que seguem.

Ao participar do GT ... , pode-se perceber o quanto é relevante a participação de todos os professores envolvidos em um mesmo processo educacional, pois foi possível juntamente com os colegas produzir reflexões ... , expor nossos anseios, nossas dúvidas e certezas, também se pode discutir as diretrizes curriculares, bem como verificar a união dos professores de alguns cursos, o quanto se pode melhorar em outros cursos e que devemos estar unidos em prol do curso em que estamos atuando, de forma que o coletivo esteja ciente e comprometido no mesmo objetivo educacional, tanto na metodologia quanto nos critérios de avaliação para que possamos proporcionar ao educando um aprendizado de qualidade. (LFFM, p.320).

Através do Grupo de Trabalho Educação Profissional percebemos que a socialização de experiências é uma maneira de adquirirmos o conhecimento, sendo que o encontro de formação nos motivou utilizar esta estratégia como forma de trabalho pedagógico na Escola. Os encontros contribuíram para ao aperfeiçoamento da formação dos professores da Educação Profissional, rediscutindo e atualizando as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. O crescimento dos docentes é visível, pois ao desenvolverem a capacidade de refletir sobre sua prática, buscaram atualizar-se para chegar à sala de aula. (EBFM, p. 1176)

Percebe-se que a reflexão coletiva dos professores manifestada nos excertos anteriores, traz a certeza de que o professor não está sozinho em uma luta contra imposições curriculares externas. Diante do coletivo pensante dos professores em formação continuada, o currículo é construído considerando as diretrizes externas, mas também, e principalmente, pelo comprometimento participativo do professor na construção de sua docência e de novos saberes educacionais. Ainda reportando para uma linha de percepção nessa mesma direção, os excertos que seguem apontam para interações mais amplas com ressignificação do estudo escolar pela reconstrução do currículo constitutivo da vida na escola vista como um todo.

Professores constataam que precisa haver uma maior interação entre todos os sujeitos [...], principalmente entre alunos, pais, professores, para (re)significar o estudo e as formas de organização curricular, o processo avaliativo e as metodologias de trabalho tendo a pesquisa como princípio pedagógico. (LFFM, p. 251).

Estudamos e pesquisamos formas de desenvolver ao máximo as capacidades dos educandos, abordando o diálogo entre as diferentes áreas do saber, fazendo um trabalho - ora individualizado, ora coletivo – preocupando-nos com a produção e a apreciação das diferentes expressões da arte no cotidiano escolar e social. (EBFM, p.217).

Essa menção sobre o movimento de assumir a pesquisa como princípio pedagógico remete para a visão de um discurso que fazia parte e permeava os debates e ações ao longo do processo de formação continuada alinhada com os termos da proposta de EMP (SEDUC-RS, 2011), em prol do desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que potencialize o desenvolvimento integral de todos. Outrossim, indícios de relações com a proposta de EMP como movimentos de interação interdisciplinar articuladores de relações entre as específicas formas disciplinares de linguagem e pensamento também podem ser percebidos no excerto que segue:

É assim que, no processo de formação vivenciado, movimentos de estudo, planejamento e ação curricular por disciplina se entrecruzam com movimentos interdisciplinares de produção curricular, como formação que, sem nunca negligenciar a especificidade da linguagem e do pensamento aliado à significação dos conceitos e conteúdos disciplinares, assumia dimensões interdisciplinares como característica sistematicamente presente, na área. (LFFM, p. 188).

É preciso pensar o conhecimento e o currículo como uma ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de construções coletivas. O currículo interdisciplinar resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria: e expressa a sociedade que queremos, com uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir. (EBFM, p. 310).

Como refere Rocha (2013, p. 143), “em uma postura interdisciplinar, o currículo escolar aparece como uma realidade construída socialmente”, uma vez que “os saberes são elaborados social e culturalmente” e carregam marcas “dos pressupostos ideológicos e dos interesses dos grupos”, numa dinâmica de ação que ajuda a “entender os saberes e conteúdos escolares como resultantes das interações e de interpretações ‘negociadas’ entre ‘parceiros sociais’ que representam campos de conhecimento.” (grifos do autor). A visão de uma complexidade de relações entre teias de relações sociais também pode ser relacionada com a percepção expressa nos excertos que seguem.

Os movimentos para a formação continuada estão contribuindo para a reconstrução curricular num processo que envolve os sujeitos sociais, com a intenção clara de superar a fragmentação dos componentes curriculares e na ótica do desenvolvimento de propostas pedagógicas pensadas de modo colaborativo, resultando, também, em planejamentos coletivos, tendo como foco as aprendizagens do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes no tempo e espaço presentes. (LFFM, p. 291).

A construção coletiva de saberes nunca é dada de forma isolada. Ela acontece inserida no complexo das relações sociais, representadas por seus grupos de interesse. Nesse sentido, a constituição dos Grupos de Trabalho (GT), no Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - “Macromissioneiro”, representa um elemento aglutinador das diferentes possibilidades de construção coletiva de seus agentes. No ínterim desses grupos são observados os critérios da gestão democrática, a participação efetiva, o diálogo, a troca de experiências propiciando reflexões coletivas. (EBFM, p. 77).

Essa visão de uma formação do professor alinhada com o desafio de promover a educação capaz de propiciar o desenvolvimento integral dos educandos mediante a superação da fragmentação e linearidade do conhecimento integrante da formação articulada e articuladora do currículo escolar corrobora com a Proposta do Ensino Médio Politécnico (SEDUC-RS, 2011), numa característica constitutiva do professor educador que conta com fundamentação teórica ao longo de sua jornada em busca de melhorias da qualidade da prática pedagógica. Pode-se também perceber indícios de uma percepção que sinaliza para uma formação teoricamente fundamentada nos excertos subsequentes.

Trata-se de movimentos formativos que podem ser visualizados como caminhos em que se reconstróem conhecimentos sobre processos de produção coletiva da melhora da qualidade das práticas, nas escolas

de educação básica, como focos de “ideias que mobilizam as nossas mais profundas crenças e esperanças. (POPKEWITZ, 1992, p. 49)”. (LFFM, p. 188).

*Com o Programa Macromissionário, que é o 14º maior programa de educação do país, estamos superando a era das ações fragmentadas e construindo um programa de **formação continuada colaborativa, de forma inovadora e participativa**, com a perspectiva de formar lideranças pedagógicas que possam realmente **intervir de maneira significativa no cenário educacional**. (EBFM, p. 1708).*

Essa percepção sinaliza para uma perspectiva de formação docente arraigada como movimento de mudança no próprio caminho coletivo de transformação, ao mesmo tempo, dos conhecimentos, concepções e práticas educativas. Corroborando com a visão de uma formação e prática docente constituída como “uma realidade construída socialmente” em que “há sempre um campo referencial no qual os significados, as defesas calorosas e as representações se situam no decurso da história”. (ROCHA, 2013, p. 143). O autor discorre sobre o conceito de interdisciplinaridade que emerge, assim como no contexto do EMP, “como uma força prática”, não pensada de forma simplista nem como mera “temática da ‘moda’ pedagógica”. Diz o mesmo autor:

Por trás da prática interdisciplinar existe uma diversidade filosófica, psicológica, antropológica e epistemológica, para além da disciplinaridade disciplinar que, em sua complexidade, contribui na organização e apropriação do conhecimento, bem como na busca de resposta do ‘para que’ e ‘para quem’ eles servem. (ROCHA, 2013, p. 143). grifos do autor.

Ao apontar a visão crítica ao sistema vigente que está expressa na proposta de EMP que, conforme já abordado nesta tese, balizou o processo de Formação Continuada Macromissionária, esse mesmo autor (idem, p. 142/143) destaca entre outros problemas, a necessidade de superar a “concepção de escola impregnada de princípios da mentalidade industrial, principalmente o da divisão horizontal e vertical do trabalho que fragmenta tempos, funções, processos e conhecimentos”. Trata-se de uma visão crítica sobre a tendência de manutenção do *status quo*, que persiste em perpetuar a formação escolar tradicional, que “reflete em sua estrutura interna os padrões existentes nas relações capitalistas de produção”, ao prosseguir “estratificando saberes, uniformizando percursos e tornando a educação escolar uma ‘chatice exaustiva’ (grifos do autor). Pode-se perceber indícios de uma percepção que também corrobora nessa direção no excerto apresentado a seguir, com expansão da reflexão na direção de uma formação integral que se contraponha à fragmentação e linearidade do conhecimento e a alienação limitadora do desenvolvimento humano e social.

Isso sinaliza movimentos de reconstrução coletiva da prática escolar, na área, na direção de ela não mais ser vista e desenvolvida no limite da mera repetição de conteúdos fragmentados e lineares, que não promovem o desenvolvimento do ser humano, não emancipam nem potencializam a vida. (LFFM, p.182).

Após as apresentações, avaliamos o próprio projeto, as atividades desenvolvidas e socializadas, e constatamos que fomos surpreendidos, envolvidos e sensibilizados com a maneira como professores, alunos, direção e funcionários envolveram-se, de forma prazerosa no ensino/ aprendizagem e na construção de saberes significativos. Surgiram dificuldades e nem todas foram sanadas, mas, ficou comprovado um maior empenho por parte de todos os envolvidos no projeto, e acordamos que trabalharemos dando mais ênfase para o saber não fragmentado, ou seja, planejando de forma transdisciplinar, pois sentimos o empenho dos alunos. Diante disso, nos desafiamos a continuar desenvolvendo trabalhos nesta perspectiva. (EBFM, p. 313)

Ampliar os horizontes pedagógicos de uma prática centrada no “vencer conteúdos” para uma perspectiva que visa a emancipação social e humana dos alunos e dos próprios professores, não é um trabalho trivial e apresenta incertezas e inseguranças na sua proposição. Por isso, as dificuldades mencionadas no excerto anterior fazem parte do caminho de quem se dispõe a seguir em frente, com uma visão crítica diante das novas (ou modificadas) necessidades educacionais contemporâneas. Mas desenvolver-se é colocar-se em movimento diante de desafios, caso contrário, seria estagnação. E a estagnação social da escola desvaloriza a ação profissional do professor.

Contribuições de Freire (2011, p. 122) são importantes nessa linha de visão de uma formação constitutiva da prática educativa problematizadora que recria situações de transformação das leituras de mundo em que se “busca a *emersão* das consciências, de que resulta sua *inserção crítica* na realidade”. Como diz o autor, “desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da *situação*. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda *emersão*” (p. 98 e 141/142)”. Outrossim:

Ao refletir sobre o papel do professor neste processo de tornar a escola mais interdisciplinar, se destaca o trabalho realizado no grupo de estudos (GT) da área de linguagens. Durante os encontros na universidade e nas escolas, foi possível perceber que a maior parte dos professores conhece e entende a interdisciplinaridade. Porém, a dificuldade está em como fazer com que isso aconteça na prática. (LFFM, p. 431).

Também, no coletivo de educandos, encontramos aqueles que são pouco participativos, aflitos, inquietos, imaturos, porém, percebemos que estão em busca de algo, talvez de perspectivas de vida, de trabalho e de mais segurança para construir sua identidade. Trabalhamos para que este educando tenha ideais e lute por eles com criatividade, reflexão e consciência, que seja pesquisador e comprometido com o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, fundamentado na qualidade humana, na cooperação e no respeito às diferenças. É por isso que nossa escola tem por finalidade proporcionar espaços de relações coletivas, onde se torna possível aprender a conviver, respeitar, escolher, reconhecer e ressignificar valores e conceitos. (EBFM, p. 1400).

Verifica-se em sentidos subjacentes no excerto anterior, que a coletividade defendida nesta tese como um elemento formativo que constitui individualidades por meio de interações socioculturais não se restringe ao coletivo de professores, mas amplia-se ao coletivo de alunos,

ao coletivo escolar e ao coletivo social. Remetem também à ideia de que a educação resulta uma construção coletiva.

*Na proposta da normativa, a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares, mas implica o **fortalecimento das relações** entre eles e na sua contextualização para apreensão e **intervenção na realidade**, requerendo planejamento e **execução conjugados e cooperativos dos seus professores**. Essa organização demonstra, também, um movimento já visível **de mudanças na educação brasileira e na forma de organizar a dinâmica escolar**. (LFFM, p.453).*

*Considerando a orientação didática da professora coordenadora do GT da EJA, efetivamos algumas atividades in loco, para que de **forma coletiva** fizéssemos a **reflexão e a análise de nossa Educação de Jovens e Adultos para juntos construirmos ações pedagógicas voltadas à nossa realidade escolar a partir do que constatamos e avaliamos**. (EBFM, p. 737)*

*A **educação é uma construção coletiva** e o que se estabelecer como meta dentro do espaço escolar passa a ser relevante no **ambiente do educando e na relação com seus familiares**. (EBFM, p. 1048)*

E, ainda, houve o destaque referente à percepção de que a formação continuada é o espaço mais adequado para a construção de uma coletividade reflexiva e crítica capaz de ressignificar o currículo escolar.

*Em razão disso, apostamos na **formação continuada como espaço de sensibilização, mobilização, apropriação de novas concepções** no sentido de que cada vez mais professores venham aderir ao debate e à **construção de novos modos de organizar suas práticas, conviver e estar na escola**. (LFFM, p 421).*

*As relações de trabalho são baseadas no **princípio da solidariedade e participação coletiva**. Este instituto de educação constitui-se como um espaço aberto à **reflexão coletiva e ao diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar que estão envolvidos no processo**. A escola tem como prática metodológica a **pesquisa da realidade**, onde se realizam atividades, buscando **conhecer a realidade através de instrumentos investigativos** que nos possibilitam coletar falas da comunidade escolar para transformá-las em temas significativos que **compõem o currículo escolar**, sob a forma de grandes temas que nortearão a prática pedagógica. Estes **temas são definidos no coletivo**, e são trabalhados por toda a escola, onde cada nível de ensino constrói enfoques, considerando suas especificidades. (EBFM, p. 1402).*

Por sua vez, isso tudo pode ser relacionado com a percepção, conforme o excerto subsequente, de uma formação alinhada com a ideia da criação de comunidades de aprendizagem, numa ampla diversidade de interlocuções de saberes entre participantes:

*Os autores defendem que programas de cursos de formação de professores pudessem ser organizados por meio da formação de **comunidades colaborativas de aprendizagem** integrando os licenciandos, professores experientes e formadores respaldados pelo argumento de que a comunidade “**provê um rico contexto para situar conteúdos** e o apoio dos pares provê liberdade aos docentes em formação para experimentarem abordagens e estratégias alternativas”. (LFFM, p. 309).*

*Cada vez mais há necessidade de tempo para **estudo e discussões, planejamento coletivo**, que é algo que não poderíamos abrir mão. As mudanças são lentas, mas precisa avançar. A aposta está situada na **mobilização da formação pela iniciativa, vontade política e comprometimento de cada sujeito, em cada coletivo organizado** (escola, área/disciplina, universidade, CRE), pelo entendimento partilhado com compreensão que recria a vida pela recriação das teorias, princípios e valores colocados em comum. (EBFM, p. 64).*

Um importante destaque, aqui, refere-se à visão da Formação Continuada Macromissionária como um processo constitutivo da docência numa perspectiva alinhada com a visão da educação na dimensão ético-política legitimadora da emancipação humana e social, conforme expresso a seguir.

*Defende-se, portanto, a transição de modelos baseados, exclusivamente, em lógicas reguladoras e reprodutoras e que sobreviveram graças às condições sociais e políticas que as promoveram e, certamente, as mantêm, para a proposição de paradigmas, em que a gestão institucional não deva ser considerada um fim em si mesma, e sim, **conceituada como um ato essencialmente político**. Ou seja, uma ação que busca **esforços coletivos** de autoconhecimento contínuo, progressivo e sistemático, bem como de respeitabilidade das comunidades perante a legitimidade de suas tradições mais genuínas. (LFFM, p. 382).*

*Devemos considerar também que, uma vez que as avaliações as quais são submetidos os educadores e educadoras da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul considera como critério avaliativo a formação continuada, é necessário que o estado institua uma política pública que garanta aos educadores e educadoras **a oferta de formação continuada**. Não qualquer proposta de formação continuada, mas aquela que dialogue com a proposta educativa vigente. Neste sentido, o que se reivindica, para além do espaço da formação continuada, de **uma formação continuada que vise contemplar as demandas de uma educação emancipatória, capaz de consolidar conhecimentos necessários para a promoção da cidadania e da democracia, considerando as necessidades e demandas que são trazidas pelos sujeitos do processo**, ou seja, sem intervenções exteriores de quem desconsidera a trajetória dos sujeitos, suas demandas e seus enfrentamentos. (EBFM, p. 2140).*

Nos escritos anteriores desse subcapítulo foram explicitadas percepções de que a constituição de uma coletividade formativa e contínua de professores, expande suas contribuições para além das práticas de sala de aula. As reflexões coletivas sobre as problemáticas da comunidade escolar e da sociedade como um todo, permitem um entendimento crítico das situações e favorecem a intervenção dos integrantes desse coletivo nos problemas sociais. Ampliar a interação sociocultural dos professores e comunidade escolar por meio de um coletivo que se mantém atuante e colaborativo em processo de formação continuada é um aspecto fundamental destacado nessa primeira subcategoria de análise de coletividade até aqui abordada.

Sem incorrer numa relação de ruptura ou descontinuidade em relação a essa linha de análise e discussão da coletividade docente sob o viés da emancipação social, no subcapítulo a seguir são enfocadas contribuições que dizem respeito à segunda subcategoria de análise construída, que versa sobre o coletivo numa dimensão reflexiva acerca da singularidade da prática.

5.2 SINGULARIDADES DA PRÁTICA REFLEXIVA EM COLETIVIDADE

Ao longo do processo de construção e análise dos dados, foram identificados excertos que expressam percepções referentes a uma formação atenta a uma coletividade que leva em conta a complexidade das situações reais que permeiam os problemas da prática profissional como singulares e específicos, o que exige discernimento para entender e saber lidar com a complexidade de cada contexto da prática educativa.

A subcategoria de análise SPRC vincula-se a elementos da formação continuada de professores apoiados em entendimentos de ações educativas constituintes de práticas docente e mais particularmente de prática docente reflexiva. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 183) relacionam três modelos de ações educativas dos professores que tem marcado as práticas docentes, definindo entendimentos que auxiliam na proposição e análise desse trabalho investigativo. São eles, o modelo de enfoque tradicional, o de enfoque técnico e o de enfoque reflexivo. Para as autoras o *enfoque tradicional* ou prático artesanal objetiva a transmissão de conhecimentos vinculados às habilidades de fazer coisas de modo conservador, com modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. De acordo com esse modelo de docência “o professor já nasce pronto e deve tão somente ser treinado na prática profissional não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional” (ibid., p.183-184). Para as autoras, esse modelo assume contornos ideológicos nas sociedades com governos neoliberais.

Um segundo modelo é o de *enfoque técnico* ou academicista em que o “conteúdo de ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados e produzidos pelas pesquisas científicas” (ibid., p. 184). É uma perspectiva em que o professor é formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar o conhecimento. A necessidade de investimento na formação desse professor limita-se ao domínio técnico instrumental. É em essência o modelo da racionalidade técnica.

O terceiro modelo é o de *enfoque reflexivo* ou hermenêutico no qual o “ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregadas de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas” (ibid., p.185). Nesse modelo, o professor é um profissional intelectual que tem que desenvolver seus saberes (experienciais, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade frente a indagação teórica. A atuação docente “emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no processo de construção e reconstrução das práticas institucionais” (ibid., p. 186).

Considerando os três enfoques abordados, entende-se que a proposição de formação continuada de professores defendida nesta tese converge com o enfoque reflexivo. Para isso é relevante que o processo formativo torne o campo social da prática docente, um objeto de estudo, de análise crítica e de compreensão individual e coletiva, desenvolvendo no professor a atitude crítico reflexiva, da pesquisa como princípio pedagógico e de posicionamento protagonista.

Como se pode perceber no excerto apresentado a seguir, a formação continuada do professor foi valorizada, pelos participantes, como processo que considera a incompletude do sujeito, num movimento interativo em que cada participante se individualiza ao vivenciar o próprio contexto de mediação reconstrutiva de conhecimentos mediante permanentes aprendizados na relação entre saberes e fazeres partilhados, entre uns e os outros.

*Pelo nosso permanente **inacabamento** somos impulsionados a nos formar. Embora a formação corresponda a um processo de ordem individual, **não nos formamos sozinhos**, formamo-nos no **movimento interativo e de mediação com os outros**. (LFFM, p. 92)*

*Caminhar no sentido do **trabalho coletivo dos professores**, para fazer acontecer a interdisciplinaridade de saberes pela **promoção de práticas pedagógicas compartilhadas**, promovendo aprendizagens significativas **articuladas aos conceitos básicos da formação** geral e os conceitos e habilidades da formação profissional, é o processo que se pretende desenvolver na construção e operacionalização do currículo na educação de nível médio. (EBFM, p. 1221)*

Como aponta Freire (2016, p. 129), “a busca do ser mais não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”, tal como no processo formativo de que trata esta tese, sistematicamente pensado, organizado e desenvolvido com essa visão de que cada professor possui as suas individualidades, mas se constitui profissional na interação com outros professores, como acontecia no contexto dos GTs.

*Cada GT organiza seu trabalho de modo a contemplar as **diferenças, singularidades** e aspectos **constituintes de cada trabalhador**. É nessa trama de **coletividades** que o trabalho é planejado e desenvolvido, na troca, **no diálogo, no estudo, nas diferentes estratégias traçadas**. (LFFM, p. 78).*

***Apostar na formação e na prática** de gestores no viés pedagógico dentro de um **processo histórico coletiva e deliberadamente construído** é apostar num caminho que sai dos ciclos viciosos que teimam em limitar a vida a uma perspectiva administrativa fragmentada/fragmentária da gestão e da prática escolar. Passar a percebê-la e desenvolvê-la como **dinâmica interativa coletivamente** empreendida potencializa o entrecruzamento de conhecimentos e práticas que, a exemplo dos GTs do Programa, **(re)constróem e (re)vitalizam a vida da/na escola inteira**. (EBFM, p. 68).*

A proposição de que os professores constituam coletivos reflexivos no processo de formação continuada, contempla a necessária expressão da individualidade de cada professor, mas se opõe, em concepção, à prática do individualismo. Ressalta-se a diferenciação dos conceitos em que a individualidade remete à identidade pessoal e/ou profissional. Reflexões e decisões individuais são tão importantes para a constituição da identidade docente quanto as

decisões pessoais tomadas para uma resposta coletiva. Por outro lado, o individualismo deriva de procedimentos egocêntricos e não aceitação da individualidade do outro. O processo da coletividade é constituído de articulações de individualidades. A coletividade docente em formação continuada necessita promover a experimentação e a construção de novas formas de trabalhar em conjunto de maneira a mobilizar o poder do grupo e ao mesmo tempo o desenvolvimento individual. Essa linha de entendimento pode também ser observada nos excertos a seguir, com foco na reflexão sobre a experiência como acontecimento que anuncia novos sentidos, conhecimentos e compreensões no processo interativo transformador da formação, dos saberes e dos currículos.

Nesse sentido, os professores, ao pensarem sua experiência, trabalham com acontecimentos e os conhecimentos históricos aliados às suas escolhas, que são os saberes mobilizados no dia a dia do seu trabalho. No coletivo reflexivo, a atividade toma lugar para novas compreensões, novos conhecimentos pela produção de sentidos nos processos interativos que, sendo acontecimentos, produzem novos saberes desses sujeitos na organização curricular. (LFFM, p.95).

Movimentos coletivamente empreendidos de problematização, (re) significação e recriação de conhecimentos e de práticas têm acompanhado estudos, planejamentos, reflexões e ações, como pesquisa-ação que não separa os movimentos e olhar para a prática pela pesquisa dos movimentos de olhar para a pesquisa como reconstrução da prática. (EBFM, p. 58)

Também nos excertos subsequentes é expressa a visão de uma formação emergindo das práticas reflexivas e sendo legitimada no coletivo reflexivo e crítico dos GTs, com a participação ativa dos integrantes e o aprofundamento teórico, constituído como um movimento de construção de saberes docentes em um processo integrativo de prática/teoria/reflexão/ação.

Ainda quanto à formação continuada, é preciso coletivamente continuar a ter uma prática reflexiva, discutir situações ocorridas no seu curso e, quando necessário, parar e retomar pensando sempre no aluno que tem direito a aprender com qualidade. Nestes momentos de discussão coletivas é que a teoria implícita nas ações se torna significativa e significada, não fazendo parte apenas de contextos formais de aprendizagem. (LFFM, p. 322)

Nesses processos, articuladamente aos processos de estudo, planejamento e ação curricular desenvolvidos no contexto interno a cada um dos onze GT's, abordagens, mediações e interlocuções se entrecruzam com saberes/fazeres coletivamente em reconstrução, sistematicamente socializados e ampliados no contexto do Programa como um todo. Por um lado, o processo coletivo mobilizava linhas comuns de abordagem e tematização, com direcionamentos aliados à mediação de linhas de interlocução assentadas nas matrizes teóricas pertinentes. Por outro lado, importantes e sistemáticos relatos da prática por parte das escolas traziam à tona matrizes de interlocução e reflexão que contribuíam no entendimento com (re)significação de conhecimentos sobre limites e potencialidades das teorias e das práticas em construção. (EBFM, p. 66).

Como já referido neste subcapítulo, a complexidade do ensino nos cenários singulares das práticas docentes é um elemento caracterizador do enfoque reflexivo de ações educativas dos professores conforme as autoras Pimenta e Anastasiou (2014, p. 185). A complexidade dos processos formativos em que os professores vivenciavam interações e aprendizados

transformadores de suas percepções sobre problemas e situações da prática profissional é também levada em conta nos excertos que seguem. Expressam a necessidade dos professores de educação básica participantes do processo formativo, mas também dos professores assessores das IES e demais integrantes dos GTs, de romper velhos paradigmas, articuladamente com interações na comunidade transformadoras dos conhecimentos com que se atribui sentidos e significados ao mundo cotidianamente vivido na escola.

*No processo de reestruturação do currículo das escolas [...], cuja caminhada está no começo, constatamos que o **rompimento de paradigmas** é processual, gera angústias, incertezas e até indignação. Razão pela qual muitos **estudos e reflexões coletivas, solidárias e dialógicas** são necessários; que as experiências desenvolvidas sejam consideradas, avaliadas e significadas; que o envolvimento dos sujeitos da **comunidade escolar** seja intenso e que haja **escuta sensível na busca de sentidos e significados** na elaboração das propostas. (LFFM, 297).*

*Trabalhar com mediação e **construção coletiva** também implica trabalhar com a **formação do próprio formador**. Por isso, nós, enquanto assessores, coordenadores, também **passamos por esse processo de formação constante**, o que implica uma postura republicana de acolher diferentes visões e interesses para **construir uma reflexão coletiva sobre as práticas, garantindo a omnilateralidade**. (EBFM, p. 79).*

No excerto que segue, ideias referentes aos processos de ressignificação de percepções do professor sobre as situações singulares permeiam a complexa realidade cotidiana, mencionando o diálogo reconstutivo de entendimentos e dilemas subjacentes aos contextos de mudança curricular e pedagógica em ação.

*A proposta de formação articulou-se mediante **diálogo** com os professores ao **compartilharem no coletivo** um olhar para as **situações reais do cotidiano** de trabalho, marcadas pela **singularidade e complexidade**. [...] constituiu-se em espaço para que os professores pudessem **dizer/narrar**, na forma de um **diálogo** partilhado com seus pares, as **percepções e objetivações sobre suas práticas, significando vicissitudes, dilemas e limites** na proposição curricular e pedagógica. (LFFM, p. 98).*

*É necessário **repensar a formação docente em sua complexidade**. Diante dessa premissa, o GT Seminário Integrado **constitui um espaço de reflexão e relatos** de biografias profissionais, bem como o trabalho desenvolvido no espaço escolar. É um **espaço de produção coletiva de saberes**, inclinado para à convergência do aperfeiçoamento profissional. Através do GT Seminário Integrado, os professores **pensam e reinventam sua práxis pedagógica**. (EBFM, p. 1994).*

Como discute Schön (2000), são assim complexos, únicos e singulares os problemas da prática profissional, como um terreno pantanoso permeado por incertezas e conflitos de valor. Nesse sentido, Tardif e Moscoso (2018, p. 404) propõem ampliar a concepção shöniana de profissional reflexivo levando em conta também a reflexividade social dos professores.

*Articulamos uma proposta de trabalho com os professores, cujo objetivo situou: constituir GT de formação como **lugar de escuta das experiências** dos professores e de **construção propositiva do currículo e de práticas pedagógicas** a partir de um **coletivo reflexivo**. (LFFM, p. 99).*

*Nos encontros, **foram trabalhadas atividades propostas** para se fazer a transposição didática dos conteúdos das disciplinas que integram a área de Linguagens utilizando-se **temas transversais/sociopolíticos como eixos estruturadores do ensino e aprendizagem** dessas disciplinas através da **resolução de problemas ampliados, resolvidos por meio de um trabalho coletivo, socialmente produtivo**, em grupos co-operativos. (EBFM, p. 1711).*

Essa percepção situa a valorização da coletividade numa formação assentada na permanente interação intermediada pelos relatos da prática dos participantes na escola, com reflexões sistemáticas, por um lado, sobre a visão de uma “busca da especificidade do saber trabalhado nos processos da educação como se fora um saber à parte, um saber distinto do saber ‘vulgar’ ou do saber que brota da cotidianidade em que as vivências não se problematizam ainda”. Por outro lado, sobre a linha de “indagação desde a percepção de que, na realidade, o saber humano articula-se na unidade profunda de uma incessante busca da superação emancipatória no quadro dos limites postos pelas necessidades e pelas desigualdades” como discute Marques (2006c, p. 12). Outrossim, os excertos que seguem expressam a visão de uma formação que necessita ir além do imediato e da mesmice que por vezes se impõem no cotidiano da prática profissional.

*[...] e ir para além do aprofundamento das didáticas e metodologias de ensino. Não basta debater sobre o que não dá certo e continuar reproduzindo a mesmice, sem **perspectivas de mudanças**. Deve-se sim, fomentar a **formação do educador enquanto gente. Gente que se preocupa com gente**. O Programa [...] tem sido um **espaço de reflexão** entre os educadores. Aproximou as escolas das instituições superiores, [...] **debatendo, colaborando entre si**. (LFFM, p.125).*

*Concluimos que **vale a pena investir numa caminhada coletiva** como **possibilidade de mudança** para situações que **carecem de algo diferente**. (EBFM, p. 2043).*

No extensivo excerto que segue são expressas importantes percepções que valorizam sobremaneira a valorização do intercâmbio de experiências em diversos níveis e instâncias da formação e prática do professor.

*Pode-se afirmar que poucas são as situações em que o docente atua sozinho, mesmo que ele não esteja ligado a um grupo de estudo ou pesquisa. No cotidiano da escola, normalmente busca aproximação com outros colegas de área, define algumas ações nas reuniões pedagógicas. As **experiências coletivas** também são fontes de construção e de saberes. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, **as trocas de experiências**, não só na própria escola como também em cursos, palestras, congressos, a interação entre professores mais experientes e professores mais jovens, são alguns exemplos de situações que podem resultar na **produção coletiva de saberes**. As **experiências coletivas** devem ser incentivadas e desenvolvidas durante a formação continuada para que possam constituir em docentes que primem por **vivências coletivas e colaborativas ao longo de sua atuação**. Tardif (2007, p. 52) afirma que é dessa forma, a partir destas relações com os seus pares, com o **coletivo**, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade”. Dessa forma, as certezas que são produzidas no dia a dia, subjetivamente, devem ser objetivadas, sistematizadas, organizadas, para como diz este autor “se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas”. Nossa defesa é a de que estes **espaços de construção coletiva de saberes e reflexões sobre as práticas pedagógicas** devem ser fortalecidos para que o professor colaborativo e investigativo passe a ser constitutivo da essência de cada educador. Introduzir **a pesquisa e o ambiente coletivo de aprendizagem profissional** na formação continuada de professores pode configurar situações que relevem a necessidade de um maior investimento neste processo. (LFFM, p. 307).*

Ainda considerando os elementos singulares da prática reflexiva percebidos no processo formativo do PFCM, destaca-se a essencialidade da escrita utilizada como elemento indutor de reflexões e pesquisas individuais e coletivas. Tal como expressam os próprios objetivos do Programa, bem como no LFFM (p. 55), trata-se de uma “formação que assume a escrita como princípio básico da pesquisa, pela elaboração coletiva de ensaios, planejamentos, projetos, artigos, relatos de experiência, com produção de saberes docentes na relação teoria/prática”, mantendo uma “retroalimentação formativa” (UFFS, 2011, p. 5) no que tange a uma formação continuada constitutiva de uma docência crítica. Colocar os professores, de forma ampla, em processo de constituição de autoria na proposta inicial do PFCM, representou um desafio diferenciado e provocativo. Os excertos que seguem permitem essa interpretação.

É preciso desmistificar a ideia da educação enquanto “marasmo”, no sentido de romper com a ideia de que o trabalhador está lá apenas para fazer, executar seu papel principal: dar aulas e não produzir conhecimento, escrita, pesquisa ou reflexão. Este princípio também é uma das barreiras que se impõem ao chamar os professores para o processo de escrita. De modo que se ouve, corriqueiramente, nos GT’s relatos do tipo: “Mas escrever o quê? Eu nunca escrevi sobre nada!”; “Eu não vou escrever não porque não quero, porque não sei por onde começar, nem o que fazer”; “Escrever com que tempo? Trabalho 62 horas semanais!”; “Desde quando a escola é lugar de pesquisa? Pesquisa é coisa da universidade, do ensino superior!” (LFFM, p. 59-60).

*[...] diante de seus olhos é parte do resultado desse projeto, além de constituir mais um documento comprobatório da hipótese de que os **trabalhadores em educação sabem escrever** e efetivamente **se põe no movimento da escrita quando lhes é possibilitado publicar seus pensamentos e ações**. A partir desta confirmação, valeria a pena investigar a hipótese de que os professores em particular **amargam a dor silenciosa das restrições à sua capacidade e expectativa de tornar públicas as suas experiências laborais de conquista e de frustração**. Ou seja, **o trabalho docente com foco na pesquisa-e-publicação** deveria se tornar tema relevante de uma sociologia das emergências, atenta às expectativas dos sujeitos dos mais diferentes cenários educativos da contemporaneidade. Mas isso terá seus custos. E, se isso for de interesse público, haverá de se destinar verbas públicas a um projeto desses. (EBFM, p. 27).*

Como se percebe nos excertos anteriores, a dinâmica da escrita reflexiva do professor em formação continuada, não se demonstrou um processo simples para aqueles que ainda não desenvolvem a prática da produção textual integrada ao exercício de sua docência. Em muitos casos os professores que se iniciam na produção textual, sobre e no seu trabalho pedagógico, logo percebem que saber falar bem não significa saber escrever bem, pois mobilizam diferentes domínios do sistema linguístico. Como consequência, é comum iniciar com escritas mais descritivas do que reflexivas. A escrita formativa é importante e é preciso iniciar a escrita escrevendo. Ressalta-se no próximo texto retirado da escrita do e-book que a escrita foi incentivada.

*Quando se trabalha com a reflexão na ação pela escrita, dentro dos grupos de formação continuada, é necessário **motivar o professor para que registre suas práticas educacionais, sonhos e angústias**. Começando daí, não há necessidade de cobrar uma rigidez formal, mas é possível que tragamos os professores para **um nível de escrita inicialmente subjetiva, para depois, sustentá-la teoricamente**. Essa*

possibilidade no seu processo de formação permite que ele crie as mesmas conexões de escrita em seus alunos, no cotidiano da escola. (EBFM, p. 86).

Para que a escrita do professor assuma as perspectivas objetivadas nessa proposta formativa, deve-se trabalhar o processo da escrita de maneira que seja percebida como um instrumento de interação entre escritor e leitor que o mantém constantemente alerta para a natureza e implicações de sua prática. Quando os professores desenvolvem-se utilizando-se desses procedimentos reflexivos, mais próximos estão de desenvolverem-se como professores em constante renovação e inovação; seu ensino não é mais rotina. Assim, usando a escrita reflexiva para entender seu ensino mais profundamente, os professores também se tornam mais abertos à mudança. Os dois excertos seguintes apresentam dinâmicas de GT utilizadas nos incentivos iniciais da escrita.

*No segundo encontro, o texto: “Amor ao saber”, de autoria de Adriana Armony, Doutora em Letras pela UFRJ, foi levado para discussão, momento em que **os professores foram provocados a escrever**, como tarefa de casa, suas memórias de vida docente, a fim de relatar o motivo pelo qual escolheram a docência como trabalho. Pois sem amor, comprometimento ao saber, ao conhecimento, como cada um irá desenvolver o trabalho em sala de aula? **A atividade de escrita das memórias docentes foi uma situação de bastante significado para o grupo**, que inicialmente demonstrou surpresa pela atividade, por não saber o que e nem como escrever. Porém no decorrer do percurso, **pôde-se perceber que a maioria dos professores se propôs a realizar a escrita**, debruçando-se sobre seu passado, sua história, sua trajetória de formação docente. Muitas reflexões foram realizadas e também tivemos professores que realizaram a atividade com seus alunos. (EBFM, p. 123).*

***Uma experiência bem significativa desenvolvida nos GT's de Alfabetização, assessorados pela Pedagoga, foram as produções de memórias de trajetórias docentes. Os professores foram provocados a escrever**, como tarefa de casa, o que os constituem enquanto docentes, suas lembranças da infância, da escola, da escolha da profissão, do dia a dia do trabalho, enfim sobre os aspectos do trabalho docente. **Nem todos se sentiram à vontade para escrever ou se desafiaram. Porém os que produziram suas escritas puderam conferir a produção de vídeos**, com recortes de relatos significativos que mostram com imagens e músicas a trajetória de formação docente daquele grupo, que se constitui enquanto grupo de trabalho. Conhecer a trajetória de vida e a especificidade das condições de cada sujeito em formação favorece a relação de diálogo, pautada na negociação de significados atribuídos aos conhecimentos e às experiências, **articuladamente aos movimentos iniciais de escrita dos relatos reflexivos sobre as práticas**. Esta atividade gerou angústias, dúvidas, alegrias, emoções e reflexões que não estavam predeterminadas no lançamento da atividade, mas que foram inevitáveis no processo e no resultado final. (EBFM, p. 61-62).*

Quando mantida a continuidade do processo de escrita de professores na perspectiva de uma construção reflexiva, individual ou coletivamente, nas interações com seus pares do GT, as escritas passam por espirais contínuas de reflexão de modo que aos poucos os professores qualificam as suas produções textuais passando de uma abordagem técnica para uma abordagem reflexiva e crítica. Assim, a escrita como prática dos professores em formação continuada, desempenha um papel interacional e dialógico, promovendo a autorreflexão e a reflexão coletiva.

Por outro lado, depoimentos como “precisamos realmente escrever sobre aquilo que se faz de fato na escola” ou “precisamos dar mais visibilidade ao trabalho da escola pública” exemplificam o exercício de uma interação colaborativa e deliberadamente construída na intersubjetividade dialógica. Não como caminhos retos nem lineares, as trilhas percorridas mostram-se permeadas de tensões e embates inerentes aos processos de luta por sentido aos conhecimentos e às práticas, na riqueza das relações entre sujeitos sistematicamente implicados na reconstrução de saberes representativos das distintas condições e papéis por eles exercidos nos processos da formação. (EBFM, p. 66).

Como pode ser percebido pelo exposto nos excertos anteriores, inicialmente constitui-se um desafio desenvolver nos professores um hábito de escrita. Porém as publicações, que nesta análise de tese são colocadas como corpus de pesquisa (LFFM e EBFM), reuniram os textos de 754 autores produzidos durante o desenvolvimento do processo formativo sendo 91 % deles, professores de escola básica. Esse quantitativo por si só é um demonstrativo de que quando instigados à escrita, os professores, em um movimento que valoriza o sujeito e profissional docente, colocam-se na condição de autoria e protagonismo. Registra-se ainda que muitas outras escritas foram produzidas pelos participantes do PFCM e não foram publicadas, mas desempenharam o objetivo de constituírem-se como um recurso de investigação e de reflexão sobre a prática docente alimentando assim o processo crítico e participativo da formação de professores.

No arremate desse capítulo de sustentação das categorias percebidas pelo processo de Análise Textual Discursiva (ATD), cabe ainda assinalar que um grande número de excertos foram selecionados e destacados na construção do texto desta tese, mas ainda outros poderiam ser utilizados, tendo em vista a extensividade das produções publicadas na forma de livro físico e de e-book, bem como, e principalmente, a amplitude e profundidade das escritas dos professores e funcionários de escola que compuseram a autoria das obras em análise.

Considerando os elementos dessa pesquisa, em que se destacam as categorias de análise do protagonismo docente e da coletividade constitutiva de individualidades, e suas respectivas subcategorias, como bases do processo de formação continuada, no capítulo seguinte estão assinalados aspectos de fundamentação para a construção de conhecimento sobre modalidades organizativas dos processos de formação continuada de professores.

6 ASPECTOS E FUNDAMENTAÇÕES DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nos capítulos anteriores, com base no processo de Análise Textual Discursiva (ATD), foram construídos metatextos resultantes da análise das escritas dos professores participantes do PFCM, publicados nas produções LFFM e EBFM. Foram destacados elementos de um processo de categorização, como princípios de sustentação de defesa da tese deste trabalho de pesquisa que foi realizado sobre a experiência de um processo de formação continuada na região das missões do RS. Não se pretende que o caso da ação de formação continuada analisado constitua uma receita de modelo formativo para ser reproduzida de forma genérica em outros cenários educativos do RS ou do Brasil. Essa proposição somente seria possível, se houvesse a aceitação de que modelos reducionistas possam ser utilizados como solução para a formação continuada de professores. Ressalta-se, no entanto, que o reducionismo formativo diverge do caminho de defesa desta tese.

O professor tem como elementos de seu trabalho, o ensino e a aprendizagem, elementos estes, também necessários para sua própria formação continuada ao longo de sua vida profissional. A sociedade muda e as demandas da humanidade exigem um repensar constante das ações docentes. Isso traz a complexidade e a necessidade de o professor manter-se em processos de formação. Não há receitas generalistas capazes de fazer enfrentamentos eficientes diante dessa complexidade. Por isso se precisa avançar nos conhecimentos sobre esses processos. Essa é a intencionalidade de trazer a experiência da Formação Macromissioneira em um trabalho investigativo, permitindo associar as ideias, princípios e fundamentações defendidas no escopo desta tese, à concretude da relação teoria/prática, à luz do conhecimento científico. A análise de produções do PFCM trouxe as evidências de manifestações escritas pelos professores participantes que demonstraram que o processo de formação constituído articulou elementos diferenciados na sua elaboração, proposição e execução. Desvelou nas categorias de análise já descritas, a existência de questões balizadoras de princípios e estratégias de processos formativos docente que se condicionam em dimensões social histórica, epistêmica e política implicadas. É sobre esses aspectos que este estudo procura avançar neste capítulo, em que estão destacados em negrito aspectos e estratégias organizativas que trazem indicativos relevantes para o planejamento, o desenvolvimento e a compreensão teórica dos processos de formação continuada de professores da Educação Básica.

6.1 Aspectos político-educacionais e coletividades colaborativas

Foram revisitados para composição do capítulo 2 desta tese, cenários e contextos que possibilitaram e influenciaram a realização do processo formativo em tela. Consideraram-se no estudo, aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais (dentre outros), que em uma conjunção (não casual) favoreceram a realizações das ações formativas do PFCM, sem com isso secundarizar a importância dos trabalhos individuais e coletivos de todos aqueles que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidos com o programa. Como já foi referido no texto desta tese o engendramento do PFCM, iniciou-se a partir das demandas de formação continuada manifestadas pela comunidade educacional da região de entorno do *campus* Cerro Largo da UFFS, no primeiro ano de sua existência, ou seja, em 2010. No ano de 2011, foram realizadas as primeiras ações ampliadas com a participação de professores da educação básica, já com um trabalho coletivo conjunto de IES, escolas básicas, CREs, SMECs, sindicatos, movimentos sociais para a realização dos Colóquios Macromissionário de Formação de professores. Outros dois anos foram necessários para que o programa fosse coletiva e democraticamente articulado, planejado e burocraticamente oficializado. Nesses períodos ações de formação foram realizadas, mas oficialmente o programa colocou a estrutura dos variados GTs em movimento educacional e formativo a partir de 2014.

Nesse mesmo ano, o noroeste do estado do Rio Grande do Sul também colocou em curso, o programa de Formação PNEM/UFFS/RS, uma ação integrante do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) que articulou ações e estratégias entre os governos federal e estaduais na formação e implementação de políticas de qualificação do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, considerando a perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. As ações do curso de formação do PNEM foram desenvolvidas em todo o Brasil. No Rio Grande do Sul, a SEDUC-RS chamou para a coordenação e responsabilidade dos trabalhos, as seis universidades federais que atuam no território gaúcho (UFFS, UFRGS, UFSM, Unipampa, FURG e UFPel). A UFFS responsabilizou-se¹⁷ pelo processo formativo da mesma região formada pelas abrangências das seis coordenadorias de atuação da Formação Macromissionária (9ª CRE de Cruz Alta, 14ª CRE de Santo Ângelo, 17ª CRE de Santa Rosa,

¹⁷ No ano de 2013, o autor desta tese já estava exercendo a Coordenação Geral do Programa de Formação Continuada Macromissionária, e por esse motivo, houve por parte da reitoria da UFFS, a solicitação de que também coordenasse a formação do PNEM na região de responsabilidade da UFFS, inicialmente no RS, SC e PR e posteriormente desmembrando-se apenas para o RS.

21ª CRE de Três Passos, 32ª CRE de São Luiz Gonzaga e 36ª CRE de Ijuí), somando-se para a formação do PNEM sob responsabilidade da UFFS, as regiões da 15ª CRE de Erechim e 39ª CRE de Carazinho.

Os dois processos formativos foram colocados em movimento no ano de 2014 abrangendo basicamente a mesma região, o que fez muitos professores estarem participando de uma dupla oferta de formação. O contingente de professores participantes das formações propostas totalizava cerca de seis mil professores e funcionários de escolas da educação básica no PFCM e cerca de quatro mil professores de ensino médio participantes da formação do PNEM/UFFS/RS. Os formatos organizacionais e metodológicos dos programas, eram diferentes, mas além da coincidência do período de execução das ações de formação, também coincidia o marco teórico das duas propostas.

No ano de 2011, foi elaborado pelo professor Livio Arenhart um texto para leitura preliminar pelos professores participantes dos Colóquios Macromissionários denominado “Ensinar o padre a rezar missa”? – A formação continuada de professor@s: por que e como?”. O texto expressou percepções do autor, em relação ao sentimento dos professores de educação básica para as questões de formação continuada.

Antes de falar sobre encaminhamentos positivos sobre estas questões espinhosas, cabe reconhecer que a formação continuada, desde que ela se tornou assunto de política pública, nas formas segundo as quais ela atingiu as professoras do Estado do Rio Grande do Sul, foi desastrosa. Das professoras mais velhas, quem não sente uma espécie de náusea quando lembra, por exemplo, da figura do grande lápis com as cores da bandeira do Rio Grande do Sul? Com efeito, a atual geração de profissionais da educação arcou com os custos de sua formação inicial, deu uma contribuição incalculável para a sociedade regional e estadual, mas, cada vez que se tratava de o poder público desenvolver o aperfeiçoamento profissional continuado, quase invariavelmente, fê-lo de modo impositivo e humilhante para as professoras. Como bem disse um professor e amigo meu: “A sociedade me deve. A sociedade deve para a nossa geração de professoras”. Ora, o caráter impositivo e policialesco da maioria dos projetos de formação continuada fez com que a categoria das professoras tenha se firmado numa posição mais ou menos rígida de recusa à formação continuada vinda de cima para baixo. E muitas professoras acabaram assumindo uma atitude de isolamento intelectual e profissional, à revelia do próprio conceito democrático de docência. Do ponto de vista analítico, isso é compreensível. E disso deriva que, para podermos avançar na formação continuada, deverá se fazer acontecer algo assim como uma reconciliação entre a categoria das professoras e o poder público, responsável legal por essa formação. (ARENHART, 2011).

As percepções daquele espaço/tempo do professor Arenhart sobre o desalento dos professores da escola básica no que se refere a formação continuada, por certo refletia o contexto de sucessivos descasos ou pouca efetividade das ações de política pública conforme abordado no capítulo 2 desta tese. No entanto, há que se ressaltar que a publicação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) - Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) possibilitou avanços que foram bem acolhidos pela comunidade educacional, permitindo, no caso da Formação Macromissioneira, a convergência dos marcos teóricos que consolidaram a construção coletiva e colaborativa do PFCM com a participação de entes federais, estaduais e municipais.

O PFCM teve sua origem em uma proposta de extensão de professores da UFFS pouco tempo depois da instalação do *campus* de Cerro Largo na região missioneira do RS. Naquele período, a mobilização necessária para a conquista de um campus de universidade federal, pública e gratuita para a região, continuou refletindo no apoio da sociedade regional para a realização das ações educacionais prioritariamente reivindicadas, dentre elas a formação continuada de professores da educação básica. Esse apoio também foi concedido por parte das universidades comunitárias da região e prontamente passaram a consolidar articulações e contribuir significativamente para a elaboração e a viabilidade da proposta interinstitucional de formação de docentes e profissionais da educação básica da região.

A concepção de educação prevista no Art. 7º das DCN de 2010 orientava para a necessidade de institucionalização do regime de colaboração, “para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional” (BRASIL, 2010), colaborando assim para a transformação da Educação Básica em “um sistema orgânico, sequencial e articulado” (idem).

No período investigado nesta tese, as equipes do Ministério de Educação brasileiro buscaram articulações para possibilitar o regime de colaboração entre entes federados para a formação continuada em programas como o PNEM e PNAIC. Entretanto heterogeneidades territoriais, demográficas, sociais, econômicas, culturais e políticas têm sido colocadas como condicionantes de difícil superação na formação de um coletivo articulado para a educação nacional. Esses fatores dificultam a articulação para instituir o regime de colaboração em nível nacional, mas de maneira similar nos estados ou em regiões estaduais, também ocorrem dificuldades na efetivação de articulações colaborativas. Na contramão de tais dificuldades, o exemplo do PFCM colocou em curso um regime de colaboração que envolveu IES federais, estadual e comunitárias, SMECs, CREs, SEDUC-RS, MEC, sindicatos, Ministério Público e representações sociais da região. Demonstrou-se em situação concreta, que **de maneira democrática, inclusiva e participativa, é possível constituir um coletivo articulado de forma orgânica capaz de efetivar-se em um sistema em regime de colaboração para propostas mais consistentes de formação continuada.**

Todas as IES que passaram a integrar o programa, já ofertavam cursos de licenciatura a mais tempo na região e ainda várias delas já trabalhavam ativamente em projetos de formação continuada. Muitos professores atuantes na escola básica da região missioneira haviam feito a formação inicial em cursos dessas IES comunitárias, com professores e concepções teóricas consistentes e aproximadas. A préexistente aproximação dos professores das universidades com os professores da educação básica somada a proposição de uma universidade federal articulada com as IES comunitárias já consolidadas na região, favoreceu a constituição de um coletivo formativo consistente que resultou no programa em tela. Esse movimento assim iniciado pelas universidades rapidamente chegou aos gestores e representantes educacionais que entenderam a proposta e se somaram a caminhada de uma forma não impositiva, mas democrática e participativa, também com os professores da escola básica. Esse diferencial conduziu à confiança inicial dos professores que já estavam desacreditados de formações, em geral definidas por instituintes externos que pensam propostas por gestões de governos municipais e estaduais. Destaca-se assim a importância deste movimento inicial de resgatar a confiança dos professores da região para **buscar a quebra do imaginário docente de que não vale a pena questionar e posicionar-se contrariamente à oferta de formações continuadas sistemicamente constituídas em modalidades “de cima para baixo”, impositivas e descontextualizadas.**

As manifestações escritas dos professores nas publicações LFFM e EBFM demonstram que a formação continuada de professores apresenta dificuldades a serem superadas. As sucessivas mudanças curriculares em nível federal e estadual são percebidas pelos professores como descontinuidade que exemplifica uma das dificuldades que foi relatada no seguinte excerto.

Outro fator que nos deixa receosos para planejar é a troca de governo. Cada governo, uma sentença. Quando parece que estamos engrenados, no rumo certo, muda-se o leme e navegamos um bom tempo contra a maré, contra os ventos, que muitas vezes nos desmotivam a continuar. (EBFM, p.1341).

É legítimo que governos eleitos proponham no seu período de gestão ações educacionais alinhadas com suas propostas de período eleitoral. Mas a política educacional precisa perpassar governos e é importante que exista uma organicidade que permita uma autonomia propositiva que envolvam os sujeitos do próprio sistema educacional. Imbernón considera que “as reformas sucedem-se umas às outras e são uma amostra de nossa incapacidade de criar sistemas suficientemente flexíveis, para se auto-renovar de maneira paulatina e se adaptar ao meio social de forma constante” (IMBERNÓN, 2010, p. 108). Nessa

perspectiva operacionalizar uma concepção metodológica colocando em movimento a relação conceitual e crítico social entre a reflexão, a investigação e a ação, inspirou o projeto formativo Macromissionário, considerando uma coletividade crítica condicionada ao protagonismo docente com vistas à qualificação educacional e a transformação da sociedade.

Cabe pontuar que o PFCM foi operacionalizado em meio a complexidade e diversidade característica de uma articulação interinstitucional de universidades, e não foi relatado nas publicações analisadas, policiamentos ideológicos por parte dos gestores governamentais envolvidos no processo. Entretanto não se pode fazer uma leitura ingênua e deve-se considerar que políticas públicas carregam escolhas que revelam intencionalidades políticas e ideológicas e por consequência o posicionamento nessa relação entre representações diferentes nem sempre eram convergentes. A exemplo disso, compunham o GT Dirigente representantes das CREs envolvidas e representantes do CPERS/Sindicato da região, que durante aquele período manifestavam publicamente posicionamentos divergentes relativos à implantação do Ensino Médio Politécnico proposto pelo governo estadual do RS, mas dialogaram e atuaram colaborativamente na proposição do PFCM. Sobre esse aspecto Freire considera que a prática educativa possui como qualidade a “politicidade” (FREIRE, 2010, p.70) e não pode ser neutra. Dentro do contexto formativo proposto, sujeitos diferentes integrantes dos GTs, apresentavam muitas vezes politicidades e direcionamentos diferenciados, porém sobressaía-se entre eles, o entendimento de que havia uma intencionalidade comum na construção qualificada de um processo formativo de professores.

A construção coletiva da proposta do programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores de educação da região Macromissionária teve amplo apoio do governo do estado. O próprio governador do estado daquele período, Tarso Genro, deslocou-se até a região para uma solenidade em que foi assinado o acordo de cooperação técnica que viabilizou o investimento de recursos orçamentários necessários. Mesmo com o manifesto apoio, a coordenação geral do programa precisou trabalhar em excessivo tempo (quase um ano) para superar os entraves burocráticos de uma proposta de formação continuada constituída de “dentro para fora”. Identifica-se dessa forma que se faz necessário **constituir possibilidades legais e executivas para a descentralização de atividades de formação para o incentivo de iniciativas organizacionais autônomas de formação continuada.** É necessário colocar em prática políticas educacionais que possibilitem estruturas organizativas de formações continuadas mais flexíveis e descentralizadas, aproximando ainda mais as instituições de ensino de uma região, tanto escolares como universitárias, favorecendo assim as trocas de experiências e o avanço em questões teórico reflexivo.

Entre os elementos fundamentais e constitutivos de uma formação continuada, colocou-se em defesa, ao longo do texto desta tese, o posicionamento protagonista, reflexivo e crítico dos docentes em todas as fases do processo de ação formativa. Um protagonismo, que nas palavras de Imbernón, leve a uma cultura colaborativa.

Os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho. Protagonismo que deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas, para dirigir-se em direção a uma maior cultura colaborativa. (IMBERNÓN, 2010, p.71).

Considera-se que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os professores como proposto pelo autor, é um processo complexo e lento que só se constitui de maneira efetiva, em situações em que os professores se colocam de maneira ativa e crítica no processo formativo. A formação de uma cultura colaborativa, reflexiva, dialógica, requer de o professor aceitar sua incompletude e uma postura aberta à possibilidade de mudanças. Mudanças que conduzem a caminhos de incerteza e por isso nem sempre são aceitas pelos professores. Para o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa em grupos de trabalho ou em outros coletivos, há uma necessidade de um movimento individual e interiorizado. Mesmo que todos os componentes de um grupo coloquem-se em processo de mudança, isto não quer dizer necessariamente que a pessoa individualmente mudará. Por isso o protagonismo de cada professor e a troca de experiências entre eles, são fundamentais para os processos formativos. Requer uma participação ativa, em que o professor leva o seu projeto de trabalho para o momento formativo, buscando a colaboração entre pares e o desenvolvimento, aprimoramento e inovação educacional. Um caminho que se opõe às formações de modelo standard, que previamente idealizam as propostas de projetos a serem desenvolvidos pelos professores em suas escolas.

O processo formativo concebido e colocado em prática em um modelo de dentro para fora tem por objetivo “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009b, p. 2014). Não uma formação que se fecha em ciclos circulares, reforçando práticas rotineiras, sem propor aberturas para novas ideias, métodos, culturas e contribuições sociais. Nem tampouco formações propostas por IES centradas em experimentações didáticas que visem alimentar sistemas de pesquisa universitária, sem que os professores da educação básica possam assumir seu papel de protagonismos crítico, participativo e reflexivo. A exemplo do proposto pelo PFCM, considera-se pertinente **constituir o modelo formativo “por dentro”, levantando as demandas formativas dos professores participantes, suas necessidades,**

situações problemas, possibilitando a cultura colaborativa em GTs, com trocas de experiências, participações ativas e reflexões críticas, sem deixar de articular-se aos movimentos educacionais “de fora”, constituindo-se assim em um processo permeado por interações dialéticas entre o individual e o coletivo, a teoria e a prática, a escola e a universidade, buscando o desenvolvimento profissional que possibilite aos docentes atuar visando a formação humana integral e as necessárias transformações sociais. Dialecidades, que permitem, no dizer de Freire, viver a formação permanente.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 2015, p. 80).

Priorizar dinâmicas de dentro para fora em formações continuadas de professores, não implica manter os docentes e o processo formativo alheios às políticas educacionais. Espera-se, ao contrário, que a cultura colaborativa e reflexiva faça os professores assumirem uma postura mais participativa em todos os âmbitos do alcance educacional. Como já mencionado, professores organizados em GTs, não configuram uma bolha formativa, pois atuam em um contexto sujeito a movimentos horizontais, do indivíduo e do coletivo, e movimentos verticais, de uma educação que se propõe à transformação social. Assim as demandas da sociedade, as políticas educacionais e as orientações das gestões escolares e governamentais também precisam ser consideradas nas dinâmicas dos GTs. O protagonismo docente e a coletividade crítica reflexiva em processos de formação continuada, podem, por um lado, ser influenciados por estas questões “de fora”, mas de outro lado constituem novos conhecimentos pedagógicos que podem e devem subsidiar a proposição de inovações em políticas educacionais ou mesmo fundamentar posições de resistência a interferências que desequilibram o processo educacional. O autor Imbernón considera que é relevante a formação continuada manter a vigilância sobre posições perenialistas, ainda hoje defendidas por gurus do direitismo.

[...] para criar uma nova alternativa educacional, devemos analisar e contrapor uma nova visão da educação, que resulte em uma determinada formação, aos teóricos e práticos do perenialismo, os quais voltaram a aparecer em alguns estados e que dão visibilidade a uma ideologia conservadora e a um elitismo academicista, que os faz considerar certas coisas melhores do que outras. Tal perenialismo pode ser traduzido com algumas proposições: voltar ao básico; ter que ensinar assim; a democracia é culpada; os professores são culpados; perderam-se os valores; devemos separar e classificar os alunos etc. Alguns exemplos desse conservadorismo na educação são: a universidade como instância superior do conhecimento formativo, a desconfiança no professor e mais na professora, o discurso teórico como acumulação de saberes e sinônimo do intelectual, a tradição cultural ocidental como superior e única, depreciando outras identidades e contribuições culturais. (IMBERNÓN, 2010, p. 45)

A formação continuada precisa trabalhar pela compreensão dos movimentos educacionais propostos por instâncias externas às escolas, pelas relações entre o todo educacional e as partes, articulando com as contribuições construídas em reflexões prático teóricas que os professores fazem sobre o seu fazer pedagógico. Nos casos de convergência de princípios e fundamentos internos e externos, o desenvolvimento profissional e educacional são potencializados. Como relatado pelos professores do PFCM em função da aproximação do marco teórico do programa com a proposta do Ensino Médio Politécnico que simultaneamente eram implementados.

A formação continuada gerou um grande movimento de repensar a prática de cada um dos profissionais da educação e da escola como um todo. Com isso, as atividades realizadas através de projetos de pesquisa foram bem discutidas e analisadas. Todos os professores começaram a acreditar na importância da pesquisa. A partir daí todas as ações da Escola buscaram a valorização e a inserção no contexto educacional e social, num trabalho em conjunto com a família; para tal, realizou-se uma formação com toda a comunidade escolar. Além disto, a avaliação institucional foi inserida nesta metodologia, avaliando todo o processo educacional. Esta metodologia orientou também o Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico. (EBFM, p. 1982).

O caminho metodológico proposto nesta pesquisa, centrou-se na busca de indícios observados a partir das escritas dos professores participantes do PFCM nas publicações do LFFM e EBFM. Por esse motivo estiveram sempre presentes no cenário de análises desta tese as experiências e reflexões relacionadas aos momentos formativos vivenciados pelos professores de educação básica no GTs de área. Entretanto, ainda em tempo, não se pode deixar de considerar no registro desse texto de pesquisa, a importância dos GTs Mediadores, GTs Institucionais e do GT Dirigente. A dimensão pedagógica que caracteriza a formação continuada de professores, fora amplamente evidenciada nos excertos das duas publicações sendo perceptível que os professores centraram suas produções textuais a partir de suas práticas escolares e dela decorrem as reflexões e derivações sobre os estudos realizados. Talvez menos explicitadas, mas também sempre presentes nos registros dos professores, estão as dimensões epistêmica e política. A análise sob o viés dessas três dimensões, constituem o referencial definidor desse estudo sobre a Formação Continuada Macromissioneira. São dimensões necessárias, complementares e interdependentes e que só podem ser interpretadas considerando-se o todo articulado do processo formativo. A análise sobre o caso da Formação Continuada Macromissioneira, permite concluir que o modelo organizacional proposto pelo PFCM demonstrou que os GTs se constituíram em estruturas de vigilância do desenvolvimento formativo nesse espaço tridimensional.

Como já fora dito, os GTs de área evidenciaram a dimensão pedagógica do processo formativo. Mas organicamente, os GTs Institucionais da IES e os GTs Mediadores permitiram uma vigilância ativa sobre as preocupações epistêmicas sempre em movimento no processo formativo. Nesse sentido, a pluralidade envolvida na assessoria das diversas IES participantes, permitiu que os GTs de área não ficassem encerrados em um círculo formativo isolado em reflexões exclusivamente sobre práticas e nem limitados as suas respectivas áreas. Por outro lado, o GT Dirigente desempenhou um papel relevante na articulação política do PFCM, mantendo as ações com observações constantes nas questões macroeducacionais, tais como propostas curriculares, problemas educacionais, articulações da práxis com as questões sociais e históricas. É importante destacar, que não se pode reduzir essas três dimensões aos respectivos GTs. Como já fora dito, os GTs desempenharam um papel de vigilância sobre as dimensões pedagógicas, epistêmicas e políticas, e essas, necessariamente devem constituir-se como um todo no processo formativo.

Dentro desse espaço tridimensional constituído, atuar como protagonista de formações docente em termos referidos nesta tese, requer integrar a formação continuada de forma orgânica ao exercício da docência. Constitui-se assim um movimento pela compreensão da complexidade da profissão docente que envolve dimensões teóricas, experienciais, culturais, sociais, políticas, simbólicas entre outras. Um envolvimento que exige dedicação e tempo docente. Tempo este que precisa ser planejado evitando a sobrecarga na atividade docente. Como já referido, em termos organizacionais, uma proposição demandada desde os primeiros diálogos realizados nos encontros dos Colóquios da Formação Macromissioneira, foi **estabelecer o dia da área para reservar um dia da semana fixo, aos professores de cada respectiva área se dedicarem aos planejamentos, estudos e formação continuada.** Implicações positivas do estabelecimento dos “dias das áreas” foram registradas pelos professores, como pode-se perceber, ainda, no excerto seguinte.

A partir das discussões iniciais sobre a “Pesquisa Escolar”, o grupo de professores, elencou a necessidade de estudo dessa temática para aprimoramento nos planos de estudo e nos planos de trabalho em sala de aula. O objetivo foi propiciar momentos de diálogo e reflexão para ter mais clareza do assunto e assim articular a pesquisa com as outras áreas, bem como compreender a pesquisa como constitutiva do currículo escolar. Um dos limites ocorridos neste processo foi organizar a carga horária dos professores das diferentes disciplinas, uma vez que muitos trabalham em mais de uma escola, porém com a fixação de dia e turno da semana, por área do conhecimento, para todas as escolas, foi possível planejar coletivamente de modo a superar a resistência dos professores para enfrentar algo novo. Neste sentido, também foi possível enfrentar uma nova modalidade de ensino que desafie professores e estudantes a superar o tradicional modelo “copiar e colar”. (EBFM, p. 535).

É importante a formação continuada constituir-se em uma atividade com previsão de carga horária semanal e contínua de maneira a não se tornar uma sobrecarga para o já

intensificado trabalho docente. Esta disponibilização de um tempo semanal específico envolveu aos professores, gestão das escolas e aos assessores das universidades. Por vezes a dificuldade da flexibilidade necessária para a organização do horário semanal das aulas nas escolas, provocou posicionamentos mais autoritários por parte de alguns coordenadores de educação estadual e secretários municipais de educação para que as direções cumprissem o que fora demandado. O fato é que, na Formação Macromissionária do ano de 2014, o dia da área foi estabelecido e satisfatoriamente respeitado, notadamente facilitando o encontro presencial dos professores, contribuindo também pelo viés da organização para uma cultura formativa. Definir o dia da área nas escolas da educação básica para formação continuada refletiu também na organização dos horários das universidades que, por consequência, passaram a ter um dia reservado para concentrar os trabalhos de extensão, principalmente dos cursos de licenciatura envolvidos no processo formativo.

6.2 Aspectos de fundamentação do protagonismo docente em formação continuada de professores

As atribuições do profissional docente têm se modificado ao longo dos contextos históricos e sociais. No Brasil percebe-se uma perda de prestígio da profissão de professor, que submetidos a contínuas tensões em seu trabalho, demonstram-se ressentidos de um desgaste social e psicológico. Parte dessas dificuldades que envolvem o trabalho docente está relacionado às políticas públicas pouco efetivas que conduzem a uma assincronia de nossas escolas com a sociedade, por manter ativos modelos de escolas pensadas dentro dos contextos dos séculos XIX e XX, mas que não se adaptam as necessidades do século XXI. A escola precisa constantemente ser ressignificada, e é importante viver a realidade social e cultural em que está inserida. Ainda persiste o entendimento popular e simplista, de que a escola é o lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam. A escola precisa avançar do ensino de conteúdos para uma educação que possibilite a formação humana integral. Como reflete Nóvoa, é preciso entender que

a missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Estaria eu, por esta via, a diminuir a importância da Matemática e do seu ensino? De modo nenhum. Estou a afirmar precisamente o contrário, que a sua necessidade é tão grande que, sem Matemática, não é possível a educação de um ser humano. (NÓVOA, 2022, p. 18).

Na mesma obra da citação anterior, o autor português defende que a escola precisa sofrer uma transição ou uma metamorfose para a escola não desintegrar diante da panaceia da desescolarização, com o crescimento de cenários de homeschooling, learning machines e outras propostas centradas na lógica mercadológica, de interesses privados e que minimizam o saber docente a um “notório saber”. Referindo-se a um período mais recente, Nóvoa considera que as respostas dos sistemas educativos, das escolas e dos professores, ao desafio educativo durante a pandemia do Covid-19, deixaram lições aprendidas. Para ele a resposta dos sistemas educativos foi “frágil e inconsistente” pois ficaram dependentes de plataformas e conteúdos disponibilizados por empresas privadas. A resposta das escolas, foi “bastante melhor” uma vez que avançaram nas soluções mais adequadas estabelecendo relações com às famílias e apoio locais. Sobretudo, Nóvoa destaca que as melhores respostas vieram dos professores que, “através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (NÓVOA, 2022, p. 26).

Considerando as observações de Nóvoa, percebe-se que os professores carregam, minimamente de forma latente, um posicionamento protagonista diante da educação escolar. Não é desejado, no entanto, que este protagonismo só aflore em situações mais extremas, como no caso da pandemia ocorrida. É preciso criar as condições adequadas para que, de forma sistemática, as ações educativas sejam potencializadas pela real capacidade pedagógica e profissional do professor. Capacidade esta que se mostrou ser muito maior do que o necessário para o cumprimento das rotinas escolares.

É necessário que o protagonismo docente seja evidenciado e potencializado por meio de formações continuadas que fortaleçam o desenvolvimento profissional, com autonomia, em trabalhos que valorizem a experiência didática e pedagógica, revisitadas em processos reflexivos como exercícios individuais e coletivos, dentro e fora do espaço escolar. Neste estudo a formação continuada considerada em sua complexidade, fundamenta-se em uma proposta de protagonismo docente, revelando-se assim, como uma subcategoria de análise caracterizada pela reflexão crítica e interativa entre pares (RCI).

No livro *Os professores e a sua formação* coordenada por António Nóvoa, professora Lise Demailly propõe designar por *formação* os “modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (NÓVOA, 1995, p. 142) e distingue quatro modelos de formação a saber: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa reflexiva. Segundo a autora o modelo de formação identificado

pela forma interativa reflexiva “abrange iniciativas ligadas à resolução de problemas reais, com ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho”. Uma proposta que retoma momentos de ação docente, em meio a uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa, buscando “momentos de constituição de novas competências” (ibidem, p. 145).

A proposta do PFCM possui similaridades com a forma interativo reflexiva caracterizada pela autora, mas propõe avanços no que se refere a “ajuda externa” por não limitar ao chamado de especialistas universitários para dar suporte teóricos às práticas escolares, mas sim constituir uma assessoria colaborativa, como um coletivo de articulação entre universidade e escola, pressupondo de ambas a aceitação da reflexão crítica, dialogicidade e diversidade de contexto, teorias e práticas docentes.

A defesa de uma formação continuada de professores constituída tomando o protagonismo docente como elemento fundante, não remete aos professores da educação básica a responsabilidade unilateral das iniciativas de estruturação organizacional do processo formativo. **A proposição de um processo de formação continuada constitui-se um compromisso coletivo e exige responsabilidade solidária.** As universidades brasileiras, por força do artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e devem obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Com essas considerações, entende-se que **é um compromisso social das universidades que já trabalham com a formação inicial de professores definir em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) um comprometimento solidário com a formação continuada de professores da educação básica e por meio de ações estratégicas, articular a aproximação entre universidade e sociedade, para a constituição de um coletivo colaborativo com vistas a formação continuada de professores e educadores.** Nesse coletivo devem estar envolvidas as universidades, as escolas, as gestões governamentais de âmbito educacional e as representações dos professores. Reafirma-se nesta tese a relevância de que **o professor da escola básica em formação continuada, tenha sua participação ativa incentivada em todas as etapas do processo formativo, e entende-se que é pertinente que o sistema educacional possibilite prioritariamente à universidade, condições para dispor-se ao processo de articulação organizacional, considerando as demandas do coletivo docente envolvido, bem como as propostas governamentais e de políticas públicas.** Uma mediação para a construção de um campo de formação docente comprometido com a participação democrática e solidária, com a reflexão crítica, com possibilidades de autonomia pedagógica com vistas a formação humana integral e a constituição profissional do professor.

O conjunto de IES brasileiras permite uma capilaridade para um trabalho de assessoria colaborativa em ações contextualizadas de formação continuada de professores da educação básica, que não é atingido pelas propostas governamentais que se utilizam da contratação externa de formações de viés mercadológico promovidas por grandes fundações, institutos ou grandes empresas educacionais. A participação das IES locais e regionais, constitui-se assim, elemento relevante e preferencial na proposição estrutural de modelos de formação continuada. Esse entendimento encontra respaldo nesse estudo de caso, em manifestações dos professores participantes do PFCM como pode ser percebido no seguinte excerto:

A atuação das universidades da Região, nos programas de formação continuada, é indispensável, pois muitas vezes são estas que resgatam a dimensão teórica da educação, evitando que a prática seja realizada no vazio. Neste sentido, as escolas da região sempre tiveram e têm um bom suporte, realizando, com o auxílio das universidades, programas de formação continuada de qualidade e atendendo, assim, às demandas das instituições de ensino. (EBFM, p. 574).

A capilaridade na assessoria constituída por IES regionais, permite uma formação trabalhada e significada na especificidade contextual das escolas e professores participantes, promovendo a participação protagonista, crítica dialógica que dificilmente são possíveis em processos formativos padronizados, do tipo *standard*. Padronização que no entendimento de Andy Hargreaves prejudica a capacidade de lecionar para a sociedade do conhecimento e para além dela. Considera ainda que:

A padronização expande a exclusão educacional. Estratégias diferenciadas de aprimoramento oferecem uma maneira de ir além das falhas da abordagem “tamanho único” da padronização insensível, mas a forma como a diferença está sendo definida tranca a pobreza e o fracasso juntos, dentro de uma linguagem neutra de “subdesenvolvimento” que é politicamente evasiva e enganadora, seja na política escolar, seja na política mundial. (HARGREAVES, 2004, p. 207).

É essencial que os professores sejam concebidos e valorizados como sujeitos ativos da formação e não objetos dela, trabalhando preferencialmente a partir das problemáticas vivenciadas e não a partir de soluções genéricas. No entanto, essas experiências compartilhadas entre os professores participantes não devem ficar restritas à dimensão pedagógica ou mesmo fechar-se nas especificidades de conhecimentos prático/teóricos do grupo. Iniciar os momentos de formação continuada com a participação interativa dos docentes em trocas de experiências, permeadas por interações dialógicas, promove o exercício de um processo reflexivo, crítico, de análise da prática educativa e assim possibilita a construção de novos saberes, bem como as compreensões para o trabalho docente e para interações na realidade educacional e social. A educação não se restringe ao campo

experencial e requer ser considerada na “perspectiva da complexidade que sugere repensá-la no contemporâneo sob novas possibilidades teóricas e metodológicas” (BERTICELLI; RAMLOW. 2018, p. 77).

Partilhar experiências entre professores não deve se reduzir a formações baseadas em racionalidade técnica em um processo que fragmenta para depois se movimentar linearmente da parte para o todo. A realidade da prática educacional constitui-se na complexidade e sua compreensão exige pensamentos complexos.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais são; ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto o grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre a qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo (TARDIF, 2010 p. 54).

A interação reflexiva e crítica possibilitada nos GTs de formação continuada fortalece a autonomia dos professores e a constituição da identidade docente. Sem movimentos em prol da autonomia docente, os professores submetem-se a uma sistêmica dependência de decisões externas tanto de sua formação como do seu trabalho. Abre-se assim o espaço para a os pacotes de formação elaborados pela engrenagem do mercado educacional, que contratam especialistas que definem o modo de executar o trabalho docente. Esta instrumentação do trabalho docente como parte de uma proposta que se estende do tecnicismo e persiste no modelo neoliberal de educação já sofreu várias críticas importantes como de Giroux (2003), Contreras (2002) mas segue em curso no cenário nacional. Freire se pronuncia sobre essas questões criticando o autoritarismo que marca o pano de fundo dos pacotes de formações que muitas vezes são impostos aos docentes.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros. [...] Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido. Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 37).

Os movimentos pelo protagonismo docente, na elaboração das demandas formativas a serem trabalhadas no processo de formação, com troca de experiências, interações reflexivo-críticas, dialética teoria-prática são elementos que contribuem fortemente na constituição da autonomia profissional do professor e que delinearão a subcategoria Emancipação e Identidade Docente (EID) emergente do protagonismo percebido nas manifestações dos professores participantes do PFCM e evidenciado a longo desse texto. Emancipação construída no exercício docente das relações entre o professor individual e o coletivo de professores em pares de interesse constituídos em GTs de formações que proporcionem interações dialéticas para o desenvolvimento de autonomia nas dimensões que Castoriadis explicitou como individual e social. Autonomia individual que desenvolve o “domínio do consciente sobre o inconsciente (CASTORIADIS, 1982, p. 123) e a autonomia no plano coletivo vista como um problema político e social. “Se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito - então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social.” (CASTORIADIS, 1982, p. 124). Oliveira considera que na perspectiva de Castoriadis o objetivo da educação é possibilitar homens e mulheres tornarem-se seres humanos autônomos e ainda considera que:

[...] o sujeito da educação é autônomo, que se faz com o outro na própria ação educativa, ou seja, no processo do seu saber-fazer pedagógico. Na relação pedagógica o educador e o educando não se constituem em objeto, mas sujeitos do seu conhecimento e de sua história. A autonomia possibilita, então, a auto-instituição da sociedade e também da instituição educacional, construída num processo dialético de união e tensão entre o instituído e o instituinte. (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

No entanto, não se pode inferir que a autonomia se traduz em liberdade total e sem limites para o trabalho docente. A ação docente possui contornos delimitados por contextos da realidade e expectativa social, educacional, políticas, econômico, cultural e humana. Tomar consciência de tais realidades é então, uma necessidade humana de forma ampla, e docente de forma particular, para atuar em ações transformadoras. Tomar consciência na práxis docente é fazer uma leitura educacional em uma leitura de mundo. Leitura que exige uma postura reflexiva e crítica considerando o trabalho educacional, pedagógico, didático, teórico e prático, como ponto de partida e ponto a ser transformado e alcançado.

A leitura crítica da práxis docente permite ao professor revelar-se no seu próprio trabalho, em movimentos pela emancipação e transformação da realidade. Essa leitura foi utilizada pelos professores do PFCM, como base para a construção de instrumentos da escrita autoral, sobre e na ação dos professores. Um processo de escritas que se demonstrou potencialmente reflexivo e capaz de desenvolver o protagonismo docente.

Na formação recebida durante toda a vida, principalmente neste ano, nos convencemos de que o sujeito se diferencia pela fala, mas se legitima pela escrita. E, como sujeitos aprendentes, buscamos nos legitimar ainda mais neste texto. Isso pode parecer pouco, mas é um bom início, quando nos acreditamos protagonistas da nossa história (EBFM, p. 652).

As produções resultantes do PFCM demonstram a pertinência de estabelecer como um dos objetivos específicos do projeto do PFCM (ARENHART, GASTALDO, 2012, p. 10), **instigar na formação continuada, a construção da autoria teórico-prática dos professores por meio da escrita de seus diários de bordo e de atas das ações e eventos coletivos.** Desde os primeiros encontros da formação realizada, essa perspectiva de produção textual foi acordada com os participantes dos GTs e a definição de que os textos produzidos dentro de uma formatação definida seriam publicados, constituiu-se como um estímulo para os professores individualmente e principalmente em parcerias. Percebeu-se que a possibilidade de publicação em livro ou e-book teve respostas positivas tanto no grupo de professores e funcionários de escolas como entre os professores e servidores das IES participantes.

No caso do PFCM o envolvimento tornou-se quantitativa e qualitativamente tão expressivos, que se percebeu a necessidade, e fora criado, um GT Editorial. Tal grupo foi constituído por integrantes das diversas representatividades do PFCM e se responsabilizaram pelas ações relativas aos processos necessários para as publicações planejadas, tais como, formatações dos textos, critérios de avaliação para a publicação, organização dos livros etc. Todos os professores vinculados ao PFCM puderam participar com produções textuais construídas em duas modalidades distintas para as respectivas publicações. As produções textuais destinadas ao LFFM deveriam contemplar a concepção teórica do programa (diretrizes do Programa Macromissionário) estando adequadas ao GT temático/mediador ao qual o autor estivesse vinculado, em textos limitados ao mínimo de 8 e máximo de 12 páginas. As produções destinadas ao EBFM tiveram como critério contemplar em sua abordagem, a concepção teórica do Programa Macromissionário, bem como as reflexões (diário de bordo) e as ações produzidas nos e a partir dos GTs, em textos limitados por um mínimo de 3 páginas e máximo de 12. As produções LFFM e EBFM continuam mostrando (como nesta tese) a relevância que constituiu as suas publicações, mas ressalta-se que o maior ganho se constituiu na dimensão formativa pessoal e profissional consolidada durante o processo das escritas.

De uma forma integrada ao processo da escrita docente reflexiva e crítica, o PFCM buscou desenvolver junto aos professores a dimensão da pesquisa como prática constituinte da atividade. Como já mencionado nesta tese, espera-se que **na formação continuada seja possibilitado ao professor, o apoio para que ele possa pesquisar sua realidade profissional**

e pessoal, as questões de área epistemológica, os processos de ensino e aprendizagem, o contexto e realidade escolar, as amplas questões educacionais, sem desvincular-se, no entanto, das questões sociais, culturais e da construção contínua de conhecimentos sobre a vida e a integralidade humana. A opção metodológica utilizada para o desenvolvimento de pesquisa no programa foi considerar os princípios da pesquisa-ação, em que a ação ou resolução de problemas estão em estreita relação com os pesquisadores de modo cooperativo e participativo. O pesquisador franco-brasileiro Michel Jean Marie Thiollent considera que na área educacional:

dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou a avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. [...] Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 2011, p. 85).

O mesmo autor considera que na perspectiva da pesquisa-ação realizada sobre e na prática docente, paralelamente há produção de material didático gerado pelos participantes. Os docentes em pesquisa, individual e coletivamente, buscam a resolução de problemas e para isso estudam dinamicamente as questões demandadas, as ações, as divergências, as decisões e a conscientização durante o processo de pesquisa. Também em defesa da utilização metodológica da pesquisa-ação em processos de formação continuada de professores, o catalão Francisco Imbernón argumenta que:

A pesquisa-ação é um forte procedimento para a formação dos professores, devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. Os professores se formam e se desenvolvem, quando adquirem um maior conhecimento da complexa situação em que sua atividade de ensino se insere. Tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional, devem unir teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento. Tudo isso implica que a pesquisa-ação na formação dos docentes seja assumida como um compromisso político e não técnico ou apenas de melhoria profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 74).

Os princípios da pesquisa-ação assumidos pelo PFCM tiveram um maior acolhimento nas ações dos professores participantes da Formação Macromissioneira, em função da convergência com a proposta do EMP que propôs a pesquisa como princípio pedagógico de modo a potencializar as possibilidades pedagógicas por meio de investigações e construções de novas interpretações sobre a escola, sobre o conhecimento e sobre o mundo. Um fazer pedagógico que se remete “à arte de didatizar informações de modo a promover a escola como

espaço de permanente reflexão sobre seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35). Essas são considerações que se fizeram refletir no seguinte excerto.

A convergência da formação acadêmica, pensada no âmbito do fazer pedagógico docente se apresenta como já exposto anteriormente, diante do desafio da pesquisa enquanto interdisciplinar e, como proposição da produção de conhecimento coletiva. Assim, é necessário inserir no desenvolvimento do pensar e fazer pesquisa a responsabilidade do saber bem como a horizontalidade da mediação. (EBFM, p. 1996).

Esse alinhamento das propostas do PFCM e EMP no aspecto da pesquisa como elemento formativo, possibilitaram avanços a professores participantes da Formação Macromissionária na direção de constituir-se como professor pesquisador. Um profissional que partilha suas ações a um coletivo investigativo, crítico e reflexivo e que o torna protagonista pela produção de conhecimento em sua prática docente. Mas iniciar-se nesse movimento da pesquisa no contexto escolar, expôs dificuldades, tanto para os alunos como para os professores. Dificuldades registradas no trecho em sequência.

É marcado na fala de um professor que instigar o aluno para a pesquisa de fato, fazer com que ele perceba algo como problema a ser investigado, mudar o pensamento, a visão, criar senso crítico, é o maior desafio hoje para os professores, fala referendada por outro professor, quando afirma que a questão do ser pesquisador vem da dificuldade do próprio professor, pela formação inicial que não a priorizou, e isto precisa agora ser retomado, aprendido pelo professor para fazer acontecer com seus alunos (EBFM, p. 1229).

Propor a pesquisa como princípio pedagógico como base teórica para a realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) constituiu-se como uma das mais promissoras propostas dentre as reformas curriculares abordadas nos capítulos anteriores dessa tese. Proporcionalmente, constitui-se também em um dos maiores desafios, uma vez que os professores instigados a orientar pesquisas dos alunos, tinham eles mesmos dificuldades em desenvolver suas próprias pesquisas. O período em que o EMP se manteve implementado, não se demonstrou suficiente para que uma cultura investigativa se mantivesse ativa no contexto geral das escolas gaúchas, mesmo em regiões onde houve um trabalho formativo de apoio. Mas exemplos de sucesso não faltaram, como se pode perceber no extensivo excerto que transcreve um relato de aluna, envolvida e sensibilizada com o processo de pesquisa.

Primeiramente falar da politécnica me traz grandes emoções e grandes orgulhos, pois, foi através deste novo ensino que surgiu uma nova forma de aprendizado e conhecimento. Esta nova forma de ensino nos proporcionou uma visão ampla da pesquisa, e como a mesma deve ser feita através de muita dedicação e empenho. Atrás deste novo ensino é que surgiram novas portas para o aprendizado, surgiram novos desafios diante da escola e dos alunos, de ter uma nova visão diante do conhecimento e agregar novos valores aos resultados de aprendizado. É um grande espaço para aprender a metodologia científica e

buscar aprimorar e transformar nossos conhecimentos em novos aprendizados. Eu como aluna diante do ensino Médio Politécnico aprendi o valor da pesquisa, e como a mesma deve ser seguida, ultrapassando paradigmas e surpreendendo quem está ao nosso redor. A união dos alunos e a força e apoio dos professores, foi o que nos levou a buscar cada dia mais o desenvolvimento de uma pesquisa a campo, e chegar a resultados e conclusões sobre determinados assuntos. Aprender os passos de um relatório de pesquisa ou um projeto completo ser inúmeras vezes contemplado, com elogios de estar a nível de ensino superior, nos empolga ainda mais. E o mais emocionante é sentir a emoção do seu projeto ser aprovado em diversas feiras de amostras científicas, e ver que tudo foi o resultado que surgiu através da politécnica. O ensino Médio Politécnico com certeza foi uma das melhores formas de ensino introduzida nas escolas, pois foi através deste novo caminho que surgiram novos desafios a pesquisa tornou nós, alunos, jovens pesquisadores. E tenho imenso orgulho de dizer que foi através da politécnica que aprendi o grande valor da pesquisa e por se tornar uma pesquisadora, pois só quem busca conhecimento poderá ter resultados e conclusões a serem mostradas no final da jornada (Salvador das Missões, 2014). (EBFM, p. 2118)

Nesse subcapítulo foram apresentados aspectos de fundamentação do protagonismo docente em formação continuada de professores e encerra com uma escrita de aluno mantendo presente que é ele o destinatário principal de todos os conhecimentos formativos aqui desenvolvidos.

6.3 Aspectos de fundamentação da coletividade crítico-reflexiva dos docentes em formação continuada

Reformas educacionais realizadas há mais de três décadas, já repercutiam a percepção de que a escola embasada no paradigma industrial fordista não era compatível com as demandas da sociedade. No que se refere a formação de professores, o modelo intensificava o isolamento dos professores no exercício de sua profissão. Estudos da época, como os de Little e Smyth, analisam o isolamento do professor em sala de aula provocado intencionalmente pelo sistema educativo como também reforçado pelo posicionamento dos professores na busca de proteção de sua atuação profissional. Little (1990) faz referências a continuidade de tradições na organização escolar que sujeitam os professores a continuidade de esforço pessoal para a manutenção do ensino e ainda considera que os professores aceitam a permanência do isolamento em sala de aula, porque dessa forma presumem que podem manter o controle do trabalho em seu domínio. De maneira similar, o autor Smyth (1991) percebe o isolamento do professor como um mecanismo de proteção contra as tentativas de opressão, controle e interferências contraditórias ao seu trabalho. Considera também que os professores se sentem acomodados a um sistema que os fragmenta e individualiza na execução do trabalho docente.

Analisando-se os últimos anos do século XX e as primeiras décadas do século XXI percebe-se uma transformação exponencial das características de interações da humanidade,

com acesso a informações globais de forma instantânea. Porém ainda se percebe nas escolas, procedimentos que mantêm o isolamento do professor e a continuidade das causas que o provocam. Dentre os resultados observados a partir dos dados desta pesquisa, pode-se reforçar o entendimento de que a **constituição de um coletivo reflexivo e crítico em formação continuada permite o rompimento com o isolamento, o individualismo e o silenciamento dos professores**. Um trabalho coletivo dos professores, mais do que desejável, passa a ser necessário diante de novas dinâmicas escolares. Fullan e Hargreaves consideram que:

uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo um conjunto de suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências. Nessa nova concepção do papel dos docentes, a liderança e a consultoria são parte integrante do trabalho de todos os profissionais de ensino, e não apenas o privilégio atribuído e exercido por um dos poucos. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 21).

Documentos curriculares oficiais, tais como os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) objetivam posicionamentos interdisciplinares nas escolas. Outros ampliam a perspectiva, como no caso do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) que preconiza a abordagem transdisciplinar, explicitando que o “trabalho educativo multi-inter-transdisciplinar compreende planejar conjuntamente, discutir coletivamente conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias facilitadoras, atraentes e interconectadas na aquisição de conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 121). Propor-se um trabalho educativo que se qualifique como multi, inter ou transdisciplinar pressupõe a mobilização do poder de grupo, colaborando, partilhando experiências, construindo novas formas de desenvolver o trabalho coletivo e individual. Há que se ter o entendimento de que a proposição documental por si só, não implica mudança na práxis pedagógica dos professores. É necessário um processo de significações e reestruturação das práticas pedagógicas que implicam a necessidade de movimentos formativos.

Espera-se que a constituição organizacional e propositiva da formação continuada promova avanços na práxis pedagógica possibilitando trocas de experiências, a reflexão-crítica coletiva e a produção de conhecimentos da dialética teoria/prática docente. Considera-se nesse sentido o conceito descrito por Vázquez, segundo o qual práxis corresponde “[...] à atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz.” (VÁSQUEZ, 2007, p. 257).

No PFCM optou-se por coletivos docentes estruturados em Grupos de Trabalho (GT) constituídos de professores de uma mesma área de interesse (conhecimento, níveis, modalidades de ensino e cargos) oportunizando interlocuções entre professores, com vistas às interações pedagógicas e educacionais, fundamentadas teórica e metodologicamente com os objetivos definidos pelo grupo e pelo programa. Grupo de Trabalhos formados na busca e desenvolvimento de novas culturas profissionais docentes como orienta Nóvoa.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 14).

O desenvolvimento dos GTs do PFCM demonstrou por meio das produções escritas do LFFM e EBFM, que **professores quando instigados em formação continuada, mobilizam a capacidade de aprofundamento dialético sobre os conhecimentos da docência**. A cultura colaborativa expressou-se nos coletivos de professores da educação básica e na interação com os coletivos de professores do ensino superior, consolidando uma ampla diversidade de interlocuções de saberes entre os participantes. Cultura colaborativa desenvolvida no processo formativo e estendida ao trabalho escolar, como na percepção citada no excerto seguinte.

*O programa Macromissionário tem provocado avanços no sentido de fazer com que os professores e demais agentes educacionais façam a **leitura das suas práticas, que estudem e busquem constante atualização** dentro da sua área e ao mesmo tempo construam uma ação **mais consciente e colaborativa** em toda a escola. (EBFM, p 1426).*

A experiência do PFCM permite a constatação de que **formações continuadas propostas em Grupos de Trabalhos formados por professores que pertencem à mesma área de conhecimento, ou área de interesse, compartilham de uma linguagem comum mais adequada à complexidade do processo de ensino aprendizagem, o que favorece a construção de uma nova cultura formativa e o desenvolvimento de novos processos teóricos e práticos, permitindo ao docente experienciar coletivamente novas metodologias e perspectivas educacionais**.

Uma cultura formativa produzida coletivamente de maneira que cada professor se sinta protagonista em sua formação, mas ao mesmo tempo perceba-se pertencente ao grupo e ao processo interativo que o constitui. Pertencimento tal como o expresso no seguinte excerto:

Entender as emergências das escolas, as grandes potencialidades, ao invés de grandes discursos teóricos vazios de sentido de relação, é o que se tem vivenciado nesse Programa, criando momentos de reflexão em que os trabalhadores estão conseguindo ter coragem para se expor, falar e ouvir. Essa exposição cria autoridade e coragem por parte dos participantes dos GT's, que se expressam em falas do tipo: "as socializações e as reflexões me deram ânimo", "me sinto realmente pertencente a um grupo, a um grupo de trabalho. Estou aprendendo muito". O educador também tem incertezas ao longo da sementeira e, da mesma forma com que o educando é "avaliado", também os educadores se reconhecem ao rever, aprofundar, refletir e assim avaliar o que está sendo feito, numa perspectiva de melhorar o que vai ser feito amanhã. Assim andam os processos de formação, pela cooperação/relação pedagógica entre professores e entre escolas. (EBFM, p. 66).

Em GTs de formação continuada os professores constituem espaços dinâmicos em que podem dialogar, planejar, desenvolver pensamento de grupo, posicionar-se criticamente, trocar experiências, receber *feedback* e observar os vários aspectos que envolvem a práxis pedagógica de sua área, formalizada pelas partilhas de ensino em um coletivo colaborativo. São relevantes os aspectos positivos da articulação de um grupo de trabalho formativo, mas também deve-se mencionar as considerações de Fullan e Hargreaves em que alertam que "não existe nada de automaticamente bom na coletividade" (2001, p.25). Para os autores, as pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou coisas más, ou não fazendo absolutamente nada. Esses aspectos não produtivos surgem principalmente em "colegialidades artificiais" (*ibidem*) em que coletivos de professores são constituídos de fora para dentro de maneira em que os professores ficam sujeitos a controles externos, em geral para alcançar objetivos pré-definidos. As duas abordagens diametralmente opostas devem ser evitadas.

Grupos de Trabalho formados compulsoriamente, por força administrativa, constitui uma coletividade artificial que tende a manter o professor em uma postura receptiva e não protagonista, divergindo dos fundamentos defendidos nesta tese. Por outro lado, mesmo em coletivos formados pela aproximação de professores por adesão, a cultura colaborativa não emerge espontaneamente. Percebe-se então que **nos movimentos iniciais da formação continuada há a necessidade de um trabalho propositivo externo aos professores de educação básica, que possibilitem orientação, organização, articulação e operacionalização inicial. Nesta tese, tem-se defendido que este é um espaço a ser assumido por ações universitárias, mobilizando as forças a educacionais envolvidas no contexto do GT a ser formado**, tais como gestões e representações sociais, articuladas com a perspectiva de estabelecer condições para que os professores possam trabalhar em conjunto por

seu próprio espaço formativo. Não se deve inferir que a recorrência a uma ação externa inicial é demonstrativa de uma incapacidade dos professores de educação básica se auto-organizarem.

O entendimento proposto é de que o processo formativo não deve recair sobre ações únicas e exclusivas dos próprios professores de educação básica. A defesa de **processos formativos fundamentados em coletividades e protagonismo docente, pressupõe um trabalho colaborativo de âmbito interno ao grupo, mas que precisa estar articulado solidariamente em âmbito externo, integralizando-se ao contexto não apenas para a qualificação profissional, mas essencialmente para o desenvolvimento humano.** No PFCM esta ação inicial foi coordenada colaborativamente pelo GT Dirigente, de ampla representatividade.

A partir da constituição dos GTs, coloca-se em movimento o processo de formação continuada com atividades que tomam por base as demandas formativas, o trabalho docente e as práticas crítico-reflexivas, com vistas ao entendimento emancipador do ser humano. Fazer uso de dinâmicas como as trocas de experiência e reflexões críticas fundamentadas, vai ao encontro das orientações de Freire para uma formação continuada.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões do ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2010, p. 39).

Exercitar-se em uma reflexão crítica sobre a prática e mais especificamente sobre a própria prática docente é desafiador e complexo. É uma prática educativa e formativa que requer confiança e afirmação profissional pois mobiliza a percepção de incompletudes. Nesse sentido, **constituir GTs como coletivos colaborativos, permite aos professores participantes da formação continuada, superar inseguranças pedagógicas e limitações da individualidade profissional, em interações dialéticas, que possibilitem a percepção de que suas condições e eventuais dificuldades, apresentam-se similarmente na realidade de outros colegas de grupo e coletivamente podem ser ressignificadas.** Dessa forma a ação reflexiva no coletivo de professores promove a criticidade docente necessária para que o professor, por sua vez, possa construir junto aos alunos, um saber elaborado para desenvolver uma consciência crítica.

Refletir sobre a prática docente em dinâmicas de interação crítica e dialética mobiliza diferentes modos de pensar, de lidar com o real, de dialogar entre pares e de compreender a práxis educacional. É um caminho que expõe a complexidade do trabalho docente e a importância da relação teoria prática. A formação continuada possibilita o enfrentamento da complexidade do trabalho docente pelo viés da coletividade colaborativa, quando os docentes tomam consciência de sua incompletude e buscam afirmações e novas formas da práxis educativa. Na troca de experiências os professores relatam suas práticas vivenciadas, com suas turmas, com as particularidades de alunos e situações escolares. Tão importantes quanto os relatos de práticas exitosas, também é necessário relatar as propostas que não prosperaram da forma planejada, de maneira que os professores no coletivo, possam contribuir para o balizamento de caminhos pedagógicos a sua práxis. Ouvir a experiência de outros professores, conscientiza e encoraja, permite a solidão e a percepção de que a docência não precisa ser exercida em solidão.

Possibilitar as trocas de experiências entre docentes de forma reflexiva e crítica, individual e coletivamente, sobre e nas ações pedagógicas e educacionais, são dinâmicas significativas e necessárias em formações continuadas. É preciso considerar também que o enfrentamento da complexidade demandado pela práxis docente pode exigir mais do que as trocas de experiências e reflexões. Nóvoa salienta que a “experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência” (NÓVOA, 1992, p. 56). É preciso também instigar uma busca emancipatória no processo formativo para que os professores possam dispor-se a mudanças necessárias, exigidas em processos de transformações sociais e educacionais constantes. Para esse aspecto, é pertinente que o professor se torne investigador de sua própria prática e das temáticas que envolvem a práxis a que se propõe. A pesquisa é o caminho científico para o professor buscar soluções de problemas, interpretando a realidade de vivências profissionais e sociais, construindo e reconstruindo conhecimentos. Para o entendimento de Demo, a pesquisa “como princípio educativo se constitui um pilar importante da educação emancipatória, capaz de conduzir educadores e educandos para um questionamento sistemático, crítico e criativo (DEMO, 2011, p. 16).

É relevante que a formação continuada instigue a postura investigativa do professor e crie espaços democráticos e reflexivos para que a pesquisa do professor seja pensada, entendida, proposta em bases teóricas, passando a integrar a prática docente. A dimensão da pesquisa docente na escola básica permite ao professor colocar-se na condição de protagonista na produção de conhecimentos e inovações didáticas. O PFCM fez a opção

metodológica pela pesquisa-ação, a qual no entendimento de Thiollent, possibilita aos professores pesquisadores “produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo”, em nível pedagógico, “contribuindo para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Os dois excertos em sequência, trazem indicativos de que se colocar em processo investigativo, de forma integrada à formação continuada, possibilita a construção coletiva de conhecimentos e inovações, propostas a partir de análises de situações vivenciadas em chão de escola. Dessa forma, retroalimenta-se a produção de saberes para transformações do contexto em que os pesquisadores e pesquisados estão envolvidos.

*Os primeiros encontros da formação foram pautados por este **trabalho coletivo de pesquisa-ação**, cujo principal objetivo foi **propiciar ao trabalhador envolvido a investigação de dados quantitativos e qualitativos sobre situações-problema por eles mesmos levantadas, conhecer a realidade da área em que atua e se tornar digno e autorizado a se expressar e transformar suas condições.** (EBFM, p. 1643).*

*Partimos então para a **pesquisa-ação**, onde **todos os envolvidos optaram pelo conjunto temático que mais o inquietava ou incomodava, para discutir na sua multiplicação, e coletar dados quantitativos e qualitativos nas escolas de todos os envolvidos na formação da área que viessem autorizá-los a escrever sobre os assuntos e construir um mapeamento coletivo da situação** (EBFM, p. 1646).*

O processo de escrita docente citada no excerto anterior complementa a relação de aspectos de fundamentação da coletividade crítico-reflexiva dos docentes em formação continuada. **A produção textual dos professores em formação continuada constitui-se em uma prática de escrita autoral, individual ou coletiva, que potencializam os procedimentos crítico-reflexivos e capazes de desenvolver autonomias teóricas e metodológicas.** Autonomia trabalhada no PFCM e compreendida conforme o próximo excerto.

*Nesse sentido, defendemos que a **autonomia não deve ser vista apenas como a liberdade de pensar e agir por conta própria**, guiado por princípios próprios, mas também como **a capacidade de fazer, realizar, mudar**. Para tanto, o indivíduo precisa ser consciente e ativo, ou seja, **passividade não cabe na autonomia**. Foi isso que buscamos desenvolver na formação recebida em 2014, ou seja, a (trans)formação. (EBFM, p. 645).*

Outro excerto registra a percepção de professores autores do PFCM de que a escrita é uma prática emancipatória e democrática, tanto para professores em formação, como para alunos que também se coloquem em processo de produção textual reflexiva e crítica.

*Depois da **ênfase dada à escrita nos encontros que tivemos, hoje, temos certeza de que precisamos fazer com que nosso aluno também escreva**, mesmo que de forma simples, singela. Estamos cientes de que **é pelo registro que podemos refletir sobre o que buscamos, no que acreditamos e defendemos**. Inclusive, temos clareza de que **o processo de escrita deve acontecer de forma natural, permanente e progressiva; deve ser algo que está sendo constituído; é um espaço de sujeitos diferentes, uma formação de sujeitos***

que sejam formados para atuarem no contexto social em que estão inseridos. É a partir do registro que fazemos um contrato singular, individual entre nossos “eus”, e, quem sabe, avaliamos o nosso fazer ali, descrito, como possibilidade de emancipação. (EBFM, p. 652).

Os aspectos destacados ao longo deste subcapítulo, sustentam a necessidade de os processos de formação continuada de professores formar coletivos que atuem colaborativamente por uma perspectiva crítico reflexiva. Uma formação fundamentada na coletividade crítico reflexiva favorece o enfrentamento de dificuldades e situações problemas ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento pessoal e profissional uma vez que proporciona uma maior conscientização sobre o seu trabalho docente e suas implicações para o contexto educacional e social. É com esse sentido que o trabalho em grupos de afinidade, as trocas de experiência, a reflexão, a crítica, a dialética, a pesquisa e a escrita foram destacadas neste capítulo pois constituem elementos de articulação da estrutura flexibilizada de processos formativos que permitam ao professor exercer o seu protagonismo em coletivos de desenvolvimento profissional.

A formação continuada requer um constante tensionamento dialético reflexivo entre teoria e prática. Os aspectos e fundamentos de protagonismo docente e coletividade discutidos neste capítulo não são colocados como conceitos fechados e inertes, pois o entendimento de formação continuada docente está amparado neste estudo em um constante movimento com implicações históricas e sociais. O protagonismo docente constituído em processos formativos possibilita, como já exposto, a reflexão crítica entre pares, e um caminho para a emancipação e definição de uma identidade docente. Quando o professor compartilha experiências escolares durante o processo formativo coletivo, reflexivo e crítico, possibilita a construção de soluções voltados a problemas curriculares, epistemológicos, pedagógicos e didáticos relacionados diretamente ao trabalho do professor. Entretanto, se a formação se limitar a essa perspectiva, corre o risco de se estruturar em uma práxis esvaziada, incapaz de construir caminhos transformadores que digam respeito aos problemas sociais, econômicos e políticos existentes para além do âmbito do GT constituído. Este é um limite que reforça a necessidade de manter-se a vigilância epistemológica sobre as proposições surgidas da prática formativa, sempre tensionada pelo conhecimento teórico constituído e ou em constante constituição. Por isso é importante manter-se uma interação entre União, estados, municípios, IES e escolas, mantendo ativo o diálogo entre teoria e prática e equilíbrio harmônico entre movimentos de lógica horizontal (interna aos GTs) e vertical (externa aos GTs), sem sobrepor-se em academicismos de um lado ou praticismos de outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos saberes da humanidade, nada é definitivo. O texto desta tese não carrega, e nem poderia carregar, a pretensão de esgotar as reflexões sobre a temática da formação continuada de professores. Tampouco propõe uma formatação organizacional e metodológica preestabelecida para processos formativos. A temática da formação continuada docente compõe um campo de estudos e pesquisas que ainda requer aprofundamentos para que os professores possam manter um desenvolvimento permanente e qualificado das atividades profissional e social que constituem o contexto do trabalho e da vida docente. A representatividade qualitativa do estudo acentua-se quando o pensamento sistêmico de docentes em processo formativo pode ser integrado ao *corpus* de análise. O estudo da formação continuada envolve o entendimento de individualidades, pois é um trabalho de cada um sobre si mesmo. Individualidade imersa na complexidade, pois cada professor faz parte e é influenciado pelo coletivo de professores, os contextos e as relações pessoais, profissionais e sociais envolvidas. Cabe ainda, a título de considerações finais retomar e reforçar alguns dos elementos principais que compõe a escrita desta pesquisa de tese.

A opção do caminho metodológico desta tese por uma pesquisa qualitativa de estudo de caso possibilitou integrar contribuições dos docentes de educação básica como elementos primordiais do processo investigativo. O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e todo processo e cenário que envolveu a sua realização formativa no ano de 2014, foi colocado em tela, com destaque para suas produções escritas publicadas na forma de livro físico e de e-book. O caso em estudo possibilitou a análise de uma gama de movimentos processuais, organizacionais, executivos, produtivos, bem como uma análise de aspectos de fundamentação teórica, perspectivas metodológicas, conceituais, ideológicas, relacionais, humanas e sociais. Salienta-se que não está sendo proposto, nem mesmo em subentendimento, que a Formação Continuada Macromissioneira se constitua em um modelo a ser copiado em outros contextos e outras temporalidades. Considera-se sim, que foi um movimento relevante no cenário educacional gaúcho, e nesse processo emergiram especificidades significativas para o campo de estudo da formação continuada.

Com esses qualificantes considerados, foram revisitadas as memórias e os registros produzidos pela Formação Continuada Macromissioneira, de maneira a constituir o arcabouço de sustentação para o estudo desta tese. As narrativas, reflexões e escritas, que durante o processo formativo consolidaram individual e coletivamente o protagonismo e a autoria dos

professores de educação básica, passaram a compor a dimensão empírica da investigação, possibilitando novas compreensões e o avanço na construção de conhecimentos, pela análise científica elaborada a partir de uma experiência realmente vivenciada. Considerando-se que no escopo desta tese é destacado o protagonismo do professor em formação continuada, impôs-se a necessidade de trazer a luz dos holofotes da análise crítica e reflexiva, as representações manifestadas por esses professores. As sistematizações escritas dos professores autores e elementos hermenêuticos subentendidos nas suas produções textuais, foram reinterpretadas sob o prisma da dimensão teórica do referencial adotado, fundamentando a construção de novos conhecimentos colocados à apreciação da comunidade científica.

Como referido, o caminho metodológico escolhido para a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa de um estudo de caso, possibilitando o estudo dos fenômenos científicos a partir da complexidade do contexto real da Formação Macromissioneira. Dessa forma buscou-se clarificar subsídios para responder ao problema central da pesquisa expressa na pergunta: quais são as percepções dos participantes do Programa sobre características do processo de formação continuada nele vivenciado, particularmente no que se refere ao protagonismo docente e a coletividade, e quais são suas contribuições para a constituição docente? As percepções dos professores foram investigadas prioritariamente nas escritas dos professores participantes do PFCM, publicadas no LFFM e EBFM. Para este processo de reinterpretação do *corpus* de pesquisa, em resposta ao problema de pesquisa, fez-se o uso da Análise Textual Discursiva (ATD), pela qual chegou-se à definição das categorias centrais de análise denominadas como: (i) Protagonismo docente e (ii) Coletividade.

O aprofundamento das categorias centrais de análise fez emergir subcategorias. Na categoria Protagonismo Docente, foram identificadas as subcategorias: Reflexão Crítica e Interativa entre pares (RCI) e Emancipação e Identidade Docente (EID). Para a categoria Coletividade, foram qualificadas as subcategorias: Interação Sociocultural (INSC) e Singularidade da Prática Reflexiva em Coletividade (SPRC). O desenvolvimento do processo de interpretação e referenciamento teórico no estudo investigativo sobre as categorias e subcategorias de análise assentou-se como caminho percorrido para cumprir o objetivo geral deste estudo, de fundamentar aspectos de conhecimentos que embasem novas fronteiras de saber no que tange aos processos de formação continuada de professores, particularmente, quanto aos sentidos e significados atribuídos ao protagonismo de cada um e à coletividade dos sujeitos em formação, diante da constituição da própria identidade docente.

Como resultado do processo de ATD foram destacados vários excertos nos capítulos de aprofundamento das categorias de análise. Na construção textual que expressa os resultados

da investigação das categorias e subcategorias, foram registradas reflexões subjacentes à análise e compreensões afirmativas sobre o aspecto analisado, precedendo os excertos, sendo por vezes acompanhadas de citações de autores tomados por suas contribuições referenciais na temática abordada. Ressalta-se que na maioria dos casos, foram destacados e apresentados dois excertos em sequência, sendo um deles oriundo do LFFM e outro do EBFM. Não se destaca no texto dessa tese, as diferenças formativas e profissionais de autores dos excertos provenientes das respectivas publicações. O livro e o e-book foram publicados e, portanto, os autores dos textos originais dos excertos podem ser reconhecidos. Entretanto não os ter caracterizados nas referências aos excertos no texto da tese procede da decisão de tratar todo o trabalho realizado na análise textual de forma impessoal, buscando-se assim, manter uma equidade para compreensão dos excertos, independentemente da própria publicação de origem. Explica-se que o LFFM foi compilado por textos elaborados individual ou coletivamente por autores professores da educação básica em conjunto com professores da educação superior, resultando em uma produção textual com uma abordagem acadêmica mais elaborada. Por outro lado, o EBFM reúne textos que se referem a relatos de experiência que foram escritos, por autores, quase na totalidade constituídos por professores de escola básica. Não se buscou nesta tese um comparativo qualificatório entre as escritas de professores de ensino superior e professores de educação básica. Os excertos foram selecionados dentro dos critérios metodológicos da ATD e igualmente trabalhados, independentemente de sua obra de origem e dos seus respectivos autores. Nesse sentido tanto os excertos do LFFM como do EBFM foram igualmente profícuos e fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Retoma-se neste capítulo final o que fora inicialmente proposto como objetivos específicos da pesquisa: (i) contextualizar o cenário de estudos em que foi constituída a Formação Continuada Macromissioneira (ii) analisar percepções expressas nos capítulos organizados e publicados no contexto do Programa sobre características do processo de constituição docente nele vivenciado; (iii) identificar, sob a ótica dos referenciais teóricos adotados, percepções e concepções subjacentes ao processo de formação continuada, indicativas de movimentos de constituição de coletividade e de protagonismo docente; (iv) abalzar aspectos e estratégias organizativas que fundamentem o conhecimento sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.

Para alcançar o primeiro objetivo específico (i), foram estudados os contextos e cenários envolvidos na formação continuada de professores resultando em uma sistematização apresentada no capítulo 2 desta tese. Em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, apresentaram-se elementos marcantes do paradigma da complexidade que são mobilizados para

a compreensão da educação, da formação de professores e da docência. Por esse motivo se fez necessário delinear o contexto do caso estudado e do objeto do estudo. Esta tese versa de forma focalizada sobre a formação continuada de professores, mas há que se ter claro entendimento de que um processo formativo não é feito de forma isolada, e nem é capaz por si só de mudar a educação. É um entendimento similar ao de Imbernón que diz: “parte-se da premissa de que, para mudar a educação é necessário mudar os professores e de que a formação é uma boa ferramenta, mas não é a única. Ela deve estar acompanhada da mudança do contexto” (IMBERNON, 2010, p. 96).

A realidade educacional vigente carece ainda de políticas públicas que consolidem a formação continuada de professores como um processo integrante do fazer docente. Por isso foram retomados e descritos em uma relativa linha do tempo, alguns movimentos de governos e gestões educacionais brasileira e sul-rio-grandense, que implicaram movimentos formativos vigentes em cenários escolares da educação brasileira, por vezes deficientes, tais como as mencionadas formações *standard*. Descreveu-se também o contexto institucional em que o PFCM foi desenvolvido com destaque para os movimentos que possibilitaram a formação de um coletivo organicamente organizado e que demonstrou a possibilidade real de se efetivar um sistema em regime de colaboração eficaz para a promoção de formação continuada de professores.

Os objetivos específicos (ii) e (iii) foram alcançados durante o desenvolvimento da pesquisa por meio das análises no *corpus* de pesquisa, compreensões, interpretações e estudos que resultaram na sistematização nos capítulos 3 com as definições metodológicas de análise das percepções dos professores expressas no LFFM e EBFM, no capítulo 4 com o detalhamento da categoria de análise do Protagonismo Docente e no capítulo 5 da categoria Coletividade.

O capítulo 6 atende ao proposto no objetivo específico (iv), destacando em negrito, aspectos e estratégias organizativas que trazem indicativos relevantes para o planejamento, o desenvolvimento e a compreensão teórica que fundamentam os processos de formação continuada de professores da Educação Básica.

Como resultado central deste estudo considera-se que foram explicitados elementos necessários e suficientes para sustentar a defesa desta tese em que se afirma que a formação continuada de professores colaborativamente organizada e desenvolvida, em torno de pressupostos teóricos e metodológicos alinhados com a coletividade e o protagonismo docente, permite avanços na direção de conferir qualidade à constituição da identidade docente. Ao propor-se à qualificação de um processo de constituição da identidade docente fez-se necessário definir para este estudo, a opção de significação conceitual da *identidade docente*, tomado como

um termo de reconhecimento qualificador do professor, caracterizado pelo contínuo processo de construção, que lhe requer a manutenção de uma postura reflexiva e crítica, de autoria e protagonismo, com atividades docentes, flexíveis em constantes mudanças e redefinições em âmbito profissional e pessoal, individual e coletivo. Esse entendimento traz dinamicidade e incompletude a identidade docente e assim não pode ser caracterizada como a institucionalização de uma forma ou de atributos de professores. A identidade docente está sempre em movimento, em constituição, modificada a cada momento e contexto histórico-social.

Como já fora citado anteriormente, Imbernón considera que “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade” (IMBERNON. 2010, p.77). As percepções e conclusões formadas durante o desenvolvimento desta tese, validam também o sentido comutativo da afirmação, ou seja, a identidade docente passa pela condição de que o professor se assuma em um contínuo processo de formação. Um processo de formação em que o professor exerça um papel ativo, protagonista, tanto em sua autoformação como nas inter-relações com seus pares. O caso estudado do PFCM, configura-se em uma comprovação de que formação continuada de professores pode ser coletivamente organizada e desenvolvida, de dentro para fora, por um trabalho colaborativo de responsabilidade solidária.

Os dados de pesquisa investigados, interpretados e estudados, permitiram apresentar como resultados, a definição de um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos envolvidos na formação continuada de professores, alinhados às construções de coletividade e de protagonismo docente. Tais pressupostos foram sistematizados ao longo do texto da tese e destacados preponderantemente no capítulo anterior, compondo uma apresentação argumentativa de comprovações, inseridas de uma forma condizente com o paradigma da complexidade que caracteriza o objeto de estudo. Evitou-se desta forma apresentar uma listagem sequencial ou um passo a passo, que pudesse criar perspectivas de que a formação continuada pode ser entendida, construída e desenvolvida de forma reducionista.

Foram destacados aspectos de concepção e operacionalização metodológica da formação continuada, em um movimento dialético com as questões teóricas que envolvem um processo formativo, com o olhar constante sobre a coletividade e o protagonismo docente reflexivo e crítico que fundamentam a defesa desta tese. Uma perspectiva formativa que busca o desenvolvimento constituinte da identidade docente, por uma relação de um coletivo colaborativo, que se abre a possibilidades de mudanças para a transformação das práticas constituídas em práxis pedagógicas com vistas à qualificação educacional e a transformação da sociedade.

Concluindo as considerações finais expressa-se o entendimento de que os argumentos apresentados na produção textual desta pesquisa, permitem a sustentação da tese enunciada. Entender que a pesquisa atinge o ponto de defesa de tese, não significa, neste e na maioria dos casos o esgotamento do objeto de estudo. Para refletir sobre esse entendimento, expõe-se último excerto apresentado nesta tese.

Em virtude de que o programa prevê que os GTs façam registros de suas pesquisas, reflexões, decisões, ações e avaliações, com a assessoria sistemática de professor-pesquisador de Universidade, pode-se conjecturar que os grupos de pesquisa internos às Universidades serão fartamente abastecidos com dados provenientes dos GTs, com a vantagem previsível de que, por mediação do respectivo assessor, os GTs inaugurarão ou prolongarão a investigação-ação em torno de relevantes questões epistemológico-pedagógicas situadas na fronteira entre as áreas científicas e a metodologia de ensinagem dessas áreas, numa faixa de intersecção, interfaces e atravessamentos que os pedagogos chamam de Fundamentos Teóricos e Metodológicos das áreas de conhecimento e disciplinas. Quando tratamos das questões desse domínio teórico-conceitual, tanto quanto ou até mais que os professores da educação básica, os professores-pesquisadores das Universidades, com raras exceções, são pássaros de uma asa defeituosa, precisando, num dos lados, apoiar-se em outros para poder voar. (PROGRAMA MACROMISSIONEIRO¹⁸)

Os inúmeros excertos retirados dos textos produzidos pelos professores participantes do PFCM constituíram-se dados de pesquisa utilizados na comprovação da tese. Por outro lado, ao concluir o texto deste estudo, ele passa a constituir-se em um dado comprobatório do acerto da previsão manifestada no excerto anterior. O material produzido pela Formação Continuada Macromissioneira no ano de 2014, pela relevância do movimento formativo constituído, continua a ser uma importante fonte de pesquisa de temáticas relativas à formação continuada de professores e de diversas linhas do espectro educacional.

Além de outras pesquisas sobre a edição do processo formativo Macromissioneiro de 2014, a expectativa maior é de que novas pesquisas sobre novas edições possam ser efetivadas. Edições de processos formativos que sejam elaborados em processo permanente de qualificação, reforçados pelos avanços sobre os conhecimentos construídos por esta e por outras pesquisas. Nesta tese a formação continuada de professores parte do estudo de um caso de grande relevância para a Região Macromissioneira e para estudos do campo educacional ampliado. No recorte necessário ao estudo de uma pesquisa de tese, foram trabalhados os movimentos de aspectos teóricos, epistêmicos e metodológicos, do processo formativo vivenciados, mas não se adentrou em outros aspectos que podem ser analisados por outras pesquisas a serem realizadas. Sugestivamente ainda cabem questões tais como: quais

¹⁸ Trecho extraído do Projeto de Extensão do Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, arquivado junto a Secretaria do Programa na Unidade Seminário da UFFS – *campus* Cerro Largo, e aprovado nos Editais de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFFS, conforme relatórios: A extensão universitária na UFFS: programas e projetos – editais 2010-2016. Disponível em: [file:///C:/Users/colomboo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/colomboo/Downloads/Portf%C3%B3lio_Proec_Editais_ONLINE_2017%2009%2012%20(1).pdf)

implicações pedagógicas foram desenvolvidas com o processo de Formação Continuada Macromissioneira? Que fortalecimentos ainda se fazem necessários na relação entre governo, universidades, escolas e comunidade escolar para que a formação continuada de professores na perspectiva democrática e emancipatória possa potencializar as transformações sociais? Se a troca de experiências, a participação protagonista dos professores em seu processo formativo e as coletividades interativas são caminhos que a literatura indica para romper com a estagnação pedagógica e didática de práticas e teorias educacionais, quais os fatores que ainda obstaculizam esse movimento e mantêm o professor em um isolacionismo profissional? Essas e outras questões constituem um espectro investigativo capaz de iluminar o campo da formação continuada que ainda requer muito estudo, pesquisa e dedicação.

O Programa de Formação Continuada de Formação de Professores Macromissioneiro, segue até a presente data sendo ofertado pela UFFS em parceria com outras IES da região. Mas outros entendimentos ideológicos, políticos, econômicos, de diferentes concepções e proposições da formação continuada de professores da educação básica foram propostos pelas novas gestões de governos do estado do RS, e não possibilitaram ainda, uma nova execução na mesma magnitude de professores e IES participantes, de diversidade teórica, metodológica, experiencial, de produções, de práxis pedagógica e de transformação social.

Há uma constante descontinuidade em políticas públicas educacionais nacional e mais particularmente gaúcha, caracterizadoras do cenário em que se constituiu o caso estudado nesta tese. Durante o período de atuação da Formação Continuada Macromissioneira, o Secretário de Estado de Educação José Clóvis de Azevedo afirmou que o investimento feito naquele processo formativo interinstitucional, em regime de colaboração, era percebido na perspectiva de considerar o Programa de Formação Continuada de Trabalhadores de Educação da Região Macromissioneira como um projeto piloto a ser estendido para todo RS, com apoio das demais IES gaúchas. Porém como já fora referido, o processo formativo foi colocado em movimento pleno no ano de 2014, ano eleitoral, ao final do qual, mais uma vez, ocorreu a alteração da gestão governamental no RS. Os integrantes do GT Dirigente buscaram manter o movimento formativo Macromissioneiro reforçando a defesa de que as políticas e ações públicas de formação continuada de professores deve ser constituído como uma política de estado e não em uma política de governo.

No início do ano de 2015, representantes do PFCM estiveram reunidos com o Setor Pedagógico da SEDUC-RS e com todos os novos gestores educacionais das Coordenadorias Regionais de Educação das CREs participantes do Programa no ano anterior, para apresentar os resultados obtidos pelos movimentos realizados, bem como novas propostas de continuidade

das ações formativas. A manifestação dada pela gestão da SEDUC-RS¹⁹, que se iniciava naquele momento, indicou um posicionamento não propositivo sobre as questões de formação continuada dos professores estaduais. Dessa forma, inicialmente, o governo estadual delegou as decisões de articulações para propostas de formação continuada de professores para o âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação. Com o mesmo intuito os representantes do GT Dirigente do PFCM também tiveram audiências presenciais, com todos os coordenadores das CREs participantes, que, da mesma forma, iniciavam novas gestões. Com a alegação que as CREs ainda precisariam fazer uma avaliação político-educacional, antes de efetivar qualquer acordo para formação continuada de professores, não foi efetivada a manutenção das ações do PFCM com o aporte da gestão estadual de educação. Nem mesmo o suporte para os avanços no Ensino Médio Politécnico que ainda estava em movimento de consolidação nas escolas gaúchas teve continuidade.

No ano de 2016, no governo federal, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um *impeachment* e após ocorreu uma reformulação ministerial que provocou uma nova virada para a direita, nos caminhos que estavam sendo traçados pela educação brasileira. Novamente passaram a ser reforçadas ideologias neoliberais, como a valorização de políticas de meritocracia, avaliações de larga escala, currículo voltado ao mercado de trabalho a partir de uma mudança substancial da BNCC que estava sendo construída, redefinindo-a com a centralidade em habilidades e competências e, também, uma revisão da política de formação de professores. O regime fiscal proposto pelo governo Temer, com restrições de gastos para a educação brasileira, limitou o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Dessa forma, foram cancelados vários programas e projetos relacionados ao caráter social envolvidos na formação inicial e continuada de professores ofertados pelas IES. Passaram a ser autorizados na rede pública de ensino a atuação de profissionais de outras áreas, conceituados com o “notório saber”, em substituição a professores licenciados. Todos esses redirecionamentos das políticas educacionais executadas a partir de meados de 2016, reverberaram também na política estadual de educação gaúcha. Assim passaram a ser valorizadas desde então, as formações continuadas propostas por grandes fundações e institutos (grupos privados), aplicando a lógica da educação empreendedora.

As políticas públicas do campo educacional colocadas em vigor pelas gestões educacionais nacional e gaúcha nos anos imediatamente anteriores a finalização desta tese,

¹⁹ A gestão da SEDUC-RS no ano de 2016 ficou sob a responsabilidade política de um dos partidos da coligação vencedora do pleito eleitoral do governo do estado do RS em 2015 e não diretamente do partido do governador eleito.

reforçaram os processos formativos de professores da educação básica, organizados de fora para dentro, em uma direção oposta ao proposto neste estudo, posicionado constantemente de maneira crítica contra as pseudoformações sempre ocupando espaços do campo educacional. Com a perspectiva mercadológica produziu-se um progressivo afastamento das IES, principalmente públicas, das formações continuadas de professores de Educação Básica gaúcha. No entanto, a UFFS mantém como missão a qualidade na educação comprometida com a formação de cidadãos como sujeitos sociais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário. Imbuídos desse enfoque, o grupo de coordenação do PFCM, rearticulou-se, e passou a trabalhar com as várias Secretarias Municipais de Educação da Região Macromissioneira e segue desenvolvendo suas atividades formativas, com o mesmo alinhamento metodológicos, teórico, interinstitucional proposto no projeto inicial, com a participação de mais de 20 municípios, bem como dos Institutos Federais (IFFar) da região.

Para além da expansão dos conhecimentos e possibilidades sobre o processo de formação continuada de professores, espera-se que os registros desta tese contribuam para preservar a memória das boas ações formativas, que valorizem os coletivos e o protagonismo dos professores. Assim, em cada cenário adverso que possa instabilizar a educação, os bons exemplos do que já foi realizado balizarão os caminhos com o que já se sabe possível, renovando as esperanças sobre uma formação docente qualificada e uma educação humana integral e transformadora. No dizer de Mia Couto: “É preciso falar de esperança todos os dias. Só para que ninguém esqueça que ela existe”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Boa Escola para Todos: Gestão da Educação e Debate sobre Valorização dos Professores no Rio Grande do Sul, 2007 a 2010**. Editora AGE. Porto Alegre, 2011.

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias e Supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1979612>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final**. XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 2016, Goiânia. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: Conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia, 2016. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. XVII Encontro Nacional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf> . Acesso em: 01 fev. 2022.

ARENHART, Livio Osvaldo. “Ensinar o padre a rezar a missa”? – a formação continuada de professores: por que e como? 2011. Disponível em: http://macromissioneirauffs.blogspot.com/p/inicio_6.html Acesso em: 25 fev. 2022.

ARENHART, Livio Osvaldo; GASTALDO, Luís Fernando. Programa de formação docente: diálogos reflexivos sobre teoria e prática. Projeto submetido e aprovado no Edital N° 2 Proext 2013. Disponível nos arquivos digitais na sala do programa Macromissioneira do *campus* Cerro Largo, UFFS, 2012. Não publicado.

ÁVALOS, Beatrice. **Formación docente continua y factores asociados a La política educativa em América Latina y El Caribe**. Informe preparado para El Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo, set. 2007.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Caminhos do ensino médio**: escritas sobre o ensino médio politécnico. Porto Alegre: Editora universitária Metodista IPA, 2020.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os Desafios da Experiência**: movimentos da prática. 01. ed. Porto Alegre: Santillana, Moderna, 2014.

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão Cultural da Escola**: Mercoescola e Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERTICELLI, Ireno Antônio; RAMLOW, Romildo Ricardo. A educação na complexidade contemporânea. **Revista Contexto e Educação**. N° 106, Ano 33. Ijuí: Editora Unijuí. Set./Dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*. 2018, v. 44. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxNkmd9TpR5KH6g3fZhD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan.2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Brasília: Prol Editora Gráfica, UNESCO/FNDE/MEC, maio 2007b.

BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Plano Pedagógico Institucional – PPI** 2009. Disponível em https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_pedagogico_institucional Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 5/2011, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 de jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de jul. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais**. Brasília: MECSEF, 1998.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. 2005. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12719/000523480.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 dez. 2020.

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. New York: Taylor & Francis e-Library. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986. 249 p.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CATANI, Denice Barbara. António Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. In: REGO, Teresa Cristina. **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-54.

DALL'IGNA, M. A.; CÓSSIO, M. F. As Políticas Estaduais de Formação Continuada de Professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In: **Anais...25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0334.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DEMAILLY Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEUS, Raissa de. Secretaria de Educação conhece programa de formação para regiões noroeste e missões. **Secretaria de Educação do RS – Notícias**, 2012. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/secretaria-de-educacao-conhece-programa-de-formacao-para-regioes-noroeste-e-missoes#conteudoInicio>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabeth Londero. Trajetória da gestão democrática do ensino público estadual do Rio Grande do Sul: uma análise do período de 1985 a 2010. **Anais... XXVI Simpósio brasileiro de política e administração da educação (ANPAE)**. 2013. Recife. CE. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NeilaPedrottiDrabach-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 16 dez.2020.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**., n.4. Porto Alegre: Pannonica editora, p. (41-61), 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 19 fev. 2022.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v.23, n.3, pp.1-15, set/dez 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15> . Acesso em: 25 mai. 2021.

FORMAÇÃO Macromissionária Antônio Nóvoa. [S.l.:s.n.] Youtube. 14 mai. 2016. 1 vídeo (81 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eMacwQopdEM>. Acesso em: 02 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/4-Paulo_Freire_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_mudan%C3%A7a.pdf . Acesso em: 20 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** [recurso eletrônico]. 24. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo_Freire_Professora_sim_Tia.pdf . Acesso em: 09 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto Editora. Porto. Portugal. 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros – Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. Série Educação cidadã 2. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf . Acesso em: 25 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Cadernos de Formação** nº 5. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2010. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf Acesso 21 mar. 2022.

GASTALDO, Luís Fernando, ARENHART, Lívio Osvaldo, DUTRA, Bruna Cristina. (Orgs.). **Formação continuada macromissionária**: programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores em educação da região macromissionária noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

GASTALDO, Luís Fernando, ARENHART, Lívio Osvaldo, ANGST, Francisco. (Orgs.). **Formação continuada macromissionária**: relatos de experiência. Tubarão: Ed. Copiart, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso: 11 jan. 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOBO, Rosmari Marodin. **O ensino médio politécnico no estado do Rio Grande do Sul**: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública. 2018. 221f. Tese. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em educação nas ciências. Ijuí, RS. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6103> . Acesso em: 10 jan. 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências / Oscar Jara Holliday; Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., **revista Série Monitoramento e avaliação** – Brasília: MMA, 2006. 128 p. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-sistematizar-experiencias/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf/view>. Acesso em: 09 mai. 2021.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Editora McGraw-Hill de Portugal. 1998.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conferência Nacional de Educação**, 2. Porto Alegre, 1966. Brasília, DF: MEC/INEP, 1967. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002405.pdf> . Acesso em: 17 mai. 2020.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 08 de fev. 2021.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da educação superior de 2009**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em: 15 mar. 2021.

KAEFER, Maria Terezinha. **Da intenção à Ação: avanços e retrocessos na educação de jovens e Adultos na rede estadual do RS no período de 1999 a 2008**. 2009. 128f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17720/000723763.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 dez. 2020.

KARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

LAM, Shui-Fong; YIM, Pui Shan; LAM, Tom Wing Hong. **Transforming school culture Can true collaboration**. Educational Research, v. 44, n. 2, p. 181-195. 2002.

LITTLE, Judith Warren. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. **Teachers College Record**. Columbia University. v. 91 n. 4, p.509-536. 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146819009100403>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores**. 350f. Tese. Universidade de Brasília – Programa de pós-graduação em educação. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35076> Acesso em: 18 fev. 2022.

LORTIE, Dan Clement. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago. 1975.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 3ª edição revisada, 2006a.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006b.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia a ciência do educador**. 3ª. ed. revisada. Ijuí: Ed. Unijuí. 2006c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_0add5986f19846e0ad8ded539e8143f7.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

MEC/UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470 . Acesso em: 15 nov. 2021.

MELLO, Elena Maria Billing. **A política de valorização e de profissionalização dos professores na educação básica do estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências**. 2010.255f. Tese. Universidade federal do Rio Grande do Sul – Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24816/000749264.pdf?sequence=1> . Acesso em: 15 dez. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete pedagogia tecnicista. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2003, v. 9, n. 2. pp. 191-211. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso: 01 set. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: editora livraria da Física. 2011.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p.793-812, out./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2011.v19n73/> Acesso em: 08 fev. 2022.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do ensino médio. IN: AZEVEDO, Jose C. de. REIS, Jonas T. (org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização**. São Paulo. Fundação Santillana, 2013. p.219-239.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em:
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 25 mai. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**. Madrid, España. Nº 350, pp. 203-221, Septiembre-diciembre, 2009b. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2014.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. O social-histórico e a educação em Castoriadis. **Revista Cocar**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. V. 3, n. 5. p. 51-56, jan./jun. 2009.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese. Universidade de Brasília - Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília/DF, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. **O professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandre Marenich. 1.ed. São Paulo: Expressão, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORLÁN, Rafael.; MARTÍN, José. **El diario del profesor**. Un recurso para la investigación em la aula. 9. ed. Sevilla: Diada Editora S.L., 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs/wp-content/uploads/2021/07/RCGEM-Versao-2.pdf> Acesso em 02 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v.4, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011.

ROCHA, Silvio Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: Possibilidades na Prática Curricular. In AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Orgs. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna. 2013.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, p.168-175, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html> . Acesso em: 20 dez. 2020.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 2014. p. 65-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade**. 3ª ed. Coleção questões da nossa época; v. 11. São Paulo: Cortez, 2011.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027> . Acesso em: 28 ago. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas: Cortez Editora; Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Ed.) **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n.32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Prefácio. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Caminhos do ensino médio**: escritas sobre o ensino médio politécnico. Porto Alegre: Editora universitária Metodista IPA, 2020. p. 7-10.

SILVA, Monica Ribeiro da. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das diretrizes da década de 90 à base nacional comum curricular de 2017. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Políticas Educacionais**: debates e perspectivas. Porto Alegre: Editora universitária Metodista IPA, 2017. p. 39-59.

SMYTH, John. International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers' Work. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, no. 3, 1991, pp. 323–46. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1393041>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 31, n. 100, p. 33–55, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>. Acesso em: 30 out. 2021.

TARDIF, Jacques.; FAUCHER, Caroline. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, Maria.; MACHADO, Eusébio. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**[online]. v.48, n 168, p.388-411, abr/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 16 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. Decisão nº 02/2014, de 25 de abril de 2014. Autoriza a alteração do texto do Histórico Institucional da UFFS constante dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Chapecó: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/decisao/cgrad/2014-0002/@_@download/documento_historico . Acesso em: 28 abr. 2021.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Conselho Universitário. **Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão da UFFS**. TREVISOL, Joviles Vitório; CORDEIRO, Maria Helena; HASS, Monica (Orgs.). Chapecó: UFFS, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [on-line], v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf> , Acesso em: 24 mai. 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: **Qualidade em educação: um debate necessário**. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997. Série Interinstitucional.

ANEXOS

ANEXO 1 – Capa e sumário do LFFM

CAPA



SUMÁRIO (LFFM)

CAPÍTULO	AUTORES	PAG.
PARTE I		
Ideias diretrizes do Programa Macromissioneiro		
1 O começo de uma história e suas razões: a gênese de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.	•Luís Fernando Gastaldo •Livio Osvaldo Arenhart	23
2 Interações, saberes e fazeres em movimento de reconstrução na educação escolar macromissioneira sob o viés da pesquisa-ação	•Flávia Burdzinski de Souza •Lenir Basso Zanon	53
3 Mediação e construção coletiva nos espaços de saberes dos trabalhadores em educação na região Macromissioneira	•Flávia Burdzinski de Souza •Ilse Maria Bamberg •Rudinei Barichello Augusti •Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	69
4 A (trans)formação continuada para/com professores	•Ieda Márcia Donati Linck •Maria Lourdes Backes Hartmann •Odete Teresa Sutili Capelesso	81
PARTE II		
Textos selecionados dos GTs de Áreas Epistêmicas e Temáticas		
5 GT ALFABETIZAÇÃO		91
5.1 Formação de professores dos anos iniciais: olhares e alcances	•Maridalva Bonfanti Maldaner •Márcia Rejane Scherer	91
6 GT CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS		103
6.1 O uso das novas tecnologias e os desafios de ser professor.	•Gerda Marli Arnemann •Andrea Colbek •Gladis Hardt Mower	103

6.2 Um programa de estado: as dimensões da pesquisa-ação na área de ciências humanas e a problematização na construção dos sujeitos	•Magda Elena Adoryan	116
6.3 Ecologia das práticas educativas: pela credibilização da multiplicidade das práticas educativas silenciadas na região macromissioneira	•Livio Osvaldo Arenhart	127
6.4 Presente, passado e futuro: os desafios das ciências humanas na formação do sujeito GT ciências da natureza	•Vera Lucia Trennepohl	142
7 GT CIÊNCIAS DA NATUREZA		157
7.1 GT ciências da natureza e suas tecnologias: um espaço de reflexão	•Cleria Bitencorte Meller •Ediana Roseleti Perini •Raquel Fernanda Ghellar Canova	157
7.2 Ciências da natureza: construindo a pesquisa com ênfase no seminário integrado	•Camila Pereira Burchard •Joanirse de Lurdes da Rosa Ortiz •Marilse Ribeiro Neves	168
7.3 Saberes em interlocução num processo de recriação do currículo de ciências da natureza e suas tecnologias	•Camila Pereira Burchard •Joanirse de Lurdes da Rosa Ortiz •Marilse Ribeiro Neves	175
8 GT CURSO NORMAL		193
8.1 Uma caminhada no fazer pedagógico: diálogos em sala de aula	•Margaret Mocelini	193
9 GT CURSO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		207
9.1 A submissão feminina em situação de reclusão: uma forma de violência discutida na formação continuada de professores em Cruz Alta/RS	•Adriana Cortes •Ana Cláudia Stefanello •Maria Cristina Freitas	207
9.2 Um gesto de leitura, a partir da formação continuada, sobre a evasão na educação de jovens e adultos	•Elisangela Anita de Lara •Ieda Márcia Donati Linck • Graciele Nicolodi	223
9.3 O visível e o invisível na educação de jovens e adultos no contexto da educação básica	•Julieta Ida Dallepiane	238
10 GT EDUCAÇÃO NO CAMPO		255
10.1 Educação no campo: por uma prática em movimento	•Rosangela Diovana Amaral Hasan •Soní Pacheco De Moura	255
10.2 Educação do campo: rompendo barreiras, construindo caminhos	•Genesio João Renz •Gladis Terezinha Cappellari •Vera Schuster Siqueira	270
10.3 Educação do campo: processos dialógicos e colaborativos	•Genesio João Renz •Gladis Terezinha Cappellari •Vera Schuster Siqueira	282
11 GT EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		301
11.1 O docente da educação profissional num processo de escrita colaborativa e autoformação coletiva visando sua constituição de intérprete da realidade vivida	•Paulo Rogerio Garcez de Moura •Sandra Elisabet Bazana Nonenamcher	301
11.2 O processo de avaliação do curso técnico em contabilidade de uma escola pública e a formação dos professores	•Jeane Monschau Alegretti Nogueira	315
11.3 A Resolução N°06/2012 e o desafio da integração	•Maria Aparecida Lucca Paranhos •Marcelo Eder Lamb	328
11.4 Atividades de formação continuada: relatos, reflexões e aproximações teóricas	•Osmar Lottermann	341
12 GT FUNCIONÁRIOS		357
12.1 Relações pessoais e trabalho	•Marli Ludwig Thomas • Priscila Gadea Lorenz	357
13 GT GESTÃO		369

13.1 GT-GESTÃO, UFFS e 14 CRE - refletindo sobre a tríade: democracia, cidadania e identidade	•Sandra Vidal Nogueira •Louise de Lira Roedel Botelho	369
13.2 Análise da práxis na construção de saberes no cotidiano escolar contemporâneo	•Veralúcia Dallabrida Stein	384
13.3 O processo de formação continuada dos gestores escolares na 32ª Coordenadoria Regional de Educação	•Ayrton Avila da Cruz •Enaura Nunes Reis	396
13.4 Caminhos, escolhas: gestão democrática da escola pública na complexidade do tempo presente	•Iselda Teresinha Sausen Feil •Solange Catarina Manzoni Rufino •Rosmari Maridin Gobo	408
14 GT LINGUAGENS		425
14.1 Role-playing game como ferramenta de interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa	•Ângela Balz	425
14.2 Jogos em língua portuguesa: novas perspectivas para o ensino de gramática	•Rafaelly Andressa Schalleberger •Rosemare Wammes Lacerda Redel •Maria Vanice Schreiner	441
14.3 Área de linguagens na educação básica: conhecimento e especificidade	•Fernando Jaime González •Maria Regina Johann •Taíse Neves Possani	453
14.4 Linguagem e conhecimento na escola pública: repensando o currículo e à docência	•Rosana Silva Barros •Sidinei Pithan da Silva •Rosita da Silva Santos	469
15 GT MATEMÁTICA		483
15.1 Formação de professores em matemática: possibilidades através de grupos de trabalho	•Renata da Silva Dessbesel •Adriana Cláudia Schmidt	483
15.2 Aprendendo poliedros em tempos de copa do mundo	•Daniele Klein	494
15.3 A matemática como ciência e área de conhecimento no contexto escolar: algumas reflexões	•Isabel Koltermann Battisti •Tânia Michel Pereira •Sueli Teresinha Conceição dos Santos	504
16 GT SEMINÁRIO INTEGRADO		521
16.1 Reestruturação curricular: revisando conceitos	•Gilvane Teresinha Savariz Zilli •Martin Kuhn	521
16.2 Pesquisa como princípio pedagógico: desafios da prática	•Adriana Fátima Canova Motter	538
16.3 A formação continuada com foco na pesquisa e no protagonismo docente	•Alessandra Nunes Bastos	552
16.4 Pesquisa escolar: um movimento de construção e compartilhamento de conhecimentos	•Marisa Nunes Frizzo •Luiz Etevaldo da Silva	567
POSFÁCIO		579
Posfácio – um programa de formação continuada construído coletivamente	•Ilse Maria Bamberg •Rosmari Marodin Gobo •Odete Teresa Sutili Capelesso •Martin Kuhn	579

ANEXO 2 – Capa e sumário do EBFM



AUTORES	• AUTORES	PÁG.
PREFÁCIO	• Jose Clovis de Azevedo	5
Apresentação	• Livio Osvaldo Arenhart • Luís Fernando Gastaldo	23

A construção de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professores no noroeste do estado do Rio Grande do Sul	•Luís Fernando Gastaldo •Livio Osvaldo Arenhart	28
Interações, saberes e fazeres em Movimento de Reconstrução na Educação Escolar Macromissioneira sob o viés da Pesquisa-Ação	•Flávia Burdzinski de Souza •Lenir Basso Zanon	54
Mediação e construção coletiva nos espaços de saberes dos trabalhadores em educação na Região Macromissioneira	•Flávia Burdzinski de Souza •Ilse Maria Bamberg •Rudinei Barichello Augusti •Sandra Nonenmacher	70
A (Trans)Formação continuada para/com professores	•Ieda Márcia Donati Linck •Maria Lourdes Backes Hartmann •Odete Teresa Sutili Capelesso	81
GT – Alfabetização		89
O processo de formação do professor e a reflexão de sua prática de ensino-aprendizagem	•Marlei Mantovani Silveira •Sandra Bernarda Mantovani	90
Metodologia de ensino: método ativo	•Naira Brasil Colvara	96
Memorial descritivo: uma possibilidade de entrar em cena na escrita	•Flávia Burdzinski de Souza •Juliana Beatriz Machado Rodrigues •Letícia Rieger Duarte	106
A realização de trabalhos em grupo a partir de situações matemáticas nos anos iniciais	•Helena Jacinta Both	111
Relato de experiência sobre a importância da leitura	•Irami Terezinha Konzen Hilgert	117
Relato das aprendizagens construídas no GT de Alfabetização e Letramento - 17ª CRE/SETREM	•Nilsa Irma Fernandes •Flávia Burdzinski de Souza	122
Memórias	•Eliane Weiss Krüger	127
Os gêneros textuais: uma possibilidade de significação real às escritas	•Marguit Lina Renner Sulczewski	131
Projeto: o processo de formação do leitor através do projeto de leitura na escola	•Teresinha Maria Matte Pitol	143
Trilha dos sentidos: compreender a importância dos sentidos de forma lúdica	•Elizandra Rasche Goettems	145
Refletindo sobre o currículo no GT de Alfabetização e Letramento	•Evandro Soares da Silveira •Flávia Burdzinski de Souza	148
A formação continuada e sua importância para o desempenho qualificado do trabalho docente	•Estela Maris Ávila Siede •Margô Larene Franzen Petry	154
A linguagem ressignificada: uma experiência com a literatura	•Angela Knebel Michae •Marlene Krütli de Jesus •Simone Terezinha Graupe Maçalai	167
Literatura: a arte que contribui para o desenvolvimento do sujeito leitor e escritor	•Meraci Claudieli de Miranda Morais	174
“Mudar é difícil, mas não impossível”: repensando possibilidades de combate à violência no âmbito escolar	•Luana Dettmer Cabreira •Leila Maria Goi	183
Meio ambiente sustentável uma reflexão pedagógica	•Célia Vargas Padilha •Elenisse Inheraski Bartsch	196
A culpa foi das estrelas	•Cristiane Barbosa da Silva	205
Resgatar e conhecer para preservar	•Dulce Maria Vargas Correa •Elise Lurdes Severo •Joseane Lili de Oliveira	209
A arte e a geometria no cotidiano escolar: uma prática pedagógica interdisciplinar	•Jocimar Maria Bronzatti •Rosana Villani Dal Forno	214
Colcha de retalhos	•Estela Maris Ávila Siede •Margô Larene Franzen Petry	224
Refletir e escrever é preciso: a educação física nos anos iniciais	•Sandra Seerig Araújo	232

	<ul style="list-style-type: none"> •Dori Ingrid Durks •Geni Elena Baron 	
GT – Ciências Humanas e Sociais		237
Programa interinstitucional de formação continuada dos trabalhadores em educação da Região Macromissioneira: cartografando o grupo de trabalho de ciências humanas	<ul style="list-style-type: none"> •Alexandra Amaral da Silva •Janete Schub 	238
O Desafio de ser professor na escola contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> •Iracema Borges Silva •Janete Schubert 	246
Trabalho em seu sentido ontológico: entendendo a questão	<ul style="list-style-type: none"> •Adriana Fátima Canova Motter 	251
O seminário integrado no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté de Tuparendi/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Adriana Fátima Canova Motter •André Luiz Freddi •Beverli Fenner Bez •Elisângela Chitolina Beyer 	264
Ciências Humanas e o dilema do ensino-aprendizagem, na ótica da disciplina de Geografia	<ul style="list-style-type: none"> •Julia Daiana Führ •Vera de Lurdes Gubiani Steiger 	273
Alguns desafios das Ciências Humanas na contemporaneidade: do currículo preativo ao currículo interativo, possibilidades de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> •Daniel Schneider 	287
Aplicação da Teoria do GT4 nas aulas de Ciências Humanas – ETEC / 21ª CRE	<ul style="list-style-type: none"> •Prof. Gilce Sampaio 	298
Da produção açucareira do Brasil Colônia à produção de derivados de cana-de-açúcar em pequenas propriedades rurais, atualmente	<ul style="list-style-type: none"> •Gerda Marli Arnemann, •Irailda Calson •Vanice Calson, •Andreia Colbek, •Gladis Hardt Mower, •Arceli Tier, 	302
Projetos transdisciplinares na escola do campo: possibilidade de significar saberes	<ul style="list-style-type: none"> •Gladis Terezinha Cappellari •Jandreia Alegransi 	309
A importância da história no cotidiano do educando e o uso da tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> •Inês Zanella de Oliveira 	319
História e Fotografia	<ul style="list-style-type: none"> •Julia Daiana Führ 	324
Teoria e prática, uma experiência na educação de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> •Thais Cristina Koch 	330
Relato de práticas pedagógicas nas disciplinas de Seminário Integrado Aplicado à Geografia e Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> •Vera de Lurdes Gubiani Steiger 	336
Registros de uma educadora: quando D. João VI chega ao Brasil	<ul style="list-style-type: none"> •Mariza Klein Ditz 	339
Revitalizando a cultura gaúcha	<ul style="list-style-type: none"> •Charlei Knebel Willer •Solange da Cruz Battirola 	348
A cultura gauchesca em foco nas escolas e na formação de professores de Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> •Livio Osvaldo Arenhart 	356
Um novo olhar: história e cultura afro	<ul style="list-style-type: none"> •Janaina de Melo Graef 	385
GT– Ciências da Natureza		
Reflexões acerca da pesquisa como princípio pedagógico da aprendizagem - Texto colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> •Nair Sibila Hentges Marangon •Franciele Kerner •Susana Pereira Cabral •Dalila Krüger •Cléia Rosani Baioto 	390
A mídia digital e o ensino de Física no terceiro ano do Ensino Médio Politécnico	<ul style="list-style-type: none"> •Leomir Augusto Severo Grone 	396
Projeto Batata Quente: integrando diferentes áreas do conhecimento de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> •Jane Teresinha Pires Barbosa •Susana Pereira Cabral 	399
O uso de simulador como facilitador para a aprendizagem do conceito de temperatura	<ul style="list-style-type: none"> •Adriana Hammel 	402
O show do milhão como motivador da aprendizagem em química	<ul style="list-style-type: none"> •Izabel Rubin Cocco 	407
Avaliação da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> •Nair Sibila Marangon 	411

	<ul style="list-style-type: none"> •Dalila Krüger •Leomir Augusto Severo Grove 	
A prática da avaliação nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> •Jamila Nogueira Valério •Juvenal Benedito Saldanha •Leila Weimer Krug •Marcilia Nicolodi Alegretti •Marcos André Silveira Beber •Fruhling, Vania Ruppenthal Fruhling 	415
Proposta curricular integrada - GT Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> •Izabel Rubin Cocco •Adriana •Leila Weimer Krug •Juvenal dos Santos •Andre Luis da Silva •Jamile Nogueira Valério •Cléia Rosani Baiotto 	419
Perspectiva de resposta à questão: “De que forma a pesquisa pode ser utilizada como um princípio pedagógico da aprendizagem?” conforme argumentos de Thiollent	<ul style="list-style-type: none"> •André Luís Silva da Silva •Izabel Rubin Cocco •Adriana Hammel 	424
Inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> •Ary José Fin •Adriane Cristina Sulzbacher •Nair Terezinha Neuhaus •Sandra Schneider Fin •Salette Dal Ross 	437
Projeto interdisciplinar e os desafios das juventudes: te liga, gravidez tem hora	<ul style="list-style-type: none"> •Carmelí Maria Escher •Janete Teresinha Kunz •Marli Teresinha Beuren Walter •Paula Simone Jahn Joner •Simone Elenise Auth •Terezinha Dresch 	443
Vivenciando atividade prática sobre chuva ácida nas aulas de Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> •Dolores Chechi •Giselda Turra Zamin •Veronice Aparecida Pisoni 	451
Inclusão para além da prática de ciências da natureza	<ul style="list-style-type: none"> •Francisléia Cristina Motta Bogler Berwing •Ida Laura Marmitt •Lezita Zalamena Schmitt •Neide Marlene Traesel •Suéli Daline Aurélio Fagundes •Stefani Smaniotto 	459
Grupo de Estudo Ciências da Natureza - Doutor Maurício Cardoso: um relato de experiência	<ul style="list-style-type: none"> •Dulci Feix •Eliane Rute Jeske •Gládis Bremm •Janete Kutzner Hengen •Roberta Mattjie •Rogério Luis Dotto 	472
Formação da chuva: abordagens na Física e na Biologia	<ul style="list-style-type: none"> •Heidi Selent •Diana Elsa Kühn Frühauf 	481
Sensibilização para o cuidado: um trabalho necessário	<ul style="list-style-type: none"> •Diana Elsa Kuhn Frühauff •Dinara Amaral Ehlert •Heidi Selent •Robson André Scheineider 	487
A pesquisa como base do processo de ensino-aprendizagem de Ciências	<ul style="list-style-type: none"> •Tatiana Lourega Soller 	495
Ação dos sucos digestivos	<ul style="list-style-type: none"> •Anaiê Mariéle Eikohff 	500
Experimentação humana em uma aula de Biologia	<ul style="list-style-type: none"> •Carline Petry 	504

Tinta invisível: compreendendo processos químicos de forma lúdica	•Elizandra Rasche Goettems	508
A utilização de situações-problema promovendo a aprendizagem Matemática em turma de EJA	•Isolde Maria Eckert Loeblein	512
Brincando com a ciência: reações químicas	•Ivan R. Ferri	518
A importância do uso das atividades experimentais para a compreensão dos conceitos de substâncias puras e misturas: reflexões docentes	•Clébia Gandini Queiroz •Olga Maria Goldschmidt Capelari	521
Tema: água/vida	•Verlane Sangaletti da Cruz	530
Repercussões da formação continuada de professores da área das ciências da natureza e suas tecnologias, na sala de aula	•Rita Acácia Dalberto da Silva •Franciele Kollas •Lígia Vanessa da Silva •Maribel Ines Vieira •Eva Teresinha de Oliveira Boff	534
GT- Curso Normal		546
A pesquisa como aliada na construção do conhecimento do professor e do aluno no curso normal	•Jaqueline Fiuza •Luci Kremer Bisognin •Marisane Fiusa Goelzer •Rosane Regina Unfer	547
O teatro como forma de inclusão social com a utilização do MovieMaker	•Mara Rúbia Toledo Orlando •Marília de Campos Serquívito •Sabrina de Lurdes Pereira Ribas •Sirlei de Lourdes Lauxen •AdreSilvane Rosa dos Santos	551
A formação de professores na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	•Beatriz Ines Habitzreuter Hermann •Liane Lucia Neuhaus •Mára Helena Sauthier •Vanessa Fátima Dielscheider Schardong	567
Práticas pedagógicas na formação de professores	•Dilse Teresinha Neckel •Ineiva Werner Smaniotto •Juraci Mantay	577
Trajetórias de formação: o professor formador e o normalista estagiário	•Hedi Maria Luft	587
Proposta metodológica de alfabetização de surdos: “A caixa do aprender Libras”	•Benhur Brum Trindade	593
GT – Curso Educação de Jovens e Adultos		601
A importância do resgate do ensino médio na modalidade EJA no município de Boa Vista do Incra/RS	•Rosilaine de Castro Helbing •Maria Angelica Moura •Paulo Joarez de Freitas Mate	602
Ser professor na EJA: uma prática além da escola	•Ademar Guterres Guareschi	616
A busca de um aprendizado significativo na EJA: uma escolha docente	•Daiane Caroline Lagemann	623
Educação de jovens e adultos: uma reflexão acerca do contexto real	•Denise Menezes Braga Denis •Grace Kelli Dickel Gonçalves •Maristela Santos da Veiga	630
Era uma vez... Uma professora da EJA, em Cruz Alta	•Neidy Regina da Câmara	643
Ser professor na EJA: muito além de ensinar, um compromisso social	•Nilda Flores Schütz	651
O ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos: um compromisso com a capacidade comunicativa	•Gisele da Rocha •Patrícia da Rocha •Jéssica Morales Gonçalves	659
O gosto pela leitura e escrita na EJA: uma questão de tomada de posição docente, numa visão interdisciplinar	•Daiane Caroline Lagemann •Nilda Flores Schütz	674
A metodologia do NEEJA/Cruz Alta/RS: uma reconstrução através de uma prática reflexiva	•Graciane Trindade Petersen •Iracema Borges	690

	<ul style="list-style-type: none"> •Jane Barbosa •Nerci de Souza Ritter •Nilza Almeida •Sandro Fogaça 	
Alfabetização e letramento eficaz na educação de jovens e adultos: uma utopia possível	•Dejiani Nunes	697
Economia solidária: uma realidade possível para alunos da educação de jovens e adultos	•Grace Kelli Dickel Gonçalves	704
A prática docente na EJA: possibilidade de (trans)formação social	•Graciane Trindade Petersen	711
Educação de jovens e adultos no núcleo de Três de Maio-RS	<ul style="list-style-type: none"> •Erlei Conrad •Janete Bonapaz Felten •Miguelângelo Corteze 	718
Sistematização de experiências: reflexões sobre a prática pedagógica na EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Giselda Diesel •Marister Faccin de Castro •Sandra Bubanz 	736
Atividades com a EJA na Escola Ponche Verde, Crissiumal	<ul style="list-style-type: none"> •Amarildo de Souza Bohn •Claci Blume •Marcelo Elisandro Steiger 	751
Breve história da EJA na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antonio Kasing Mig de São João do Irapuá – Redentora	<ul style="list-style-type: none"> •Ana Maria Zuber •Ângela Jantsch Cordeiro Araujo •Joseane Sales 	759
A EJA numa proposta interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> •Claudia Solange de Moura •Daniele Klein 	768
Uma caminhada em construção	<ul style="list-style-type: none"> •Elaine Maria Eitelwein •Lourdes Splendor •Rita Maria Zanatta da Motta 	778
Educação de jovens e adultos e o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> •Elio Batista •Dileta Blatt Zanela •Nereu B. Zuchetto •Maria Joana Kerpel 	789
Desafios para a educação de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> •Elissandra Natalia de Godoi Pinto •Gilson José Gonchorovski •Ieda Nara Quadros Bourscheid •Lurdes Zanella •Maegle Celisa Bueno Leidemer •Veronica Beatriz Bueno da Silva 	798
O olhar de alunos ao currículo escolar na EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Enio Lapazini •Marilene Giacomini Castaman •Magali Trindade 	806
Escola Estadual de Ensino Médio João Leopoldo Vogt - Barra do Guarita - Execução do Projeto Minha Identidade Interior	•Guido Arnoldo Vogel	811
EJA: construindo uma vida melhor	<ul style="list-style-type: none"> •Lurdes Dresch •Mario José Willers •Roseli Elaine Wagner Scheer 	813
Quais motivos levam grande parte dos alunos da EJA a abandonarem os estudos?	<ul style="list-style-type: none"> •Sadi Corrêa •Sandro Roberto Mover 	818
Contextualizando saberes na EJA. Projeto drogas lícitas: o que elas têm a ver comigo?	<ul style="list-style-type: none"> •Angela Astil Dallepiane Schneider •Cássia Silene Cervi Anéas 	823
O papel da escola no processo de inserção social de estudantes da EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Carmen Antunes •Maristela Becker •Ricardo de Jesus 	833
Reflexão de Práticas e Princípios da EJA num Contexto de Juvenilização	<ul style="list-style-type: none"> •Clair Inês Pietczak •Elaine Edeli Marholt Walker 	844

	<ul style="list-style-type: none"> •Érica Tiede Weiler •Joselaine da Rosa •Marivani Dalla Rosa •Paulo Roberto Freitas Barcellos 	
Pesquisa e construção do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o mundo do trabalho	•Célia Vargas Padilha	852
Educação de jovens e adultos/EJA e a pedagogia de projetos	<ul style="list-style-type: none"> •Classi Clarice Brandl •Luciane Kopp Post 	863
Educação na Escola Prisional	<ul style="list-style-type: none"> •Elias Ricardo Borré da Silva •Florisbela Dorneles Callegaro •Claudete Hetzel Crippa 	873
Escola Técnica Estadual 25 de julho: construindo sua identidade na EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Beate Anelise Ristow •Janine Zucolotto 	880
Portfólio - Um instrumento diferenciado na avaliação da educação de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> •Bortolini. Miriam Mercedes •Mohnschmidt. Cristiane 	889
Uma breve contextualização da EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Marlisa Sartori de Oliveira •Nicole Ramos 	900
Cooperação e convivência na EJA	<ul style="list-style-type: none"> •Benvinda Frigotto Queruz •Elisandra Zanatta Ukstin •Luis André Moreira de Almeida •Rosane Terezinha de Barros •Silvia Helena Kaiser Paiva Knebel •Werner Albrecht 	910
Acolhida aos alunos da EJA - Motivação para ajudá-los a terminar seu curso, evitando o abandono	<ul style="list-style-type: none"> •Tania Fátima Ribeiro de Lima •Juliana da Silva Severo •Jorge Fernando Schmidt 	923
Escola Paulo Freire: pesquisa participante e tema gerador - construção de uma escola popular	<ul style="list-style-type: none"> •Eliane de Souza Jacques •Vera Malheiros de Oliveira 	929
GT – Educação no Campo		943
Educação no campo: por uma prática em movimento	<ul style="list-style-type: none"> •Rosangela Diovana Amaral Hasan •Soní Pacheco de Moura 	944
Pensando uma educação do campo para a “fome” do mundo	•Aline da Costa	959
Projeto: horticultura na escola	<ul style="list-style-type: none"> •Angela Vier Noschang •Jorge Gervásio Giehl 	963
Conhecendo melhor nossa comunidade e suas possibilidades	•Iloni Lucia Lottermann Kraemer	968
O uso das tecnologias digitais na escola do campo	•Maria Regina Scarantti	972
Somos escola do campo com muito orgulho	<ul style="list-style-type: none"> •Maristela Susana Kronbauer •Marli Fink Kuhn 	977
Relato de prática docente a partir do GT – Campo do Programa Macromissionário	<ul style="list-style-type: none"> •Romeu Butzke •Delci Eliane Froeder 	982
Vivências na escola do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Rosane Ferrari Röpke •Vera Regina Bin 	986
Memorial da experiência docente	•Angela Maria Giordani da Rosa Machado	991
Horta mandala: uma nova alternativa de sustentabilidade para escolas do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Gilsileine Sampaio •Irene Ribeiro 	999
Ciência no cotidiano na escola do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Gilsileine Sampaio •Irene de Fatima Ribeiro •Neusa Bohn Motta 	1004
Memorial descritivo	•Ivanise Mrozinski Leindecker	1013
E. E. E. F. Cruz e Souza – Barra do Guarita – Relato de Experiência	•Lenir Dal Soto Verdi	1017

Educação do campo: processos dialógicos e colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> •Lídia Inês Allebrandt •Sueli Teresinha Conceição dos Santos 	1022
Desafios e estratégias para a gestão da escola do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Elaine Cristina Libardi •Andreatta 	1039
GT – Educação Profissional		1050
Avaliação na educação profissional técnica de nível médio: um desafio a ser vencido	<ul style="list-style-type: none"> •Maria Cristina Librelotto Rubin •Ana Lucia Freitas da Rosa Silva 	1051
A interdisciplinaridade promovendo o empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> •Elaine Teresa Hass •Elisabeth Campos Makvitz Machado •Gelson Antonio De Paula Reis •Iara Graciela Matje De Campos •Sonia Regina Obermeier 	1058
O desafio do ensino médio politécnico	<ul style="list-style-type: none"> •Dione de Brum Nascimento •Kowalski 	1070
Interdisciplinaridade e transversalidade nas experiências de saúde e segurança do trabalhador e no ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> •Clarissa Weinmann Nava •Giovani Bottega •Naureli Medeiros Marques •Rogério Luis Justen •Rubilar do Nascimento Ferreira •Valdeci de Almeida 	1081
Escola-Família	<ul style="list-style-type: none"> •Altamiro Rossignollo •Selmo Dalmaso •Ronei Zarth •Roque Cardoso 	1092
Reaproveitamento de óleos vegetais e sustentabilidade ambiental	<ul style="list-style-type: none"> •Clarice Wocniczki •Karin Letícia Bobrzyk •Leísa Dal Maso 	1098
Projeto de monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> •Elenice Iuhniseki •João Feliciano Rigon •Marcelino Jarozewski •Eugênia Lapinski •Jairo Zanatta •Tereza Rosa 	1105
Relato sobre experiências de interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> •Adriana Decker Caliari •João Alberto Suliman •Maria Delci Werste Bortoluzzi •Rosilene Bentti Maçalai 	1113
Da prática para a teoria, na disciplina de plantas medicinais	<ul style="list-style-type: none"> •José Carlos da Veiga Mello 	1117
O desafio de tornar a aprendizagem atrativa	<ul style="list-style-type: none"> •Alcimar Rodinei Obalski •Jorge Derli Bertazo Uberti •Marcia Garlet Reck •Mauro Antônio Borges •Notarjácómo •Rogério Ceretta 	1126
A importância da merenda escolar no ensino noturno	<ul style="list-style-type: none"> •Cassandra de Paula Patias •Nara Fernanda Muller Laner •Miriam Elisabete Bauken 	1134
Formação de cooperativa rural de alunos-repórteres: novos papéis para educandos e educadores	<ul style="list-style-type: none"> •Deise Anelise Froelich 	1141
Interdisciplinaridade na educação profissional	<ul style="list-style-type: none"> •Leo André Parodes Correa •Wilson da Rosa Melo •Edi Vargas dos Santos •Alexandre Rodrigo Schedler •Joana Maria Spohr •Roselaine Rosso 	1151

Trabalhos interdisciplinares desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor	<ul style="list-style-type: none"> •Camila Patia •Jair Sausen •Marcio Siza 	1160
Um relato de experiência do trabalho desenvolvido pelo curso Técnico em Administração - Eixo tecnológico Gestão e Negócios	<ul style="list-style-type: none"> •Ivone da Rosa Melo •Marino Simon •Marcelo Fábio Ohlweiler •Sidonea Tratsch 	1166
Refletindo as práticas pedagógicas na Escola Técnica em Agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> •Andreia Borba Brum 	1172
A piscicultura sob a ótica da sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> •Antunes, Getúlio de Souza 	1178
Escola Técnica Estadual Achilino de Santis	<ul style="list-style-type: none"> •Ana Emilia Dutra Nunes •Elder Lauter da Rosa •João Volmar Machado da Silva •Mário Ubaldo Ortiz Barcelos •Patricia Pavanelo Garcia •Valdetar Barcelos da Silva 	1189
A prática docente na educação profissional	<ul style="list-style-type: none"> •Juliano Oliveira Saratt 	1196
Seminário integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Andréia Gonçalves da Costa Ceratti •Ieda Zimmermann •Jamile Tábata Balestrin Konageski 	1208
A educação profissional técnica de nível médio nas escolas estaduais - Práticas pedagógicas sob novos referenciais	<ul style="list-style-type: none"> •Solange da Silva Moraes 	1218
Educação profissional integrada ao ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> •Luís César da Cruz de Souza •Joemar Dessuy •Eroni Helena Pomerening •Tenile Rieger Piovesan •Vera Lúcia Mundstock 	1235
Educação profissional	<ul style="list-style-type: none"> •Carmem Rita Balim da Luz •Clovis Libardoni •Fernanda Elena dos Santos •Rosane Benetti Andretta 	1243
GT – Funcionários		1247
Diagnosticando o papel do funcionário de escola na perspectiva de educador	<ul style="list-style-type: none"> •Ângela Keitel •Cleide Regina Rodrigues Bueno Mariani •Maria Helena Fischer •Tânia Maria Oliveira 	1248
O desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em educação: compromissos e desafios para os funcionários de escola na contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> •Eliane A. Ramos Moraes •Maria d Lourdes Soares Meirelles •Marildes Rocha dos Santos •Maurília de F. Trindade Rodrigues •Nara Beatriz Soares Battu •Vania Machado Alves •Isolde Giebel Dalenogare •Lizandra Andrade Nascimento 	1257
Formação continuada de agentes educacionais	<ul style="list-style-type: none"> •Cleonice Foletto Wichinheski 	1270
Implantação do turno integral na Escola Dr. Otto Flach – Cerro Largo/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Ana Amélia Butzen Perius •Maria Lúcia Finkler •Maria Madalena de Almeida Cardoso •Marta Perim •Miria Judite Back Klein •Viviane Peccin Schmitt 	1274

Gestão escolar: responsabilidade democrática e ideal comunitário	<ul style="list-style-type: none"> •Bernadete Thum •Janice Inês Henrich •Ledir Maria Wastowski •Mara Rejane Klein Schorr •Márcia Regina Schneider •Nelsi Inês Welter Hartmann 	1285
Formação continuada dos profissionais da educação na escola	<ul style="list-style-type: none"> •Celina Erodi Ramos •Elton Giberto Backes •Ivani Salete Bacarin •Jussara A. Contri Zimpel •Maria Lúcia C. Bortolini 	1296
GT – Gestão		1303
Indisciplina na gestão escolar: pequenas inquietações, grandes desafios	<ul style="list-style-type: none"> •Celina Lúcia Reisdorfer •César Vítor Hilgert •Marta Goldschmidt •Nívia Spohr •Sandra Maria Jung Leal •Terezinha Pez Jaeschke 	1304
Rádio escolar: um instrumento de ensino	<ul style="list-style-type: none"> •Cezar Inácio Ruszczyk •Cleria Inez Krindges •Nestor Inácio Scher •Rosimeri da Silva Kutzner •Sérgio Moacir M. Kramer •Vânus Antonio Ledur 	1317
Gestão escolar: perspectivas e projetos para ocupação dos espaços existentes nas escolas do campo	<ul style="list-style-type: none"> •Clair de Fátima Sauzen Heck •Neusa Ledur Bohn •Regina Aparecida Bolzan Scherer •Vera Schmitt Follmann 	1330
A proposta político-pedagógica como norteadora dos objetivos do colégio estadual João de Castilho	<ul style="list-style-type: none"> •Dilce Amélia Sauer •Juliana t. C. Thomas •Gissele Iracema de A. Lenz 	1340
Gestão democrática na escola e seus desafios	<ul style="list-style-type: none"> •Elisete Marisa Gabatz •Elisete Nickel Chejovich •Romi Genice Rohleder Gertz •Volmir Menzel 	1346
Mediação no processo constitutivo da identidade pessoal e da cidadania intercultural	<ul style="list-style-type: none"> •Elita Marlene Tonin •Ema Elaine Hartmann Maciel •Estela Maris Bolzan Engers •Márcia Regina Schneider 	1354
Construindo o projeto político-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> •Ilida Baccarin Matje •Rosane Scherer de Escobar •Adriane Jetzke 	1367
A influência da estrutura física no ensino aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> •Janice Rosane Antes •Lisete Pinto •Maria Lourdes de Almeida •Nilsa Rudek •Regina Theobald 	1377
Análise das dificuldades de aprendizagem no processo pedagógico: intervenções pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> •Roselie da Silva Londero •Eliane Kräulich Tizotti •Arlete Fátima Dalmaso da Silva •Janete Mariasinha Hossa dos Santos 	1386
Projeto político-pedagógico: uma constante reflexão na escola	<ul style="list-style-type: none"> •Maria Helena Justen •Vera Lourdes Brun 	1396
Reencantando a educação: um novo olhar	<ul style="list-style-type: none"> •Maria Vanice Schreiner 	1405

	<ul style="list-style-type: none"> •Rosemare Wammes Lacerda Redel •Rosmeri Marin Leite de Oliveira 	
A gestão escolar no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor	<ul style="list-style-type: none"> •Celso Paulo Thomas •Dirce Marschall Rockenbach •Iria Schleger •Márcia Terezinha Synwelski •Maria Catarina Habitzreuter •Nelza Denize Abel Rockenbach 	1418
Uma escola reflexiva para construir a gestão social	<ul style="list-style-type: none"> •Edemar Rotta •Neusete Machado Rigo •Sílvia Natália de Melo 	1427
Escolas: E. E. E. M São Francisco de Sales, E. E. E. F. Carlos Gomes e E. E. E. F. Ervina Catarina Löw	<ul style="list-style-type: none"> •Maria Marlene Kunzler •José Carlos Solano Bones •Karine Rospide 	1444
O processo de formação continuada dos gestores escolares na 32ª Coordenadoria Regional de Educação	<ul style="list-style-type: none"> •Ayrton Avila da Cruz •Enaura Nunes Reis 	1449
Reflexões sobre a prática do GT Gestão	<ul style="list-style-type: none"> •Agnes Ribas •Elisângela de Fátima Cezar Livinalli •Rosane Diniz Jagmin •Rosane Marquioro 	1461
Gestão Democrática da Escola e o Papel do Gestor	<ul style="list-style-type: none"> •Carmi Teresinha Wildner 	1466
Gestão escolar: um desafio	<ul style="list-style-type: none"> •Adriana Soares Pereira •Elis Regina Alves •Osméri Antonia Groth dos Santos •Elisete Regina Mota Rico •Mônica Bortolan Voltz •Marcia Regina Selle Oliveira 	1478
O SEAP como mediador do espaço escolar	<ul style="list-style-type: none"> •Áurea Denise da Costa Menegon •Dalva Kersting 	1483
GT – Linguagens		1491
A influência da formação docente na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> •Liliane Cardoso •Joelma Giceli do Nascimento Gonçalves •Eliane Perdomo 	1492
A linguagem na práxis da educação	<ul style="list-style-type: none"> •Fernanda Falconi Bastolla •Ivete Catherine Costa •Carla Rosane da Silva Tavares Alves 	1500
O uso das novas tecnologias nas velhas escolas: desafios de uma educação inovadora	<ul style="list-style-type: none"> •Marcia Cristina Diemer Breitenbach •Lurdes Budke Koch •Viviane Schneider Rodrigues 	1507
Finalidades da educação básica: contribuições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> •Sônia Lorena Aver •Nair Rosa Carpenedo •Marli Alaídes Griep 	1513
Projeto: concurso literário	<ul style="list-style-type: none"> •Rafaelly Andressa Schalleberger •Janir de Fátima da Rosa Cruz •Rosmeri Marin Leite de Oliveira •Lisiane Bastian •Franciele Pires Rodrigues Fuhr 	1517

Fotografia: um olhar digital	•Mardiély Sonara Copetti Bica	1524
Análise do texto “Os diferentes tipos de letramentos hoje: (novos) desafios para a escola” com relato do projeto “Copa do Mundo e os jogadores”	•Ângela Balz	1530
Uma experiência interdisciplinar na área de Linguagem	•Adriane König Bortolli •Arcildo Welke •Eliane Matinski •Margarida Welke •Ruben Krapp	1539
O resgate da leitura significativa na escola e o prazer de ler	•Sueli de Fátima de Conti	1545
Lendo e escrevendo na escola	•Janete Bert é Lorenz •Michelle de Oliveira Colossi	1562
Um novo olhar através do viés da literatura contemporânea	•Maida Regina da Silveira Brum	1567
Poemas criados a partir dos estudos realizados no GT dos Códigos e Linguagens	•Janete Berté Lorenz •Michelle de Oliveira Colossi	1573
As transformações sociais e a educação: reflexões pelos GTs de Linguagens	•Sara Breitenbach Diniz	1575
Interdisciplinaridade e linguagem: relato de experiências	•Mara Felten Cassol •Marilei Herter •Sara Breitenbach Diniz •Vanessa Sallapata	1584
Reescritura do discurso: prática constante na produção escrita do ensino médio	•Maida Regina da Silveira Brum	1590
Relato de uma experiência: “Curtas Gauchescas”	•Elaine Teresinha Rama	1598
Literatura e letramento no ensino médio	•Daisy Vendt Martins da Silva	1601
A relação teoria e prática na atividade docente: uma experiência de produção criativa	•Daniela Padilha Kaufmann	1609
Práticas pedagógicas na área de Linguagens	•Daniele Duarte dos Santos •Denise Soares Schlindwein •Marcia Coelho Kahl •Marcos Aurelio Cordeiro Araújo •Roselei Jung Bones •Sandra Regina Cortes Pinheiro	1616
Distorção entre a formação e a atuação dos docentes da área de Linguagens	•Daniele Carina Thomaz Engster •Francieli Delanora Abegg •Jocieli Daiane Regner Berghahn •Marla Inês Webers	1625
A leitura no campo	•Jaci Sirlaine Tesche Goi •Vera Marta Müller	1630
Formação continuada em foco: algumas reflexões sobre a experiência com a área das Linguagens na 21ª CRE	•Marcia Juliana Dias de Aguiar •Sirlei Maria Voos •Téoura Benetti	1640
A leitura nossa de cada dia	•Genesio João Renz •Marina B. Schuster Renz •Vera Schuster Siqueira	1655
Relato de experiência	•Rosa Maria Righi	1662
Problemas de saúde da profissão docente: consequências e reflexões	•Simone De Freitas Sanguibuche Bester •Vanessa Tamiozzo •Luciane Barriquelo •Daniela Della Flora Bottega •Lenir Branco •Gilza Ritter •Mari Ferraz Gonçalves	1667
A educação e o planejamento escolar diante de um novo contexto social	•Tiago Machado Royer	1674

Sala de aula: liberdade de expressão	•Camila Santos dos Anjos •Janaina de Melo Graef	1681
O dia da conquista	•Janaina de Melo Graef	1684
O uso das mídias: formador da consciência crítica dos educandos	•Camila Santos dos Anjos •Janaina de Melo Graef	1689
Um novo olhar: história e cultura afro	•Janaina de Melo Graef	1696
O processo formativo para uma docência crítica	•Eufrázia Nenê Miranda	1700
Formação continuada na área de Linguagens: transversalidade e interdisciplinaridade	•Luciana Nascimento Crespo Dutra	1707
Arte e seu Ensino: desafios contemporâneos	•Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar	1714
Role-playing game como ferramenta de interdisciplinaridade nas aulas de língua inglesa	•Ângela Balz	1726
Saúde para escolares mediante a educação física	•Eder Menuzzi	1741
Professor é amar	•Elaine M. B. Beppler	1753
Projeto interdisciplinar - artes visuais na escola: a importância da práxis em ateliê, olhando o processo de criação e sua origem	•Ezildinha Leonir Batista Ourique	1758
O papel da arte no aprendizado de crianças em vulnerabilidade social	•Luciara Judite Bernardi Roratto De Aguiar	1766
Educação: uma prática social, histórica e existencial	•Neiva Teresinha Hartmann Henz	1778
Jogos em língua portuguesa: novas perspectivas para o ensino de gramática	•Rafaelly Andressa Schalleberger •Rosemare Wammes Lacerda Redel •Maria Vanice Schreiner ⁸⁸	1785
O trabalho com gêneros discursivos na sala de aula	•Silvânia de Araujo Pes •Solange Sarmento	1797
Espanhol, um mundo a descobrir	•Solange Dias Sarmento ⁹¹	1806
GT – Matemática		1810
Trigonometria e sua prática em sala de aula	•Michele Horbach Kohl •Márcia Ruppenthal Petersen •Júlia Wilke Spiemann	1811
A aplicabilidade dos conteúdos de geometria espacial no Ensino Médio	•Veranice Lamb Budke Krug •Janaina Borges de Moraes •Mauricio de Souza Oliveira •Mara Rubia Lima •Rosane Strieder	1818
Estudo da geometria plana e espacial com turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio	•Pâmela Fernandes •Maria Inez Ghisleni •Adriana Preto •Simoni Santos	1826
Práticas metodológicas diferenciadas e o estudo da Matemática	•Sabrina Barasuol •Eliana De Nani •Daniela Prediger	1832
Práticas pedagógicas – reflexões com um novo olhar sobre a Matemática	•Odilara de Fátima Cador Fortes	1837
O jovem e o empreendedorismo	•Marlise de Oliveira Melo •Rosângela Rommel Regner	1847
Matemática com uma pitada de poesia e criatividade	•Rosângela Rommel Regner	1857
Dificuldades no ensino-aprendizagem de matemática	•Alisson Cristiano Renz	1867
Visão de conceitos na prática vivenciada no concurso de pórticos	•Amilton Antonio Dalsasso •Elio Batista •Lilian Schneider •Volnir Rubert	1877
A copa do mundo e a Matemática	•Daniela Lemos Zanatta	1885

	<ul style="list-style-type: none"> •Rochane Martel •Silvane Batista 	
O uso do software Geogebra como ferramenta pedagógica no estudo de funções	<ul style="list-style-type: none"> •Elda Tonin Mota Rico •Esdenir Pavan Dorneles •Marilei Rosanelli Barriquello 	1889
Resolução de problemas: uma possibilidade metodológica no processo de ensinar e aprender matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Elisete Jussara Vincensi •Mara Lucia Carazzo Bueno •Jorge Fernando Schmidt •João Oberdörfer 	1901
Jogo de xadrez no plano cartesiano	<ul style="list-style-type: none"> •Fátima Cristina Venzo Gomes •Luciana FrankeMelchiors •Priscila Baptista •Silvana Fatima Thomé da Cruz Milke •Sonilda Martins Brutti 	1914
Projeto Túnel do Tempo da Copa do Mundo: confecção de uma bola utilizando sólidos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> •Renan Gabbi 	1922
Trabalhando a Matemática no tema gerador: uma experiência em reflexão e a perspectiva de trabalhar nos seminários integrados	<ul style="list-style-type: none"> •Getúlio C. B. do Amarante 	1928
Construindo caminhos	<ul style="list-style-type: none"> •Clucir Fischer 	1942
Tratamento dos conceitos de geometria espacial na Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none"> •Monalisa Pereira de Godoy 	1950
Relato de experiência no ensino fundamental: Matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Neida Portella Felipin 	1959
GT – Seminário Integrado		1964
Desafios que norteiam a luta pela qualidade da educação: pacto do ensino médio e GT do seminário integrado	<ul style="list-style-type: none"> •Rosilaine de Castro Helbing •Sinara da Silva Pedrotti •Carlize Pavim Ribeiro •Sirlei de Lourdes Lauxen 	1965
Teoria e prática através do seminário integrado	<ul style="list-style-type: none"> •Elisangela Anita de Lara 	1974
Pesquisa no seminário integrado do ensino médio politécnico: (re)discutindo a proposta metodológica e epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> •Carmelí Maria Escher •Miguelangelo Corteze •Rudinei Barichello Augusti 	1984
Seminário Integrado: espaço que integra as áreas do conhecimento e contempla a pesquisa como possibilidade de construção coletiva e criativa da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> •Carmelí Maria Escher •Simone Elenise Auth 	1999
Seminário integrado: uma experiência vivenciada	<ul style="list-style-type: none"> •Clessi Damke Berwaldt •Cleria Berres Hartmann •Daniele Schmatz •Elisete Mielke •Ione Rita Scheuer Werle •Rosângela Rosanelli 	2011
Seminário integrado: realidade e desafios	<ul style="list-style-type: none"> •Cleria Bitencorte Meller •Tatiane Mattiazzi 	2018
A arte de ensinar e de aprender	<ul style="list-style-type: none"> •Óberson Isac Dresch •Vanessa Fátima Dielschneider Schardong •Nelza Denize Abel Rockenbach 	2031
Interação e colaboração nas aulas de Seminário Integrado com a utilização de e-mail e Facebook	<ul style="list-style-type: none"> •Laenir Ana Busanello Sipmann •Osmar Sipmann 	2045
Pesquisa, ensino e aprendizagem: pressupostos de um novo princípio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> •Lezita Zalamena Schmitt •Neide Marlene Traesel •Angela Maria Ferro 	2054
Os novos desafios no ato de aprender com o jovem contemporâneo do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> •Neusa Beatriz Seibel Eickhoff •Márcia Roseli Müller Baú 	2066

Pesquisa no Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual de Educação Básica Yeté, noroeste do Rio Grande do Sul: atividades do Seminário Integrado	<ul style="list-style-type: none"> •Adana Fátima Canova Motter •Leda Maria Schwerz Zottiz •Dolores Chechi •Franciele Perin De Conti •Arno Roque Reginatto •Eliane Gerloff Sonza 	2076
Escola Estadual de Ensino Médio Américo dos Santos - Redentora/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Camila Gonzatto Dutra •Marlise Gobi 	2091
Relato de experiência: Seminário Integrado	<ul style="list-style-type: none"> •Elaine de Fátima Dudel Mayer •Elisandra Hubner Kroetz 	2094
Produção de gráfico pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> •Eliane Lutz •Felipe Diego Hepp •Mariane Caciamae 	2099
Reflexão sobre autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> •Franciele Ribas Cossetin •Roseli Elaine Wagner Scheer 	2103
Gincana cultural no contexto da pesquisa escolar	<ul style="list-style-type: none"> •Jane Gonçalves Lena •Joares Wahlbrink Pires •Paula Raquel Spillari Schulz 	2108
Relato de Experiência da Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, de Vista Gaúcha/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Luisana Zembruski 	2113
Viagens de estudo – uma forma de associar teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> •Margarete Radtke •Mauricio Granetto •Rubia Lassen 	2121
Seminário Integrado e a reformulação do ensino médio: reflexões da prática	<ul style="list-style-type: none"> •Marcelo de Faria Corrêa Andreatta •Camila Pereira Burchard •Ezildinha Leonir Batista Ourique •Jocemeri Toso Karlinski •Silvânia de Araujo Pes 	2125
(Res)significações de uma prática: a experiência com pesquisa em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> •Adriane da Silva Machado Möbbs •Jéssica Mello Chaves Milke •Juliana Boniatti Libardoni Buratti 	2137
Seminário Integrado: experiências na educação profissional integrada ao ensino médio na Escola Técnica Estadual 25 de Julho, de Ijuí/RS	<ul style="list-style-type: none"> •Andréia Gonçalves da Costa Ceratti •Ieda Zimmermann •Jamile Tábata Balestrin Konageski 	2151
Interdisciplinaridade: uma opção da escola	<ul style="list-style-type: none"> •Silvia Bortolan 	2161
Professores e Alunos nas Interfaces do Aprender Pela Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> •Julieta Röhl Scheuermann •Luiz Etevaldo da Silva 	2165
A inserção do seminário integrado no currículo do Ensino Médio Politécnico: a articulação das dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.	<ul style="list-style-type: none"> •Mari Terezinha da Rocha Monteiro 	2174
Pesquisa no Ensino Médio Politécnico como princípio pedagógico: a arte de ensinar e aprender a construir e reconstruir o conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> •Mari Terezinha da Rocha Monteiro 	2185
Novos caminhos do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> •Maria do Carmo Pilissão •Marivane Anéas 	2199
	<ul style="list-style-type: none"> • 	