

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Formação continuada em tempos e espaços de serviço na
perspectiva da práxis Benincaniana

Roselange dos Santos

Passo Fundo

2023

Roselange dos Santos

Formação continuada em tempos e espaços de serviço na
perspectiva da práxis Benincaniana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

S237f Santos, Roselange dos
Formação continuada em tempos e espaços de serviço na
perspectiva da práxis Benincaniana / Roselange dos Santos. –
2023.
129 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Educação. 2. Política pública. 3. Formação continuada.
I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

ROSELANGE DOS SANTOS

Formação continuada em tempos e espaços de serviço na perspectiva da práxis Benincaniana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. José Jackson Reis dos Santos

Prof.(a). Dr.(a) Membro da Banca
(UESB/BA)

Professor Dr. Eldon Henrique Mühl

Prof.(a) Dr.(a) Membro da Banca (UPF)

Professora Dra. Elisa Mainardi

Prof.(a) Dr.(a) Membro da Banca (UPF)

Professor Dr. Telmo Marcon

Prof.(a) Dr.(a) Orientador(a) (UPF)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela vida e por possibilitar-me esperar todos os dias!

Ao meu esposo, Paulo Jair Turela dos Santos, pelo incentivo nesta caminhada, mesmo sem entender todo o processo e, em alguns momentos, não sabendo o que dizer, ele estava ao meu lado.

Ao meu filho, Cristian Willian dos Santos, meu grande incentivador em chegar até aqui e acreditar que seria possível conquistar este sonho.

Aos meus Pais, Élio Spieckert e Iria Spieckert, com simplicidade e humildade, possibilitaram ensinamentos que nunca me permitiram perder a essência de ser uma pessoa melhor todos os dias.

Ao orientador, Professor Doutor Telmo Marcon, pelo apoio, nunca permitindo que me sentisse sozinha na caminhada, sempre muito prestativo, orientou-me, possibilitou-me um crescimento intelectual e pessoal, foi paciente e fundamental para a concretização da investigação.

À Banca Examinadora, ao orientador Professor Dr. Telmo Marcon (UPF) e aos Professores Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB/BA), Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl (UPF) e Profa. Dra. Elisa Mainardi (UPF), pelas riquíssimas e fundamentais contribuições que direcionaram a minha pesquisa.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa, Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas, coordenados pelo professor Dr. Telmo Marcon, pelas trocas de experiências, pelos encontros que sempre renderam muitas inquietações e reflexões, cada um (a) contribuiu muito para o meu crescimento pessoal e enquanto pesquisadora. Gratidão sempre por todo o conhecimento compartilhado!

Aos professores do Programa de Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira, Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci, Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl, Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin, Prof. Dr. Marcelo José Doro e a Prof^a Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, minha eterna gratidão!

À Prefeitura Municipal de Soledade, por flexibilizar o meu horário de trabalho para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos colegas do **Grupo Dinamizador**, aos **Gestores e Professores** da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade, em especial **à Professora Ma. Ádria Brum de Azambuja e à Professora Dra. Eliara Zavieruka Levinski**, pelos momentos formativos, pelas reflexões críticas e reflexivas que contribuíram muito ao conhecimento e à minha investigação.

A todos que, de alguma forma ou de outra, auxiliaram na minha caminhada!

A inconclusão da tarefa de investigação pedagógica explica-se pela natureza inconclusa da prática pedagógica e pela natureza inconclusa do próprio ser humano. (Benincá, 2002, p. 66)

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *Formação continuada em tempos e espaços de serviço na perspectiva da práxis Beninciana*, desenvolvida na linha de Políticas Educacionais do PPGEDU/UPF, analisou uma experiência de formação docente continuada no município de Soledade/RS. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação-PROFORMA, no período de 2013 a 2022. No contexto dessa delimitação temporal e temática, adotou-se o seguinte problema de pesquisa: Como a perspectiva da práxis, tendo como referência especialmente a produção de Elli Benincá, vem norteando a experiência de formação continuada no Programa PROFORMA, quais os avanços obtidos e quais os obstáculos que dificultam avançar mais? Como objetivo geral, analisou-se a formação continuada na rede municipal de Soledade/RS, os pressupostos teóricos que dão sustentação a esta, a participação dos educadores, os avanços e os desafios a ela colocados. Os objetivos específicos visaram: (a) historiar essa experiência de formação continuada, seus desafios, limites e resistências; (b) analisar os princípios teóricos que sustentam o programa, dentre os quais, o diálogo e a práxis; (c) aprofundar os avanços e desafios da formação continuada no sistema educacional de Soledade. A dissertação tomou por base uma pesquisa de natureza bibliográfica, documental e com fragmentos de memórias, está estruturada em quatro capítulos, sendo o primeiro, a introdução, e o quarto, a conclusão. No segundo capítulo, reconstrói-se a trajetória histórica do programa de formação continuada de Soledade/RS, desde seus primórdios em 2009, o envolvimento coletivo e sistemático dos docentes a partir de 2013, bem como as tensões, resistências e avanços. Discute-se, ainda, o conceito de formação continuada em diferentes regulamentações. No terceiro capítulo são analisados os pressupostos teóricos que fundamentam a experiência de formação continuada estudada, de modo especial os conceitos de diálogo e práxis, tendo como referência Elli Benincá e contribuições de Paulo Freire. Objetiva-se, nesse capítulo, aprofundar a compreensão de formação continuada ancorada numa práxis transformadora e a ressignificação do senso comum pedagógico a partir das tensões entre a formação inicial e as práticas no cotidiano escolar. No quarto capítulo, aborda-se a formação continuada em tempos e espaços da escola com destaque para o coletivo e a práxis dialógica-participativa. Tal modelo de formação visa garantir políticas públicas educacionais que primam por uma reflexão crítica num contexto orientado pela racionalidade neoliberal, competitiva e individualista. Como contraponto, a formação continuada é compreendida como possibilidade para a superação de discursos educacionais simplistas e reducionistas, bem como dos avanços do setor privado sobre o público, especialmente na formação continuada dos profissionais da educação. Por fim, conclui-se que a formação continuada, da perspectiva da práxis, demanda muitos esforços, paciência, investimento público e a capacidade para refletir os desafios emergentes das práticas, visando uma educação crítica e emancipadora. A experiência do Sistema público de educação de Soledade/RS evidencia que uma formação docente continuada de qualidade precisa estar ancorada teórica e pedagogicamente em tradições crítico-dialógicas e adotar uma perspectiva de continuidade.

Palavras-chave: políticas públicas; educação pública; formação continuada; perspectiva de práxis; ressignificação pedagógica.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled Continuing education in times and spaces of service from the perspective of Benincan praxis, developed in the line of Educational Policies of PPGEDU/UPF, analyzed an experience of continuing teacher education in the city of Soledade/RS. The research was developed under the Program for Continuing Education of Education Workers-PROFORMA, in the period from 2013 to 2022. In the context of this temporal and thematic delimitation, the following research problem was adopted: How has the praxis perspective, with special reference to Elli Benincá's production, been guiding the experience of continuing education in the PROFORMA Program, what are the advances made and what are the obstacles that hinder further progress? The general objective was to analyze the continuing education in the municipal network of Soledade/RS, the theoretical assumptions that support it, the participation of educators, the advances and challenges posed to it. The specific objectives were: (a) to historicize this continuing education experience, its challenges, limits and resistances; (b) to analyze the theoretical principles that sustain the program, among which are dialogue and praxis; (c) to delve into the advances and challenges of continuing education in the Soledade educational system. The dissertation was based on a bibliographic and documental research with fragments of memories, and is structured in four chapters, the first one being the introduction and the fourth the conclusion. In the second chapter, the historical trajectory of the continuing education program in Soledade/RS is reconstructed, since its beginnings in 2009, the collective and systematic involvement of teachers from 2013, as well as the tensions, resistance and advances. The concept of continuing education in different regulations is also discussed. The third chapter analyzes the theoretical assumptions that underlie the experience of continuing education studied, especially the concepts of dialogue and praxis, with Elli Benincá as reference and Paulo Freire's contributions. This chapter aims to deepen the understanding of continuing education anchored in a transformative praxis and the re-signification of pedagogical common sense from the tensions between initial training and the practices in everyday school life. The fourth chapter discusses continuing education in school times and spaces with emphasis on the collective and the dialogical-participatory praxis. This training model aims to ensure educational public policies that prioritize critical reflection in a context guided by neoliberal, competitive, and individualistic rationality. As a counterpoint, continuing education is understood as a possibility for overcoming simplistic and reductionist educational discourses, as well as the advances of the private sector over the public sector, especially in the continuing education of education professionals. Finally, we conclude that continuing education, from a praxis perspective, demands a lot of effort, patience, public investment, and the ability to reflect the challenges emerging from the practices, aiming at a critical and emancipating education. The experience of the Soledade/RS public education system shows that a quality continuing teacher education needs to be anchored theoretically and pedagogically in critical-dialogical traditions and adopt a perspective of continuity.

Keywords: public policies; public education; continuing education; praxis perspective; pedagogical resignification.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução qualitativa no número de horas na Formação Permanente dos trabalhadores da Educação de Soledade.....	29
Gráfico 02 - Participação coletiva na Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação: Educadores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.....	32
Gráfico 03 - Professores Efetivos do Sistema.....	35
Gráfico 04 - Nomeação de professores no Sistema.....	36
Gráfico 05 - Professores Contratados no Sistema.....	37
Gráfico 06 - Grau de Instrução dos Professores no Sistema de Ensino de Soledade.....	38
Gráfico 07 - Grau de instrução dos professores(as) por nível.....	38
Gráfico 08 - Registro da quantidade das Avaliações dos Educadores.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRE - Centro Regional de Educação da Universidade de Passo Fundo

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo

PROFORMA - Programas de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação

PROMAIP - Programa Municipal de Avaliação Institucional Participativa

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

SAEB - Avaliação Externas Prova Brasil

SMECD - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

SUMÁRIO

1. Introdução.....	16
2. CAPÍTULO I: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOLEDADE...23	
2.1 Olhares para formação continuada em espaços/tempo de serviço: o que propõe a legislação.....	26
2.2 Gestação do Programa Municipal de Forma�o Permanente – PROFORMA: 2009 a 2013.....	33
2.3 A constru�o do Programa de Forma�o Permanente.....	40
2.4 Concep�es de forma�o continuada como processo permanente.....	47
3. CAPÍTULO II: PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAM O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	53
3.1 Diálogo: Princípio Pedagógico.....	58
3.2 Forma�o continuada na perspectiva da práxis enquanto movimento dialético de a�o-reflexão-a�o.....	62
3.3 Participa�o coletiva: Desafios no processo de forma�o continuada.....	70
3.4 Princípios e métodos de uma a�o dialógica: a memória como instrumento pedagógico.....	75
4. CAPÍTULO III: FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE ENSINO EM SOLEDADE: EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.....	83
4.1. Racionalidade neoliberal competitiva, concorrencial e individualista: desafios da forma�o continuada e da a�o coletiva.....	91
4.2. Limites e resistências de docentes ao trabalho coletivo e participativo.....	103
4.3 Procedimentos metodológicos em a�o na forma�o continuada de Soledade.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	125

Introdução

A presente pesquisa tenciona analisar o Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação-PROFORMA, desenvolvido no município de Soledade, intitulado: Resignificação pedagógica das práticas educativas por meio de uma práxis dialógica e crítico-libertadora. O estudo faz um recorte entre os anos de 2009 e 2022 e busca entender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos educadores para encontrar caminhos que qualifiquem o processo da formação continuada na escola pública. Para tanto, procura-se compreender o lugar dos referenciais teóricos do professor Elli Benincá e de Paulo Freire no processo formativo, especialmente a relação dialética entre teoria e prática, possibilitando, assim, a construção de novos conhecimentos de forma sistemática e contínua, tendo como princípio básico para a formação acadêmica e continuada um espírito científico e investigativo. Busca-se, dessa forma, compreender as práticas educativas com base no conceito de práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação por meio de um processo formativo contínuo.

Ao explicitar a intenção da pesquisa, tem-se a necessidade de afirmar o porquê estudar a experiência de Soledade que tem como referenciais Benincá e Freire. As inquietações surgiram na Rede de Ensino Público como professora e coordenadora pedagógica do Curso Normal em Nível Médio-Magistério, com as dificuldades que foram sentidas pelas inúmeras questões que emergiram na Formação Continuada. Em 2020, ao aceitar o convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade, buscou-se a apropriação de diferentes documentos que orientavam as ações do Sistema e tentar entender o percurso feito.

Em seguida, percebeu-se que tinha algo diferente na forma de olhar e conduzir a educação: os estudos eram sistemáticos, reflexivos e sempre voltados para os princípios do referido Programa. Assim, houve a dedicação para compreender a proposta e perceber que ela dialogava intensamente com os textos de Benincá e Freire. No mestrado, existiu a participação, entre outras atividades, de um encontro sobre o legado intelectual deixado pelo professor Elli Benincá e, naquele momento, brotou o espírito investigativo de que precisaria avançar nos estudos sobre a formação continuada como exigência para o exercício profissional. Logo, notou-se que, para Benincá, o saber pedagógico é uma construção permanente que se dá no cotidiano escolar e no coletivo; que o saber é finito e inconcluso e a aprendizagem humana é contínua e decorrente da prática concreta e refletida; que o desejo de aprender nasce da utopia e do inédito e viável que surge na luta pela vida.

Benincá (2010) entende o humano com base no paradigma hermenêutico-dialético e existencial de um ser em construção que requer uma pedagogia que dê continuidade ao processo

de aprendizagem. Benincá destaca três perspectivas de conhecimento pedagógico: o conhecimento como revelação, vertical, imutável e autoritário (visão tradicional); o conhecimento espontâneo do senso comum, construído no cotidiano a partir de desafios e experiências diárias; o saber crítico e dialético, decorrente da reflexão sobre o saber cotidiano e suas práticas e que se transforma em práxis. Compreende, ademais, a formação como prática dialética, como construção permanente a partir de circunstâncias concretas, históricas, econômicas, políticas, culturais, religiosas, sem desconsiderar os fatores antropológicos, fenomenológicos e hermenêuticos sempre presentes na forma de ser de cada indivíduo.

Ao investigar a proposta de formação continuada de Soledade, coloco-me como parte dela, com minha própria experiência enquanto professora e, atualmente, Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental I do referido Sistema. Dessa forma, passou-se a reconstruir elementos da minha constituição enquanto sujeito e do meu percurso no magistério. Sou professora da Rede Estadual e Municipal de Soledade, município da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Venho de uma família de seis irmãos, sou a terceira filha. Fomos educados num ambiente com costumes rígidos, com pouco incentivo para dar continuidade aos estudos. Para mim, isso produzia uma grande frustração. Sempre que expressava a intenção de estudar, ouvia do meu pai que, para uma menina, era suficiente saber ler, escrever e cuidar dos afazeres domésticos. Concluí o Ensino Fundamental e parei de estudar, mas, ao sair de casa, encontrei a possibilidade de retornar para a escola e concluir o Ensino Médio. Essa falta de incentivo não foi motivo para acomodar-me, ao contrário, o desejo de estudar e o sonho de ser professora sempre permaneceram presentes, certamente por acreditar que, através da Educação, há transformação nos sujeitos e no mundo.

Nasci no município de Marques de Souza/RS. Meu pai é hoje aposentado como agricultor e minha mãe uma senhora digna de ser chamada do lar. Ao trazer isso, preciso destacar que não 'condeno' meu pai pela falta de incentivo aos estudos, pois, desde muito jovem, entendia que sua forma de agir e pensar estava relacionada aos costumes trazidos de uma família de origem alemã, com condutas rígidas e tradicionais e que, conforme sua concepção, era a forma de fazer o melhor aos seus filhos. Já, com minha mãe, de uma família italiana numerosa, aprendi o verdadeiro significado da palavra amor, responsabilidade e simplicidade.

Assim, as questões familiares, culturais e religiosas foram me constituindo como sujeito. Realizei os meus estudos em nível Fundamental e Médio em escolas públicas, municipal e estadual. Mudei-me para o município de Soledade/RS, onde meu irmão mais velho abriu um Minimercado e necessitava da minha ajuda. Foi quando conheci meu esposo. Casamos

e um ano e meio depois nasceu o nosso filho. Essa experiência fez ver o mundo de uma forma diferente, com a obrigação de ser uma boa mãe, com funções domésticas, sempre preocupada, dedicada, assumindo responsabilidades de mulher e esposa.

À medida que meu filho foi crescendo, com aproximadamente um ano e meio de idade, começou apresentar crises convulsivas e, a cada consulta realizada, deparávamo-nos com mais angústias e muitas orientações. Entre uma crise e outra, o momento mais difícil foi quando o médico alertou-nos sobre as dificuldades que ele poderia apresentar, principalmente no processo escolar, na fase da alfabetização. Tudo aquilo me inquietava muito e o desejo de ajudá-lo tornou-se o principal objetivo.

Com o incentivo do meu esposo, iniciei, em 2006, o Curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil- ULBRA. Foi onde acabei juntando um sonho de criança com o objetivo de ajudar meu filho em suas necessidades. O curso foi apaixonante, dediquei-me com muito comprometimento nos estudos, encontrando, na base teórica, significados que ajudariam entender o processo de aprendizagem do meu filho e para, além disso, passei a compreender que a aprendizagem dá-se através da reflexão, sistematização e produção de novos conhecimentos o que assegura, assim, a qualidade do ensino.

Em 2009, iniciei minhas atividades como professora contratada na Rede Municipal de Ensino do município de Soledade, atuando em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, numa Escola do Campo. Permaneci nesse Sistema de Ensino até o início do ano de 2012, quando fui convidada a assumir um contrato temporário na Rede Estadual de Educação. Iniciei as atividades em duas escolas no município de Espumoso/RS. No início, foi muito difícil, precisava deslocar-me no turno da manhã e retornava somente à noite. Pensei, muitas vezes, em desistir, no entanto, meu filho e meu esposo davam-me força e, nesse contexto, veio o desejo de passar em um concurso.

Realizei a prova, em 2013, no processo seletivo ofertado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. Passei, fui nomeada e, em 2014, retornei para o meu município de origem. Fui nomeada com 20 horas como professora Regente em uma turma de Alfabetização (1º Ano) no Instituto Estadual de Educação e mais 20 horas (convocação) como Assessora Pedagógica, junto à 25ª Coordenadoria de Educação do Estado.

No ano de 2016, recebi o convite para atuar como Coordenadora Pedagógica dos Cursos Técnicos Profissionalizantes, Aproveitamento de Estudos-Curso Normal e na Modalidade de Ensino Médio Curso Normal-Magistério, no Instituto Estadual de Educação. Aqui destaco que foi um dos maiores desafios enfrentados, pois busquei ancorar a minha prática em uma base teórica que me auxiliasse no diálogo com os professores. Passei a utilizar várias

estratégias, incluindo o caderno de registros, como se fosse um “diário”, e analisar, em conjunto com os educadores, os relatórios acadêmicos das alunas do magistério, também planejava as formações com professores que atuam no Curso do Magistério. Nesse percurso feito, emergiu o desejo de pesquisar como se dá o processo formativo dos educadores e como tudo isso impacta na vida do profissional e na carreira do magistério e, ainda, como esse movimento influencia no ensino e na aprendizagem.

Em 2020, fui nomeada (20 horas) como professora no Sistema Municipal de Ensino de Soledade e, junto com a nomeação, recebi o convite da Diretora Geral para assumir os trabalhos na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto como Assessora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A mudança de espaço e de Sistema possibilitou-me encontrar um grupo de profissionais que mobiliza suas ações através de um processo contínuo de estudo, ou seja, de reflexão e ação. Daí, surgiram inquietações e o desejo de compreender como o processo formativo pode qualificar, ou não, as ações pedagógicas no contexto educacional.

Assim, para compreender a formação acadêmica e continuada de professores, volto-me às reflexões de Caldart (2004, p. 237) quando se refere a “[...] contar uma história dentro desta história [...]”. Ao longo da minha formação, fui confrontando-me com inúmeros conflitos internos e externos, sempre tentando compreendê-los e, hoje, é um privilégio e, ao mesmo tempo, um grande desafio, pois sei que representarei a voz de muitos educadores neste estudo. Na presente dissertação, analiso o processo de formação continuada da rede de Soledade, pressupondo que falar do processo formativo implica considerar-me parte dele, caso contrário, tornar-se-ia um discurso vazio. Assim, coloco-me nesta análise, como professora de escola pública há doze anos, tendo experienciado momentos que me desafiaram a aprofundar a formação continuada como condição para continuar a exercer minha profissão. Daí o desafio de buscar respostas para os questionamentos que surgiram ao longo da minha experiência e encontro, no legado intelectual de Benincá¹, elementos para uma práxis crítico-transformadora.

É necessário afirmar que, ao ingressar no mestrado no segundo semestre do ano de 2020, o anteprojeto aprovado seguia outro percurso, inclinado a pesquisar os impactos e limites

¹ Eu não tive a oportunidade de ser aluna do professor Elli Benincá. No entanto, em 2021, participei de uma atividade do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU na Universidade de Passo Fundo, coordenada por professores, colegas e até mesmo alunos de Benincá, entre os quais os professores Angelo Vítório Cenci; Telmo Marcon; Lucídio Biancchetti; Eldon Henrique Mühl, Altair Alberto Fávero, Cláudio Almir Dalbosco e as professoras Selina Maria Dal Moro e Solange Maria Longhi, aluna da primeira turma do professor Benincá no curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo, em 1969. A atividade foi realizada no mês de abril intitulada: “O resgate da vida e obra do Professor Elli Benincá”.

no início da atuação docente de alunos concluintes no Curso de Pedagogia, em Soledade, Campus-UPF, e nos Técnicos Profissionalizantes, Aproveitamentos de Estudos Curso Normal e nas Modalidades de Ensino Médio Curso Normal - Magistério. Essa proposta precisou ser reelaborada em decorrência da pandemia que não permitiu ir a campo realizar a investigação envolvendo a formação inicial e continuada dos professores e nem estar em sala de aula com os educadores para compreender as profundas implicações que envolvem os profissionais da educação. Por isso, decidi investir numa pesquisa bibliográfico-documental. Nos primeiros dias letivos de 2020, as instituições de Ensino Superior, as escolas do Ensino Público e Privado foram fechadas pela necessidade emergencial de suspensão das atividades presenciais em todos os níveis e modalidades, seguindo orientações dos órgãos competentes em nível federal, estadual e municipal. Essa condição excepcional obrigou a mudar o rumo da pesquisa, pois as instituições mantinham-se de portas fechadas por um período longo, trabalhando de forma remota.

Diante dessa situação, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade, enquanto mantenedora das escolas municipais, buscou diferentes meios de fortalecer o trabalho pedagógico com os gestores escolares e professores, orientando, de forma sistemática, o processo de formação continuada. Entre as diferentes estratégias desse processo, destacam-se o registro, a memória, os encontros formativos e o acompanhamento das atividades. Desse modo, a memória e o registro constituíram-se em objeto de estudos dos envolvidos no processo, servindo de base para o Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores de Soledade.

É nesse contexto que foi sendo formulado o problema de pesquisa que é analisar e compreender a experiência de formação continuada em Soledade na perspectiva da práxis. Como essa experiência, houve a apropriação de referenciais teóricos que tomam a práxis como eixo da formação continuada, especialmente de Benincá? Quais os grandes desafios que essa proposta vem superando e quais ainda subsistem?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada na rede municipal de Soledade, os pressupostos teóricos que dão sustentação, a participação dos educadores, os avanços e os desafios. Como objetivos específicos, historiar essa experiência de formação continuada, seus desafios, limites e resistências; analisar os princípios teóricos que sustentam o programa, entre os quais o diálogo e a práxis; aprofundar os avanços e desafios da formação continuada no sistema de Soledade.

A metodologia da pesquisa é bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto, “implica um conjunto ordenado de procedimentos de buscas por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO,

2007, p.38). Em relação à pesquisa bibliográfica, destaca-se a produção de Benincá especialmente as obras: *Educação e Universidade práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*, organizada por Marcon (1998); *A prática pedagógica da sala de aula* (BENINCÁ, 1982); *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática* (BENINCÁ, 2004); *Educação, práxis e ressignificação pedagógica* Elli Benincá, obra organizada por Mühl, (2010); *O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação* (BENINCÁ, 2002); *Formação continuada* (BENINCÁ, 2002); *Prática pedagógica: uma questão de método* (BENINCÁ, 2002); *A incomunicação e a formação continuada de professores* (BENINCÁ, 2002); *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica* (BENINCÁ, 2002); *Formação de Educadores-Pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*, obra organizada por Mühl e Marcon (2022). Destaca-se, ainda, o clássico de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2014).

A pesquisa documental, conforme Sá-Silva; Almeida e Guindani, “segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos” (2009, p. 4). Além da legislação geral sobre formação continuada, especialmente a LDB, cabe salientar o documento do Programa municipal de formação permanente e as principais referências legais, além dos materiais elaborados no processo de formação continuada em Soledade como fichas de avaliações, memórias, relatórios, registros e formulários de pesquisa.

Desse modo, fomos desenvolvendo um estudo exploratório e descritivo, mantendo uma interação entre a produção bibliográfica de Elli Benincá e os diferentes documentos selecionados no Sistema de Ensino de Soledade. Iniciamos pela seleção dos textos de Benincá, em seguida, fomos categorizando os documentos coletados, analisando-os minuciosamente, mantendo um cuidado para interpretar, refletir e questionar sobre a concepção da práxis pedagógica, identificada como centralidade no Programa de Formação e nas experiências formativas dos educadores. No estudo, fomos percebendo que a proposta foi sendo construída pelas mãos de um coletivo que se possibilita aprender com as experimentações individuais na relação com as experiências coletivas, entre o objeto de estudo e o sujeito, ou seja, na observação, na escuta ativa e no trabalho com o outro.

Assim, fomos dialogando com os teóricos e buscando tecer novos olhares sobre a formação continuada, assumindo o pertencimento universitário e a busca constante de um espírito científico. Além disso, a pesquisa levou-me a diferentes espaços de discussões no coletivo do Sistema Municipal de Ensino, na socialização de diferentes saberes, permeado pelo

diálogo reflexivo, de forma sistemática a ponto de transformá-lo. Poder pensar a formação continuada a partir do princípio básico para uma formação crítica e reflexiva a práxis, especialmente, a compreensão desenvolvida por Benincá em diferentes produções intelectuais, possibilitou-me entender o sentido de constituir o conhecimento investigativo da própria prática, de modo a apontar caminhos a partir de um espaço precioso do pensar, planejar, pesquisar e propor estratégias de ensino coerentes para o cotidiano da escola, levando, ainda, o sujeito ao reconhecimento de si e do outro em sua totalidade.

Para dar conta dessas questões, estruturou-se a dissertação em três capítulos, além do primeiro capítulo com as considerações introdutórias. O segundo capítulo reconstrói a trajetória histórica do programa de formação continuada de Soledade, desde 2009, o envolvimento do coletivo, as tensões, as resistências e os avanços. Discute-se, ainda, o conceito de formação continuada em diferentes regulamentações.

No terceiro capítulo, são analisados os pressupostos teóricos que fundamentam a experiência de formação continuada. Aprofundam-se, aqui, os conceitos de diálogo, práxis, participação e memória como instrumento pedagógico tendo, como autor de referência, Benincá, mas também com as contribuições de Freire. O capítulo analisa como a compreensão de formação continuada ancorada numa práxis transformadora possibilita a ressignificação do senso comum pedagógico a partir da emergência de tensões entre a formação inicial e das práticas no cotidiano escolar.

O quarto capítulo aborda a formação continuada em tempos e espaços da escola com o destaque no coletivo e na práxis dialógica-participativa, visando garantir políticas públicas educacionais que primam por uma reflexão crítica num contexto orientado por uma racionalidade neoliberal fortemente competitiva e individualista. Nesse contexto, analisou-se o papel da formação continuada para a superação de discursos educacionais simplistas e reducionistas, assim como os avanços do setor privado sobre o público, especialmente, na formação continuada dos profissionais da educação.

Nas considerações finais, serão retomados os principais argumentos apresentados ao longo dos capítulos e que fundamentam a necessidade de uma formação continuada dos professores que atuam nas escolas. No entanto, a formação continuada que está sendo defendida aqui não é de qualquer natureza. A experiência da rede de Soledade evidencia que uma formação continuada de qualidade precisa estar ancorada teórica e pedagogicamente em tradições crítico-dialógicas, tendo uma perspectiva de continuidade.

2. Capítulo II: Programa de formação Continuada de Soledade

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar e analisar o Programa de Formação Permanente desenvolvido no município de Soledade, localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, inicialmente intitulado: Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação-PROFORMA². Objetiva-se, assim, compreender a importância da práxis dialógica, crítico-libertadora na ressignificação das práticas educativas. Para realizar a reconstrução dessa experiência, serão utilizados documentos que foram sendo produzidos e orientaram a experiência, teórico-bibliográficos e documentos relativos à Formação Continuada no âmbito municipal e nacional. Para tanto, o capítulo será constituído por três seções: a primeira contextualiza a proposta de formação em Soledade; a segunda aborda a sua estruturação e, por fim, as concepções teóricas que orientaram o processo formativo.

A proposta apresenta uma reflexão teórico-metodológica que emerge a partir do Programa de Formação Permanente, sinalizando a formação continuada em tempo e espaço de serviço dos professores da educação básica. Para além disso, o estudo da pesquisa dá-se em um contexto delimitado entre os anos de 2009 e 2022 e busca refletir sobre a experiência pedagógica realizada pelo referido município, bem como seu papel na problematização e investigação para além da sala de aula, por meio do estudo contínuo a partir da prática docente.

Nesse contexto, a proposta começa a ser planejada efetivamente em 2013, mas, desde 2009, iniciaram estudos que resultaram em documentos, registros, avaliações dos momentos formativos que apontavam para a necessidade de um processo de formação continuada ancorada em autores com contribuições teóricas e investigativas críticas, daí a contribuição de Benincá e Freire. Os elementos emergentes desse período davam um direcionamento sobre como deveria ser o processo de formação inicial e continuada dos professores, em uma dimensão teórica e prática e as possíveis relações fundantes. Compreendida como base para a continuidade da formação inicial, objetivava-se garantir, em especial, aos professores as condições de investigar e refletir coletivamente sobre as práticas educativas, para que, intencionalmente, pudessem ressignificá-las.

² Refere-se às atividades de formação continuada para o ano de 2013. A atual equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) optou por um conjunto de ações táticas com o objetivo de constituir as condições necessárias para a implementação no ano de 2014, da 1ª Edição do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação (PROFORMA). Esse trabalho, no entanto, iniciou em 2009.

A intenção, no período inicial da pesquisa, em 2013, foi estruturar uma proposta de Formação Continuada que refletisse o currículo das escolas, abrangendo uma sólida formação teórico-investigativa voltada para os problemas relativos à educação. O estudo partiu do cruzamento de dados do censo dos professores da Educação Básica e do censo dos estudantes da Educação Superior, ambos realizados no ano de 2009, pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Nessa análise, foram utilizados, ainda, os documentos presentes nas caixas-arquivo da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Administração de Soledade/RS numa proposta de formação continuada. De modo mais específico, foram consideradas as Leis Municipais nº 2.557/99 e 2.841/2003 e a Legislação Nacional acerca da formação continuada dos profissionais da educação, prevista na Lei de Diretrizes e Base 9394/96 e no Decreto 3.276/99 que atribui e compartilha entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Além dos indicadores de qualidade e de diagnóstico realizado, foram sendo resgatados projetos, relatórios, registros, listas de presenças e avaliações, envolvendo diferentes sujeitos participantes das formações, como gestores; professores e funcionários pertencentes a quatro escolas; equipe pedagógica da SMECD, apresentando uma visão dos educadores sobre os momentos formativos. A proposta foi conduzida pelo Secretário Municipal de Educação, Juliano Tonezer da Silva, e a Coordenadora Pedagógica, Ádria Brum de Azambuja, juntamente com seu grupo de trabalho, contando, ainda, com a Consultoria Pedagógica da Professora Mestra Maria Lêda Lóss dos Santos e outros professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior situadas na região de Soledade, tanto públicas quanto privadas.

O ponto de partida deu-se a partir da necessidade constatada por meio da análise do cruzamento de dados encontrados no censo dos professores da Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e do censo dos estudantes da Educação Superior, ambos realizados em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais-INEP. Tudo isso estava em consonância com as políticas educacionais em nível nacional como o Programa Universidade para Todos, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR e a avaliação externa da Prova Brasil/SAEB.

Outro dado relevante naquele período para a consolidação da proposta de formação permanente foi o resultado obtido no Ideb (2009 e 2011). Ao trazer para a discussão a avaliação externa realizada nas escolas municipais, foi verificado que um número expressivo de alunos dos Anos Iniciais Finais do Ensino Fundamental estava “ficando pelo caminho”, em outras palavras, não atingia as metas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Diante

disso, o coletivo passou a mobilizar-se para transformar esse quadro com a criação de ações políticas e pedagógicas centradas nos esforços e princípios nucleares para uma proposta de elevar a qualidade de ensino no município.

Nos registros dos educadores, os relatos sobre os momentos formativos realizados no Sistema de Ensino demonstravam o quanto estavam relacionados a um conhecimento pedagógico espontâneo, fragmentado, distante de uma reflexão crítica na e sobre a prática da sala de aula. Identificado esse problema, buscou-se, nos textos de Benincá, aprofundar como o conhecimento cotidiano acontece a partir das relações existentes, produzindo uma consciência prática, denominada “senso comum”, ou seja, um aprendizado superficial adquirido no dia a dia dos sujeitos de forma voluntária e empírica.

Assim, em consonância com a problemática, o Programa de Formação do Sistema Municipal foi ganhando forma na intenção de desenvolver um processo de formação continuada, no sentido de que o profissional da educação pudesse se (re)fazer constantemente, num movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Em outros termos, o grupo envolvido na presente pesquisa passou a compreender que, no decorrer das experiências do sujeito, ele vai se transformando e aprendendo dialeticamente a partir da assimilação de alguns princípios e formas de enxergar o outro e o mundo. Conforme Benincá:

Os professores que se regem pela “pedagogia tradicional” compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação, não há para essa pedagogia necessidade nem interesse pela continuidade do processo formativo dos professores. Os que, ao contrário, entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção, requerem uma pedagogia que dê continuidade ao processo de aprendizagem. (2002, p. 99)

Dessa forma, as ponderações preliminares do estudo sinalizam ‘caminhos’ sobre como deveria ser o processo formativo para que houvesse uma transformação pedagógica, provocando, nos educadores, outra visão sobre a sua prática, de forma a refletir sobre o indivíduo e seu contexto. Logo, encaminhado para que: “O ato de agir sobre os objetos e sobre o ambiente leva a que se tornem inventivas e, pelo fato de repetirem tais ações, adquirem uma experiência própria de suas condições e do seu ambiente, a qual é denominada de senso comum” (BENINCÁ, 2002, p. 45). Com a contextualização do objeto e do sentido da frase de Benincá, a prática passa a ser objeto de investigação e transformação.

O grupo envolvido no estudo em 2013 manteve um cuidado muito grande em não “culpabilizar” os educadores pelas fragilidades encontradas, mas chamar a atenção para as adversidades da educação pública na atuação docente e na formação continuada. Logo, os

olhares dos gestores voltavam-se para a formação inicial e continuada, surgindo a necessidade de pensar que espaços formativos eram aqueles, como estavam organizados e se os professores compreendiam aquele lugar como possibilidade e momento de reflexão. Em outras palavras, a prática pedagógica, por meio do registro, passava a ser um objeto de estudo que conduzia a diferentes interpretações, podendo ser tomada como base para ambos os momentos do desenvolvimento profissional. A partir da formação inicial de professores, constatou-se a necessidade da formação permanente, a qual garante um espaço formativo pautado em uma sólida apropriação dos referenciais teórico-práticos como necessários para uma docência crítica, criativa e protagonista nos meios escolares.

Portanto, foi identificada a necessidade de ultrapassar a mera disponibilização dos cursos de atualização ou treinamento de professores e passou-se a pensar nos espaços/tempo como possibilidades de articulação entre princípios e diretrizes com o envolvimento da teoria e da prática, interligando os espaços formativos com o dia a dia da escola. Isso tudo apresentou-se como um grande desafio, recorrente no campo educacional, na tentativa da efetivação permanente e reflexiva sobre as teorias pedagógicas historicamente reconhecidas na educação, bem como se relacionam com a prática desenvolvida nas escolas municipais. Todo o estudo foi elencando concepções e ações necessárias para um processo de formação continuada, amparado na investigação, problematização e transformação das práticas educativas nas instituições de ensino.

Dessa forma, pode-se identificar duas etapas no documento denominado Programa Municipal de Formação Permanente. A primeira parte apresenta uma contextualização da Lei Nacional, buscando identificar, nos projetos existentes, subsídios para justificar a análise da legislação nacional acerca da formação continuada dos trabalhadores da educação, possibilitando um diagnóstico sobre a formação continuada realizada pelo Sistema Municipal de Soledade nos anos de 2009 a 2012. A segunda etapa apresenta a visão dos educadores sobre o contexto de formação, as proposições teórico-práticas do PROFORMA por meio de definições teóricas e da problematização. Além disso, traz os objetivos, metas, metodologia e cronograma das ações, na intenção de implantar a proposta, por meio da constituição de Grupos de Estudos em espaço-tempo de serviço dos educadores municipais.

2.1 Olhares para a formação continuada em espaços/tempo de serviço: O que propõe a legislação

O Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação encontra amparo na Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96, art. 61, Parágrafo Único, Art. 62 § 1º, e Art. 67 incisos II e V, acha-se em consonância com a Lei Municipal nº 2.557/99 que regulamenta a realização da formação continuada em espaço-tempo de serviço, como condição necessária à investigação e reflexão coletiva das práticas educativas, à luz de teorias, com vistas à sua ressignificação e transformação pedagógica, fortalecendo e legitimando a escola como locus privilegiado de formação e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, a partir da Legislação Municipal nº 2.557/99 e da Lei nº 11.738/2008, busca-se garantir os princípios da política educacional voltada para a formação inicial e continuada dos professores, presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Isso envolve a implementação de estratégias para o alcance das metas, a tomada de medidas governamentais necessárias para a concretização política de valorização desses profissionais que vai desde o pagamento do Piso do Magistério, a existência de um Plano de Carreira condizente, até a disponibilização de processos de formação permanente dentro e fora dos espaços-tempo do serviço em que a teoria e a prática passam a ser colocadas como elementos de estudo em todas as suas dimensões e como possíveis indicadores de qualidade da educação.

Ao avançar os estudos, a partir das leituras dos textos de Benincá (2010), estabeleceu-se uma disparidade muito grande entre a forma da lei e a prática dos poderes públicos em relação à formação continuada dos docentes. Percebe-se que, ao invés de verificar-se as causas geradoras dos problemas de aprendizagem das escolas, os professores acabavam sendo responsabilizados, quando, na verdade, são vítimas do processo político-educacional. Ainda observa-se uma crítica apontada pelo autor em relação à LDBEN ao referir-se que:

A nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (lei nº 9394/96), ao incumbir as escolas e os professores da construção dos projetos políticos-pedagógicos, poderá contribuir para a produção da vítima, caso não sejam garantidas as condições de trabalho, que passam, necessariamente, pela conquista de espaços coletivos para problematização, investigação, reflexão e teorização de suas práticas pedagógicas sociais. Não sendo garantidas essas condições, a qualidade do ensino fica ameaçada e a responsabilidade pelo fracasso não recai sobre o sistema que produz a vítima, mas sobre a própria vítima, no caso, o professor. (BENINCÁ, 2010. p.36)

Desse entendimento, a introdução do anteprojeto que buscou instituir o PROFORMA é caracterizada pela revisão dos aspectos legais, de modo a orientar e normatizar as intenções em relação à formação continuada. Nesse contexto, originaram-se múltiplos debates em torno dos aspectos políticos e acadêmicos, incluindo inúmeras produções acadêmico-científicas para

a elaboração da proposta e um recorte dos principais artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, bem como de outras legislações ordinárias e pareceres/resoluções do Conselho Nacional de Educação acerca dessa temática.

Neste sentido, poderíamos afirmar que a construção do Programa de Formação de Soledade foi sendo construído, dialogando com a Constituição Federal de 1988 como um marco democrático, no qual encontramos o Título VIII - "Da ordem social" e, mais especificamente, no Capítulo III - "Da Educação, da Cultura e do Desporto", Seção I - "Da Educação", algumas diretrizes gerais que guiam a educação nacional. Dessa forma, são definidas também diretrizes que incidem sobre a temática da formação de professores. No artigo 206, que trata dos princípios do ensino, entre os quais o inciso V, estabelece o dever de valorizar os profissionais da educação escolar, pontuando, de forma clara, a garantia em lei de planos de carreira para os profissionais da rede pública. Já o artigo 39, parágrafo 2º da Constituição Federal, trata da formação e do aperfeiçoamento dos servidores públicos e estabelece os diferentes papéis dos entes federados em relação à formação de professores:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos, um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

Assim sendo, a formação continuada dos educadores passou a ser entendida como um compromisso constitucional. O texto utiliza os termos "formação" e "aperfeiçoamento", entendendo, portanto, que é direito de todo o profissional da educação a formação continuada, considerando, também, o seu "aperfeiçoamento", ou seja, concebendo que a formação ocorra ao longo da atividade profissional. O texto constitucional reconhece a necessidade da formação continuada visando à qualificação e à melhoria das práticas pedagógicas. De acordo com o inciso I do Art. 70 da LDB, uma das tarefas centrais da manutenção e desenvolvimento do ensino diz respeito à "[...] remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação". (BRASIL, 1996). Cabe observar, ainda, que o conceito de "manutenção e desenvolvimento do ensino" norteia e delimita a forma como os entes federados precisam gastar os recursos destinados à educação.

Ademais, na Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível encontrar diversos artigos que remetem às questões pertinentes à formação dos profissionais da educação. No Título IV - "Da Organização da Educação Nacional", são definidas as atribuições de cada ente federado na consecução da educação escolar, bem como das unidades de ensino e dos docentes em seu trabalho educativo. Assim posto, a formação

continuada é uma das principais formas de realizar ações formativas voltadas aos trabalhadores da educação. Ainda segundo a LDB, os municípios passam a assumir suas responsabilidades, tendo como incumbência a oferta de espaços-tempo para que professores, gestores e funcionários desenvolvam estudos e pesquisas que levem a um repensar constante de suas práticas educativas.

Nesse mesmo sentido e de acordo com os artigos 12 e 13 da LDB, os estabelecimentos de ensino e os docentes possuem a responsabilidade de efetivação de processos de formação continuada. Aos estabelecimentos de ensino compete, principalmente, "I - elaborar e executar sua proposta pedagógica", "II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros" e "IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente" (LDB, artigo 12). Em contrapartida, os docentes têm o dever de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996 – LDB, artigo 13).

Desse modo, o professor é desafiado a refletir sobre a própria prática. A formação desses profissionais da educação passa a ser pré-requisito para o exercício profissional. Sendo assim, no Art. 61 da LDB, inciso I, é possível verificar a intenção de uma proposta de formação continuada que se volta para um fundamento essencial ao considerar a relação entre teorias e práticas, a partir da capacitação em serviço nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse inciso apresenta-se como uma das possibilidades de pensar nos processos formativos enquanto meio de ressignificação pedagógica das práticas educativas efetivadas pelos profissionais da educação em tempos e espaços de serviço. Melhor dizendo, é a ideia da formação continuada centrada na perspectiva da práxis pedagógica, da união dialética dos processos de ação e reflexão, enquanto movimento constante de problematização das dificuldades advindas das práticas educativas pela mediação das teorias pedagógicas, com vistas a desvelar os seus condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais e propor a transformação e a superação das dificuldades encontradas nas práticas educativas escolares.

O Art. 62 da LDB, parágrafo primeiro, trata especificamente da formação de docentes da educação básica e destaca a responsabilidade dos entes federados de assumirem, em regime de colaboração, o compromisso de promover formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, sendo que a referida lei ampara a possibilidade do uso de recursos e tecnologias de educação a distância para a efetivação dos processos de formação continuada. A temática da

formação continuada dos trabalhadores da educação apontada na LDB, no Art. 67, articula uma síntese das principais questões envolvendo os profissionais da educação: salário, formação e jornada de trabalho, a importância do plano de carreira como forma de garantir os direitos que se consubstanciam em tal processo de reconhecimento. Aqui, cabe destacar, principalmente, os incisos II, III e V, os quais conferem aos sistemas de ensino o dever com a valorização profissional mediante o provimento de:

[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
piso salarial profissional;
período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, em tempo e horário de serviço.

Outra legislação importante é o Decreto nº 3.276/99, que traz, entre outras regulamentações, em seu Art. 5º, a atribuição compartilhada entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nos parágrafos 1º e 2º, há o encaminhamento de orientações pedagógico-curriculares que deveriam conduzir a construção de tais diretrizes, principalmente, a noção de conhecimentos e conceitos voltados para a organização das matrizes curriculares das formações de professores e a concepção de formação básica comum enquanto direito a ser perseguido para a qualificação pessoal e profissional de todos os educadores.

O Art. 5º do Decreto nº. 3.276/99 estabelece parâmetros para a definição das DCNs em relação à Formação de Professores da Educação através de ato administrativo normativo, dando origem ao Parecer CNE/CP nº 9/2001 e à Resolução CNE/CP nº 1/2002, os quais regem a matéria. Essas disposições foram construídas com a colaboração de muitas organizações do campo educacional. O MEC encaminhou ao CNE uma proposta para o estabelecimento dessas diretrizes, sendo que ela foi analisada e discutida com a comunidade educacional brasileira por meio de audiências públicas e reuniões institucionais e técnicas, de agosto de 2000 a maio de 2001 (BRASIL, 2001, p. 1-3). Baseado nessas discussões, o Ministério da Educação encaminhou um parecer para a análise do Conselho Nacional da Educação (CNE), sendo aprovado em 08 de maio de 2001 pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e, posteriormente, homologado pelo CNE/CP, conforme parecer nº 1/2002.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 traz, em seu objetivo principal, uma leitura da realidade socioeconômica e educacional brasileira sintetizada legalmente na LDB: "[...] apresentar a base comum de formação docente expressa em diretrizes", com vistas à "[...] revisão criativa dos

modelos hoje em vigor". (BRASIL, 2001, p. 4). Identifica, além disso, como um dos problemas centrais para a falta de qualidade na educação básica brasileira, o "[...] preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente [...]". (BRASIL, 2001, p. 4). Dessa forma, é possível destacar um conjunto de problemas nos cursos de formação de professores, desde a formação inicial perpassando as diretrizes que constituem as orientações para a formação continuada desses profissionais.

Outro ponto a ser considerado é que as ações de formação inicial e continuada estão articuladas, atualmente, em nível nacional por meio da "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica", instituída pelo Decreto nº 6.755/09. É necessário fazer uma breve descrição dos elementos integrantes dessa política, principalmente, pela garantia do direito e sua importância para a formação dos profissionais da educação básica em cenários tão complexos. O objetivo central do decreto, conforme Art. 1º, é de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério nas redes públicas da educação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Art. 2º, por sua vez, define os princípios orientadores, de forma resumidamente apresentados:

A formação docente como compromisso público do Estado (inciso I) e para com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (inciso II); Colaboração entre os entes federados (inciso III) e garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação docente (inciso IV), os quais devem primar pela articulação entre teoria e prática no processo formativo (inciso V), reconhecimento das escolas da educação básica como espaços formativos (inciso VI) e a especificidade da formação docente (inciso VII); A valorização profissional como pré-requisito para materializar em ações a importância do docente para com o processo educativo nas escolas (inciso VIII); A equidade no acesso e a articulação entre formação inicial e formação continuada (inciso IX e X), sendo esta última compreendida como processo essencial da profissionalização docente, devem ser efetivadas no cotidiano da escola (inciso XI); A necessidade de promover aos profissionais da educação acesso permanente a informações, vivências e atualizações culturais (Inciso XII) (BRASIL, 2009, p. 1-2).

É necessário avultar os aspectos relativos à formação como dever e compromisso ético e político do Estado, ou seja, a formação docente precisa ser levada a sério para que a qualidade da educação possa ser efetivada.

Por sua vez, o Decreto nº 6.755/09, em seu Art. 3º, trata dos objetivos específicos da referida Política, destacando, principalmente:

[...] II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; [...] X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Para que tais objetivos concretizem-se, a formação dos profissionais da educação, de um modo geral, refere-se à formação inicial e continuada, o que, de fato, conduz à interpretação de que eles podem ser tomados como base para ambos os momentos do desenvolvimento profissional. A partir da formação inicial de professores, frisa-se a importância da formação permanente no desenvolvimento de sua atividade produtiva enquanto docente. Torna-se, assim, urgente que tanto a formação superior, quanto a permanente, seja um momento de qualificação, pautado em uma sólida apropriação dos referenciais teórico-práticos que são necessários para uma docência crítica, criativa e protagonista nos meios escolares. Por mais que a formação inicial seja de qualidade e profunda, há questões que afloram no desenvolvimento da prática docente, daí a importância da formação continuada.

No entanto, o grupo de estudos envolvido na construção da proposta de formação pode constatar que a Lei Municipal nº. 2.841/2003 e o Regime Jurídico nº 3.359/11 apresentavam, entre uma e outra, encaminhamentos que tratam do “aperfeiçoamento profissional,” enquanto meio de afastamento do docente de suas funções para cursos de longa duração e ou para a participação de congressos, simpósios com temáticas voltadas à educação e somente conferida ao servidor estudante vinculado a um horário escolar, garantindo que não haja prejuízo público no distanciamento do servidor estudante. Além disso, o educador que se afastasse do serviço deveria repor as horas retiradas. Essa questão abre diferentes entendimentos e não contribui para alcançar os objetivos de inserir os professores em um processo permanente de formação.

Essa realidade acaba levando a um distanciamento entre a educação superior presencial e a modalidade a distância. A respeito disso, pode-se afirmar que a segunda, por mais que promova uma contribuição ao aperfeiçoamento profissional docente, não dá conta de todo o processo formativo de ressignificação pedagógica por meio da investigação na escola e conduzida pelos próprios professores em suas práticas educativas, intenção do grupo de estudos.

Ainda coloca-se a necessidade de que os espaços formativos promovam a integração da universidade com a educação básica, fazendo da formação inicial um ato provocativo para pensar a formação continuada como prática escolar de forma que englobe características culturais e sociais em que os educandos estão inseridos.

Nessa leitura, os envolvidos no processo foram destacando os aspectos relativos à formação, bem como deveria ser, estabelecendo um compromisso ético e político, ou seja, a formação docente precisava ser levada a sério para que a qualidade da educação pudesse ser efetivada. Para tanto, passaram a sinalizar um conjunto de problemas nos cursos de formação de professores, desde a formação inicial passando pelas diretrizes que constituem as orientações para a formação continuada desses profissionais. Com base nos dados iniciais, o grupo tornou possível um processo de investigação, buscando compor um quadro de análise que indique as diretrizes das políticas públicas de educação que assegurem a formação continuada.

2.2 Gestão do Programa Municipal de Formação Permanente -PROFORMA: 2009 a 2013

O objetivo geral, em 2013, iniciou a partir de sucintos relatos descritos a respeito das principais formações realizadas no presente ano, passando a serem denominadas de encontro (in)formativo, por meio de momentos formativos e palestras. O primeiro encontro ocorreu em fevereiro do daquele ano, totalizando dezoito (18) horas, sob a condução dos representantes da Universidade de Passo Fundo – UPF, Professora Mestra Maria Lêda Lôss dos Santos e o Professor Dr. Júlio Bertolin, e pela UFRGS, com a contribuição do Professor Dr. Edson Luiz Lindner. Das horas anteriormente citadas, seis (06) foram conduzidas por representantes da Secretaria Municipal de Ensino e diretores das escolas.

O segundo encontro (in) formativo do Sistema Municipal deu-se no mês de junho de 2013, num total de dezesseis (16) horas. Neste, optou-se por outro formato de atividades de formação continuada, denominadas de oficinas teórico-práticas, que envolviam diversas temáticas na área da educação. A mudança deu-se após a leitura dos relatos descritos do 1º encontro de trabalhadores da educação. Nos momentos formativos, contou-se com a contribuição da Universidade de Passo Fundo – UPF por intermédio de Grupos de Pesquisa da FAED/UPF e representantes da Secretaria.

O último encontro formativo, em 2013, ocorreu em outubro daquele ano, com doze (12) horas, por meio da Etapa Municipal da CONAE, reconhecida como Conferências Livres e

Preparatórias em cada comunidade escolar, as quais possibilitaram a participação de diversos segmentos e setores sociais dispostos a participarem dos debates educacionais. Os momentos foram conduzidos por professores da Universidade de Passo Fundo -UPF, UFRGS, PUC-RS e organizados pelo grupo do Sistema Municipal de Ensino de Soledade. Com base nos momentos formativos e dos registros coletados dos educadores, foram sendo organizadas as categorias nucleares e essenciais para a constituição da 1ª edição do PROFORMA.

Assim, o estudo dos dados coletados proporcionou uma avaliação e autoavaliação de forma científica e emancipadora. Os estudos, no primeiro momento, provocaram diferentes mobilizações diante das angústias e dificuldades encontradas, o que norteou a direção da proposta de formação do município de Soledade e levou os indivíduos a compreenderem adequadamente suas ações. No segundo passo, foi realizada a escrita da concepção teórico-prática de formação permanente pretendida no PROFORMA, definida por categorias base como conceito acerca da formação continuada; espaço-tempo; metodologia e finalidade. A partir dessa contextualização da legislação e diagnóstico, iniciou-se a definição dos elementos teórico-práticos que pudessem servir de base epistemológica da experiência-piloto, 1ª Edição do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação (PROFORMA) e, aqui, percebe-se, claramente, o quanto os textos de Benincá passam a ser objeto de estudo para confrontar a proposta e as práticas educativas dos educadores, pois à medida em que o educador problematiza seu fazer pedagógico, ele ampara-se na compreensão teórica-metodológica, possibilitando transformá-la.

Assim, é possível realizar uma análise sobre qual era o entendimento da gestão do Sistema Municipal de Ensino (2013 a 2016). Os olhares voltavam-se para o conceito de formação permanente em espaço-tempo de serviço e os fundamentos teórico-conceituais basilares para um caminho metodológico da formação dos trabalhadores da educação de Soledade. Dessa forma, iniciou, em maio de 2014, a experiência-piloto da 1ª Edição do PROFORMA, um período correspondente a oito meses, com um encontro semanal de quatro horas, envolvendo diretores, assessores pedagógicos, professores e funcionários de quatro escolas do Sistema Municipal de Ensino, equipe pedagógica da SMECD, professores do Grupo de Pesquisa vinculado ao Centro Regional de Educação (CRE) e da Universidade de Passo Fundo (UPF).

A proposta foi sendo consolidada gradualmente, a ponto que hoje ela configura-se como uma política pública norteada pela concepção de educação libertadora defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, em suas dimensões antropológica, epistemológica, sociopolítica e ética. Para além disso, a metodologia ampara-se nos estudos de Benincá, especialmente, a categoria

da práxis, compreendida como a unidade dialética entre teoria e prática. Através da reflexão, a ação é teorizada e leva o educador a agir e refletir sobre o próprio fazer pedagógico e essa reflexão passa a orientar a ação novamente, movimento essencial na construção de um *espírito científico*.

Para tanto, as diretrizes e a avaliação das atividades foram se colocando como desafios diante das particularidades de cada sujeito e dos confrontos constatados na carreira docente. Inquietações que são pertinentes, pois à medida em que a pesquisa avançava, o profissional da educação, ao colocar-se em um processo reflexivo, dava-se conta, ao mesmo tempo, da exigência de posicionar-se como parte dos estudos. Em outros termos, entendia-se como necessidade para os recém graduados e os educadores efetivos do Sistema, a continuidade permanente de sua formação, objetivando não somente a capacitação, mas, em especial, um olhar humano, ético, crítico e reflexivo, em relação à experiência do coletivo e do contexto social.

Assim, no contexto educacional, muitos desafios estavam postos, tanto na formação acadêmica, quanto na formação continuada. Muitos elementos investigados evidenciaram práticas fragmentadas, isoladas dos referenciais teóricos, dificultando um saber teórico-metodológico, colocando em risco os processos educativos e a própria escola por não permitir um movimento crítico e reflexivo aos estudantes e professores. A proposta passou a ser compreendida como formação permanente, mas não no sentido de rotineira e estagnada, ao contrário, ela colocou-se a partir da atividade educativa do educador, assumindo de forma permanente o compromisso coletivo com a mudança, conforme reflexão proposta por Freire:

[...] a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é 'duração'. A educação 'dura' na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual somente no sentido de 'duração' é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência *do* processo *educativo*, que é o jogo entre permanência e mudança culturais. A dialetização referida-permanência-mudança- que torna o processo educativo 'durável' é a que explica a educação como um que fazer que *está sendo* e não que é. Daí seu condicionamento histórico-sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não duraria, porque não estaria sendo (FREIRE, 1997, p.84)

Neste sentido, as atividades formativas do Sistema colocam-se como permanentes e em constantes transformações sem a possibilidade de que as práticas educativas cristalizem-se. Ao encontro disso, o espaço-tempo de serviço passa a ser compreendido como aquele que se insere permanentemente em ação-reflexão-ação em consonância com a realidade do educando na vida

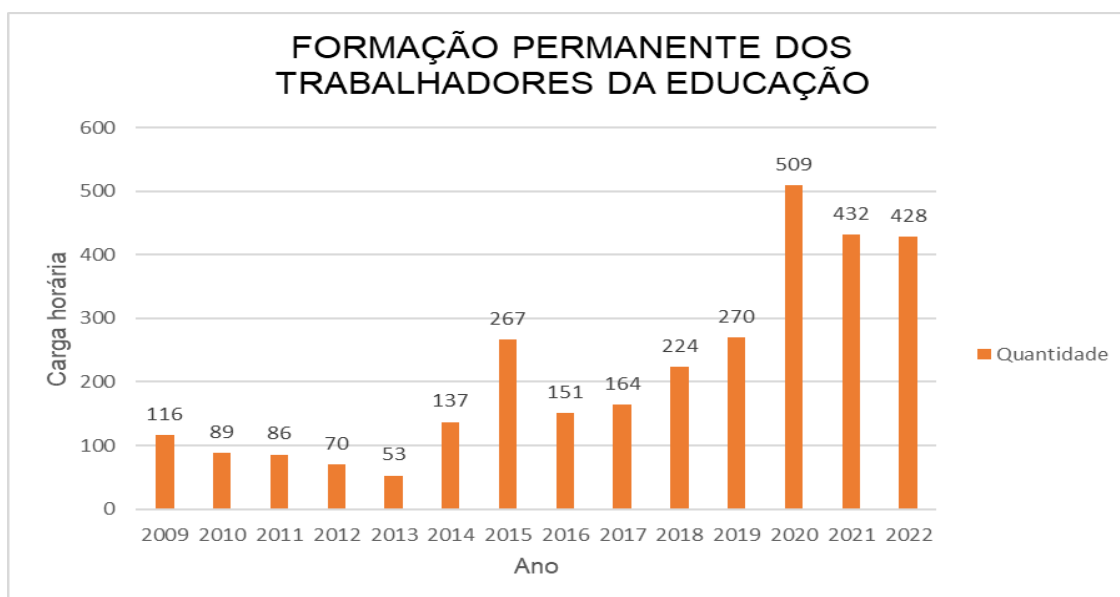
da e na escola, bem como possibilita uma reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. Diante disso, o Poder Público Municipal sentiu a necessidade de garantir ao profissional docente um tempo e espaço de estudo, o que o valoriza profissionalmente e assegura a formação inicial e continuada dos professores, bem como o plano de carreira, salário e condições dignas da função. Ainda situa o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica e requer um planejamento sistemático e integrado de todos os sujeitos envolvidos.

A partir da reflexão crítica do espaço de serviço e da prática pedagógica, foram criadas condições concretas com a realidade da escola, de forma a estabelecer um movimento ininterrupto de distanciar-se da prática, mas, ao mesmo tempo, de permanecer o mais próximo possível da realidade escolar. Para tanto, é necessária intencionalidade nas ações e consciência do fazer pedagógico, conforme Benincá (2010, p.83).

Leituras, estudos, discussões ou a participação em encontros, seminários, jornadas e congressos podem contribuir para que os professores tomem consciência das contradições de suas práticas e percebam quais são os caminhos metodológicos para a superação da dicotomia teoria e prática. Ao retornar, porém, ao seu cotidiano escolar, os professores não conseguem transformar sua consciência prática, que, ao contrário, se impõe como única prática disponível. A angústia, então, instala-se na consciência desses professores, por perceberem necessidade e a possibilidade de mudança, mas não conseguem instaurar o processo de transformação. Em consequência da percepção da dicotomia teoria e consciência prática, os professores se convencem de que os encontros e seminários são apenas teóricos, não práticos, constituindo um discurso que resiste a se transformar numa reflexão sobre a prática. Constrói-se, assim, uma consciência prática do discurso, sempre disponível para o discurso, mas que como prática do discurso não consegue operar a mudança nos sentidos já existentes na consciência prática que referencia a ação do cotidiano.

Assim, fica claro que o Poder Público, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, trabalha na intenção de dar condições aos educadores para qualificarem as práticas educativas num processo de formação permanente em tempo-espaço de serviço. Essa intenção foi amparada na Legislação e no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal pela Lei nº 2841/2003, ao assegurar várias garantias, entre elas, em seu item V do Art. 9º, que prevê que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto deve propiciar, anualmente, no mínimo, 45 horas de formação continuada. Aqui, é pertinente ressaltar que a SMECD, costumeiramente, disponibiliza aos docentes, no decorrer do ano letivo, um número de horas muito maior que o estabelecido. Esses dados coletados junto aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação podem ser observados no quadro abaixo.

Gráfico 01 - Evolução qualitativa no número de horas na Formação Permanente dos trabalhadores da Educação de Soledade.



Dados extraídos do PROFORMA e da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

Os dados extraídos dos Arquivos pedagógicos, localizados na Secretaria Municipal de Educação, demonstram um avanço significativo no número de horas envolvendo a Formação dos educadores a partir da sua efetivação. Assim sendo, em 2009, realizou-se um total de 116 horas de formação continuada com os professores e, no período de 2010 a 2013, notou-se uma diminuição na carga horária. No entanto, a partir da vigência da primeira edição do Programa, em 2014, fica evidente o acréscimo anual dos momentos formativos desenvolvidos no Sistema de Ensino, ou seja, no início, a formação era desenvolvida em tempos mais espaçados e promovida pela Secretaria, correspondendo a abertura do ano letivo, na semana do recesso e próxima à conclusão do período. Outro ponto a ser considerado a partir do levantamento de dados é que, além do aumento da carga horária, os encontros eram mensais.

Dessa forma, a Secretaria da Educação assume um papel de mediadora e não mais de coordenadora. As formações passam a ser desenvolvidas no espaço-tempo de serviço, em espaços da escola e fora dela, o que possibilita a reflexão-ação-reflexão, aproxima teoria e prática e contribui para a tomada de decisões cotidianas. Para isso, a metodologia adotada em tais formações envolveu o registro e observações documentadas, nas quais o professor era sujeito e objeto de estudo, o que requeria uma capacidade de distanciamento da sua prática ao mesmo tempo em que o professor colocava-se como pesquisador do seu fazer pedagógico.

Neste sentido, o educador encontra, no espaço-tempo de serviço, a possibilidade de questionar-se, problematizar e refletir sobre as situações diárias que ocorrem no contexto escolar a partir da sua própria prática. Essa situação foi apontada como uma das intenções dos mobilizadores do processo “*Em busca de um método para a ciência pedagógica*”, estruturado por Benincá e seu grupo de pesquisa, propondo como eixo central para um elemento metodológico a partir da “relação pedagógica que constitui o objeto da ciência pedagógica como fenômeno educativo, que se expressa como consciência da relação”. (BENINCÁ, 2010, p 35).

Nesse movimento, a proposta foi sendo pautada por categorias-base acerca dos conceitos da formação continuada (o que é?); o espaço/tempo de formação continuada (onde, quando e quanto deve ser?); metodologia da formação continuada (como deve ser?) e a finalidade/objetivos da formação continuada (por que deve ser?). Com essas questões norteadoras e determinantes, o educador, ao questionar-se, problematiza e reflete sobre as situações diárias que ocorrem no contexto escolar, assim como sobre sua própria prática.

Assim, apresenta-se como processo o que ocorre quando permeia conjuntamente os caminhos feitos pelo estudo da prática e reflexão. No entanto, o percurso não se dá de forma isolada, mas problematizada no coletivo, percorrendo os conceitos do espírito científico como essencial para as condições objetivas e subjetivas que envolvem aquele meio e, ainda, para que seja possível uma constante articulação da teoria pedagógica com a prática social. Dessa maneira, o espaço educacional constitui-se como um meio para possibilitar a investigação e a pesquisa *para e pela* própria prática educativa, proporcionando a reflexão crítica e a autonomia dos indivíduos envolvidos nos processos escolares.

Nesse contexto, o professor passa a ocupar a centralidade, ao colocar sua prática como objeto de estudo, leva a articular teoria e prática ao desenvolvimento dos saberes necessários para a constituição do profissional, principalmente no que se refere às questões do fazer pedagógico, de forma a mobilizar o aprofundamento dos elementos didático-metodológicos. Logo, existe a intensificação do compromisso com a escola e com a constituição de políticas públicas educacionais, dos saberes científicos e dos problemas concernentes à educação.

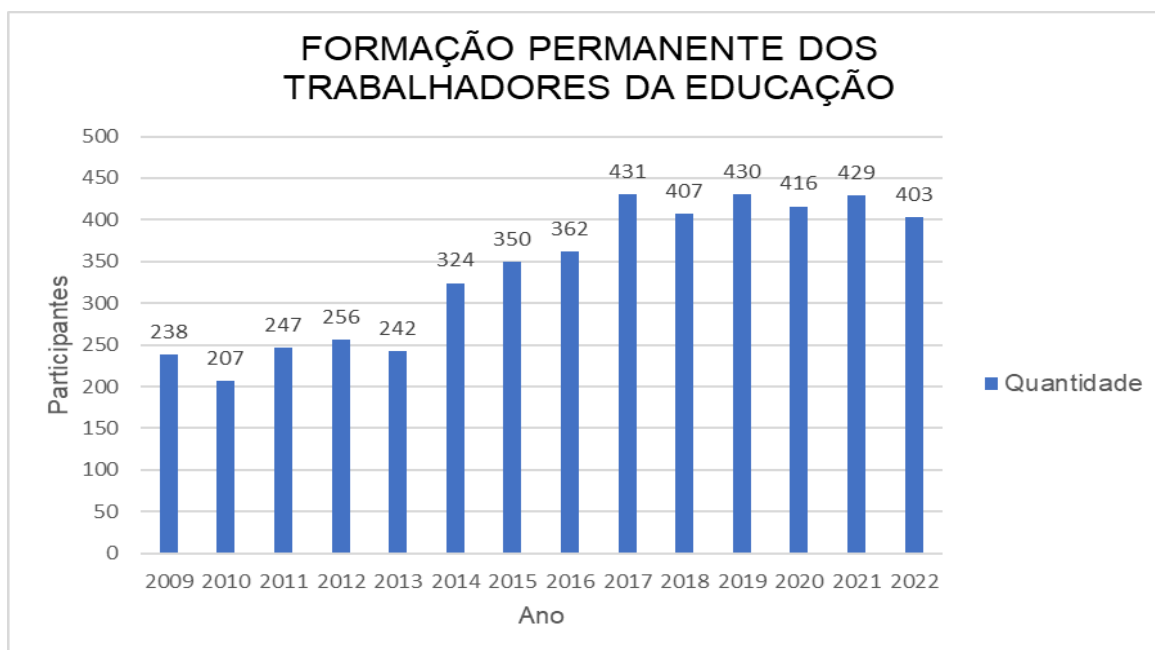
Por meio do processo formativo, o discurso nasce da prática, passa a ser observado e refletido, possibilita transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria ação pedagógica, tratando-se, pois, de um processo de formação continuada (BENINCÁ, 2002). Desse movimento de observação, emergem as problemáticas a serem estudadas e teorizadas durante os momentos de estudos realizados periodicamente com o grupo docente de cada escola. A condução é alicerçada a uma perspectiva democrática, acolhendo a prática pedagógica

nas diferentes dimensões, como objeto de investigação a partir do projeto político pedagógico de cada escola, exigindo ainda uma cumplicidade com a qualidade e a democratização da educação, entendida como bem público.

O Poder Público, ao compreender a necessidade de um processo efetivo de formação continuada, tem trabalhado para dar condições para efetivá-lo. Constatase, assim, através de alguns registros, a existência de um consenso entre os professores sobre a importância da formação continuada, “a formação nos possibilita experiências incríveis de espaços que até então desconhecíamos”, afirmando, dessa maneira, o fortalecimento e a realização dos espaços de estudos como forma de enfrentamento das necessidades dos profissionais da educação. Em vista disso, a formação permanente conta com uma participação ativa e efetiva dos professores, fazendo com que haja um entrelaçamento entre o estudado com o trabalho, em busca de elevar a qualidade educacional do Sistema de Ensino, conforme é observado no aumento anual no número de participantes e de forma gradativa, o que condiz com os dados encontrados no livro de Ata da referida Secretaria.

Nesse compromisso, fez-se necessário pensar sobre as condições de trabalho que o profissional da educação encontra, por atuar em diferentes escolas, com uma jornada de trabalho ampliada, muitas vezes, podendo ser empecilho para encontrar tempo/espaço para estudos, o que poderia impactar diretamente na qualidade do ensino. Diante disso, o grupo da Secretaria debruçou-se para elaborar um mapeamento desses profissionais e das escolas de atuação na garantia de que todos tivessem seu direito assegurado. O quadro, a seguir, mostra o número de participantes na formação continuada.

Gráfico 02 - Participação coletiva na Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação: Educadores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental



Dados extraídos do Livro de Ata do PROFORMA e da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

Conforme se constata nos dados levantados, entre o período de 2009 a 2013, o número de participantes nas formações era baixo em relação aos anos posteriores. Pode-se observar, ainda, que o aumento de profissionais dá início a partir da primeira experiência colocada em prática no ano de 2014, ou seja, se comparar-se o início dos estudos com os últimos quatro anos, verifica-se um aumento de aproximadamente 81% de participantes entre o período analisado.

A formação continuada passa, anualmente, por uma autoavaliação crítica, o que permite trazer questões dos fenômenos pedagógicos, das implicações inter-relações e didático-metodológico, demandando do educador um exercício constante de superação da sua condição de mero aplicador de certas metodologias e técnicas de ensino. Além disso, conforme necessidade constatada, os encontros formativos passaram a ser organizados em eixos temáticos, envolvendo diferentes grupos de estudos, definidos conforme critérios de continuidade dos anos anteriores, visto que os encontros adotam a metodologia processual, além dos indicadores a partir da necessidade, vislumbrando o contexto de cada educandário e de cada etapa e modalidade da educação básica.

Ao finalizar a análise do período mencionado, é possível afirmar que foram se construindo outras concepções sobre a formação continuada, rompendo com falas do *senso comum* dos profissionais da educação para um discurso que compreende o processo com ações ininterruptas, processuais e coletivas. A partir dessa compreensão, a gestão da SMECD (2013-2022) debruçou-se a estudar sobre a natureza da constituição de um professor pesquisador na

relação da observação, na sistematização das experiências, da reflexão e da possibilidade em desvelar a consciência que intenciona a sua ação. Dessa forma, torna-se centralidade cada vez mais pulsante acerca da temática em questão, passando sistematicamente a buscar definições teóricas e metodológicas como exigência aos objetivos a serem alcançados.

2.3 A construção do Programa de Formação Permanente - PROFORMA

A construção do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação-PROFORMA teve início no ano de 2013, com a realização de um diagnóstico que visava à identificação das premissas político-pedagógicas do pensamento educacional no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Nesse viés, julgou-se pertinente, para além do estudo dos dados coletados, a efetivação de uma análise detalhada da legislação em nível nacional e municipal. A fim de avançar na compreensão, foram adotadas novas estratégias envolvendo uma pesquisa mais detalhada entre as 18 escolas, tanto da Educação Infantil, como dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, em que os grupos foram divididos em dois subgrupos, ficando nove (9) Instituições em cada. Conforme ofício encaminhado à época pelos dois grupos, evidenciou-se a não efetivação da formação continuada com diferentes justificativas: a falta de tempo para reuniões de estudos; a não realização no turno de aula, ou seja, fora do espaço/tempo de serviço; e, ainda, a citação de palestras ofertadas por diferentes instituições públicas e privadas externas ao Sistema como exemplo de formação continuada.

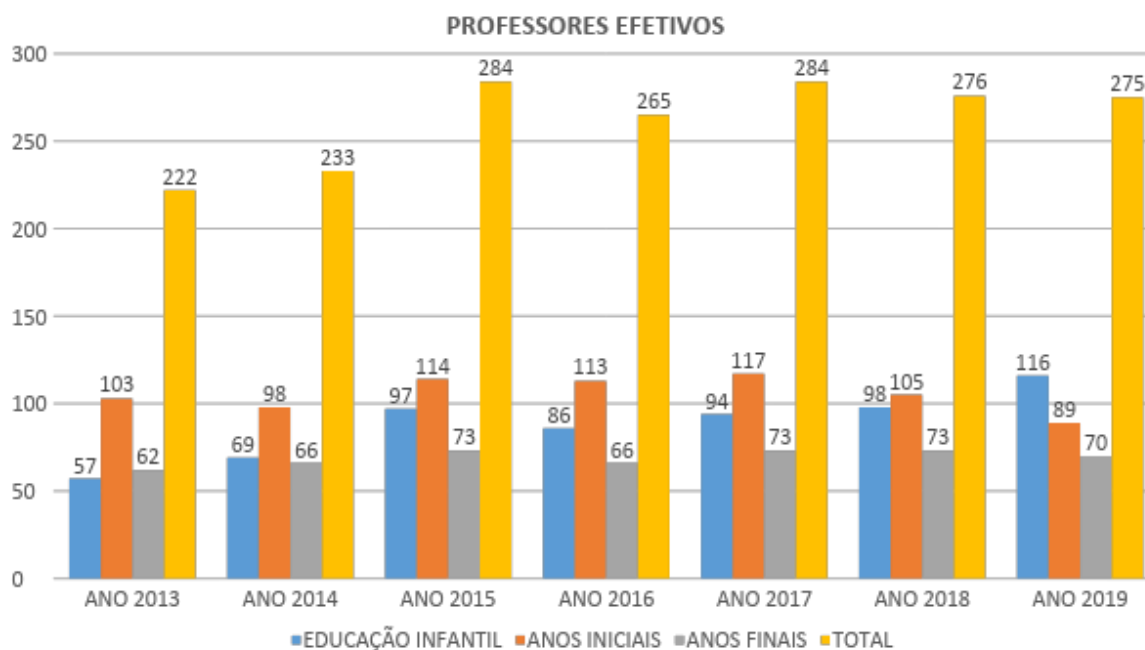
Ao olhar para a organização da formação continuada no período de 2009 a 2013, é importante mencionar que, conforme registros em Livro de Atas, no período de 2009 a 2012, a formação continuada era compreendida como aquele espaço de reuniões rápidas, com repasse de informações, recados e combinados. Ou considerar, ainda, aquela formação financiada pelo Governo Federal, com adesão e contrapartida da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade, nas diferentes propostas e Programas como: Pró-Letramento; Gestar II; Escola Ativa; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC que contribuíram significativamente na educação do município, no entanto, não dava conta de desvelar as problemáticas da escola.

Diante disso, acentuou-se a necessidade de avançar na compreensão sobre a formação continuada como aquela em tempo/espaço de serviço, com a adoção de um conjunto de elementos que pudesse contribuir para uma proposta alicerçada no embasamento teórico e prático, com a mobilização de novos projetos, programas e políticas educacionais, reafirmando um compromisso participativo, dialógico e comprometido por parte da gestão pública. Expresso

em outros termos, poder-se-ia afirmar que se adotou uma opção política ao garantir um Programa de Formação Continuada a partir do olhar do poder Executivo e Legislativo Municipal ao apoiar uma política pública com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, criando a Lei de Gestão Democrática e o Plano Municipal de Educação, sendo que ambos dão base para a proposta e garantem uma educação de qualidade e equidade ao Sistema.

Assim, o Poder Público, ao compreender a necessidade de um processo efetivo de formação continuada, vem investindo num quadro efetivo de professores que garanta a sequência de estudos em espaço-tempo de serviço, realizada pelas e nas escolas, amparado técnico-financeiramente pela SMECD. O quadro abaixo apresenta o número de professores do sistema por níveis de ensino.

Gráfico 03 - Professores Efetivos do Sistema

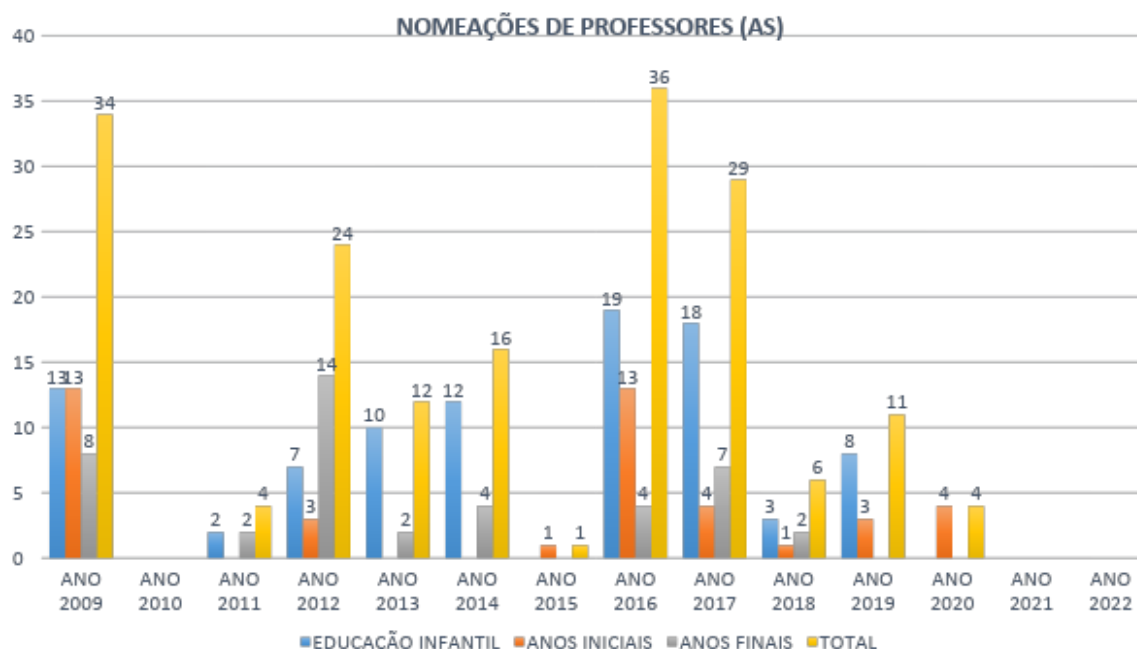


Dados extraídos da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

Assim, desde o início da proposta implantada em 2013, o número de professores vem aumentando, anualmente, nas diferentes etapas da educação básica. Na Educação Infantil, ao calcular o período de 2013 a 2019, constata-se um aumento de 103% de educadores efetivos; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se um episódio diferente, diminuindo, em

13%, os educadores efetivos no mesmo período, situação gerada pelo número elevado de solicitação de aposentadorias causado pelas ameaças da Reforma Previdenciária em 2019 e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o número de profissionais da educação aumentou 13% no decorrer dos anos analisados. Diferentes ações políticas vêm sendo desenvolvidas, entre elas, o quadro de professores nomeados tem aumentado gradativamente desde o início da proposta, permitindo que esse profissional sinta-se parte ativa e efetiva da escola e, ao sentir-se parte do processo, o educador passa a comprometer-se com o fazer pedagógico. O quadro abaixo apresenta o número de professores nomeados por ano e por nível de ensino.

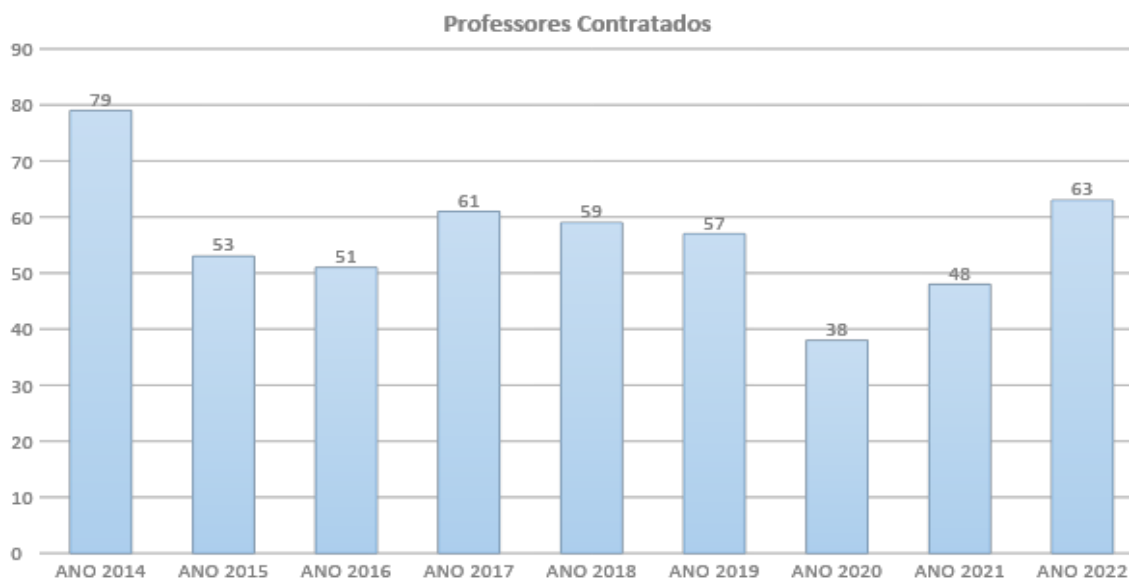
Gráfico 04 - Nomeação de professores no Sistema



Dados extraídos da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

A nomeação dos profissionais da educação justifica-se diante da proposição de formação continuada. No entanto, o Poder Público já sinaliza a necessidade da realização de um novo Concurso Público, tendo em vista que não há mais profissionais na banca de reserva, as últimas nomeações foram realizadas em 2020 e muito provavelmente pelo período vivenciado pela pandemia do Covid-19. De acordo com o quadro a seguir, constata-se que, no período mencionado, o número de professores contratados aumentou.

Gráfico 05 - Professores Contratados no Sistema

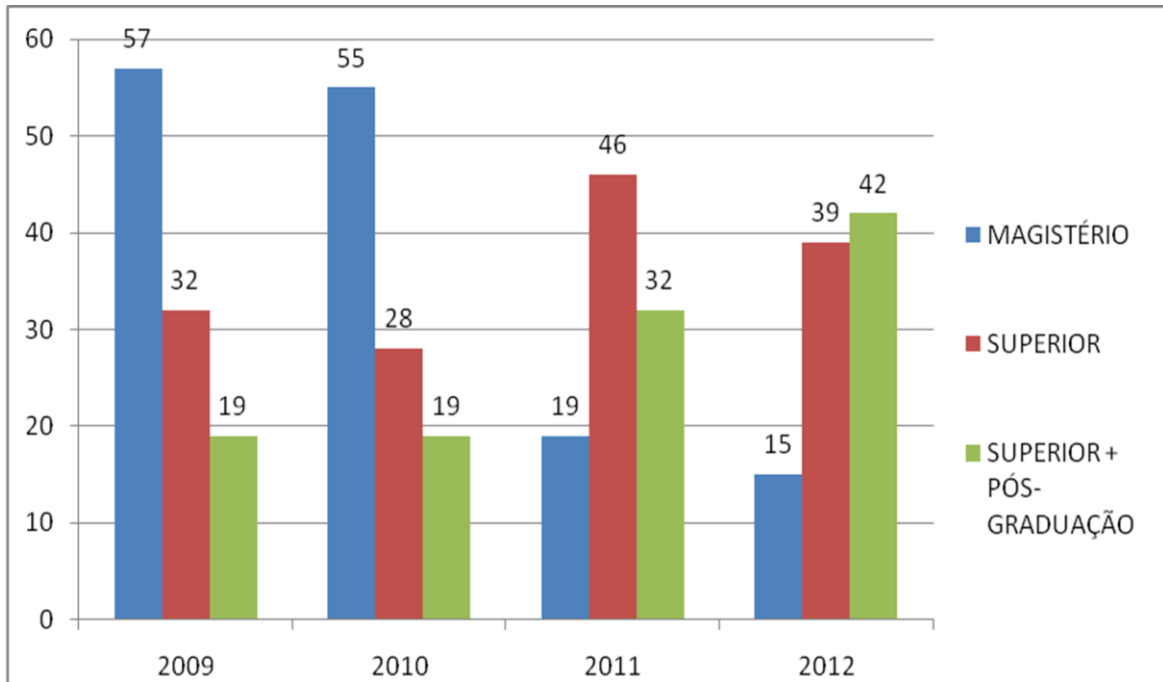


Dados extraídos da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

O Poder Público justifica a contratação de professores diante da necessidade de atender demandas pontuais, dadas pelo afastamento daquele profissional efetivo que, por licença doença, licença maternidade, licença interesse ou ainda por outro motivo, necessita afastar-se do trabalho.

Para além de um quadro efetivo de profissionais, há o incentivo para o estudo, conforme prevê a Lei Municipal nº. 2.841/03, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério, nos termos dos artigos 18, 19 e 20, e a Lei Municipal nº. 3.359/11, que rege o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Municipais, especificamente, em seu artigo 125, que autoriza a concessão de horário especial e auxílio financeiro de 30% do valor da mensalidade ao servidor público municipal estudante. A legislação coloca-se como um incentivo para todos os funcionários da Prefeitura Municipal e, com base nisso, é observado o avanço qualitativo na formação dos educadores, passando do nível Médio Magistério para o Ensino Superior, Especialização e Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado. O quadro, na sequência, traz dados sobre o grau de instrução dos professores de 2009 a 2012.

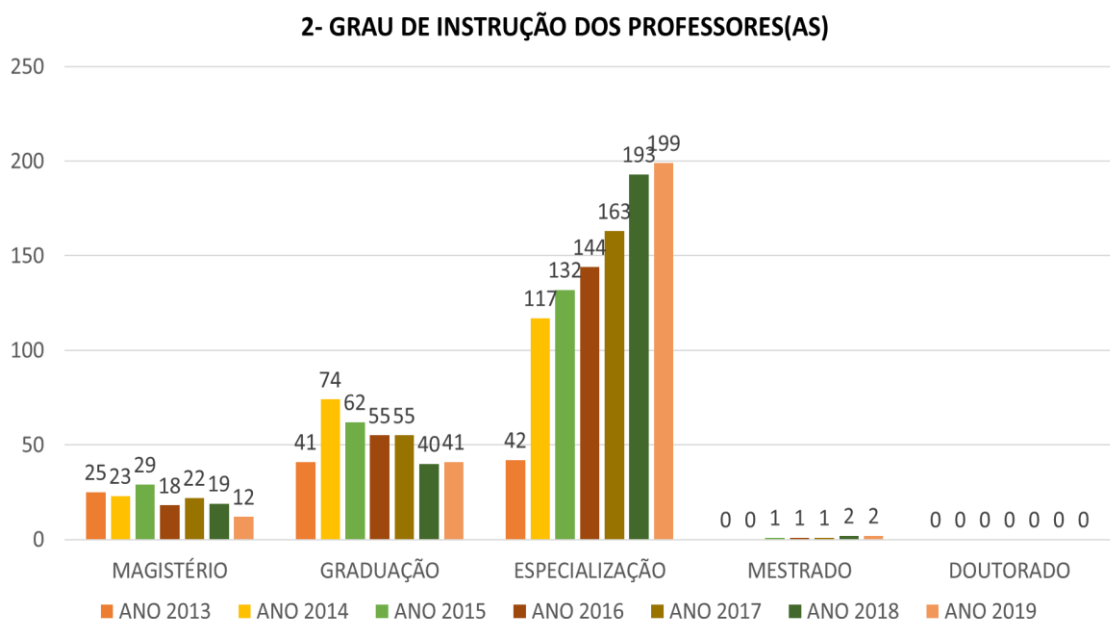
Gráfico 06 - Grau de Instrução dos Professores no Sistema de Ensino de Soledade



Dados extraídos do PROFORMA e da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

Os dados abaixo detalham o nível de instrução dos professores do ano de 2013 a 2019 e evidenciam que, com o início do programa de formação continuada, a qualificação do corpo docente é muito expressiva.

Gráfico 07 - Grau de instrução dos professores(as) por nível



Dados extraídos do PROFORMA e da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

O incentivo oferecido pelo Poder Público tem modificado o grau de instrução dos funcionários, em especial, dos envolvidos na área da educação, no entanto, o avanço dá-se em nível de graduação e especialização. O número de profissionais com titulação em mestrado e doutorado é minoritário, num quadro efetivo de 275 profissionais, somente 2,5% possuem a titulação em *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Desse modo, toda decisão política tem implicado diretamente a prática pedagógica do professor e a escola, quando "encorpada" por muitos, vai se tornando um processo de formação continuada, pois passa a falar do que é feito, reconhecendo a experiência e colocando-a em discussão. Nesse meio, existe a provocação e o pensar em uma "abertura da escola", a qual muda de um para vários espaços que valorizem o trabalho coletivo, em que o educador passa a incluir-se tomado do desejo da participação permanente.

Com essa realidade, somente a partir do compromisso coletivo, há a possibilidade de que o sujeito efetive sua ação, colocando-se parte do processo numa perspectiva democrática. Conforme observado em estudos de Benincá, esse compromisso vai sendo estruturado em rede, democraticamente, rompendo com os impactos e superando situações que desumanizam e minimizam qualquer intenção educativa, inclusive, a do ofício dos profissionais da educação. Assim, a busca pela melhor compreensão dos processos e problemas educacionais aponta para a necessidade do contínuo processo de aprendizagem do professor, para que ele, como profissional, possa pensar, organizar e projetar novos modos de agir. (BENINCÁ, 2002b, p. 100).

Para além do exposto até aqui, o programa de formação continuada versa sobre indicadores teórico-metodológicos, que se apresentam como primordiais nas diferentes experiências educacionais, constituído por meio do processo participativo, do diálogo, da problematização, da relação, ciência com a vida, da escuta, do trabalho coletivo e da interlocução com os diferentes espaços. Ademais, é perceptível a contribuição da universidade no processo, auxiliando na implementação do programa e na análise educacional, o que provoca reflexão a partir dos referenciais teóricos por meio de questionamentos, inquietações acerca do feito pedagógico para alçar novas proposições, simultaneamente, objetivando qualificá-las.

Neste sentido, a intenção e o esforço em garantir condições necessárias à investigação e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, à luz da teoria, com vistas à sua ressignificação e transformação pedagógica, fortalecem e legitimam a escola como locus privilegiado de formação e, conseqüentemente, contribuem para a melhoria da qualidade da educação, o que se faz amparado na compreensão de Benincá:

O esforço da ação reflexiva pode ser orientado por uma metodologia ou provocado por uma ação do assessor, do grupo de reflexão, ou pelas contradições presentes no próprio contexto, mas depende essencialmente, do sujeito que se quer transformar. Só ele pode descobrir e intervir no seu mundo. A ação reflexiva que possibilita a percepção do mundo na consciência é sempre um trabalho exaustivo; por isso, muitos rejeitam, o esforço da reflexão. Não basta, portanto, querer; é preciso também dispor de um método que possibilite o caminho da descoberta e da mudança dos sentidos do mundo. (2002, p.59).

Assim, a partir das possibilidades amparadas no Plano de Carreira do Magistério e no Regime Jurídico dos Servidores Públicos Municipal a Gestão da SMECD, no período de 2013 a 2016, focalizaram-se novas estratégias para efetivar um processo de formação continuada em âmbito do Sistema Municipal. Também, adotaram-se algumas definições teóricas que pudessem servir de subsídio na metodologia empregada nas questões centrais envolvendo o processo formativo e aqui é possível afirmar que os referenciais de Benincá passam a ser estudados de forma sistemática, como norteador do caminho a ser seguido. Para tanto, no próximo subtítulo, haverá o avanço nos estudos sobre as concepções que dão base à realização da formação em espaço-tempo de serviço, como possibilidade para a reflexão-ação-reflexão, a ponto de teorizar a própria prática e contribuir na tomada de decisões cotidianamente.

2.4 Concepção de formação continuada como processo permanente

Na medida em que a formação continuada passou a ser entendida pelo coletivo como “formação permanente,” reconhecida por meio de um conjunto de atividades educativas, processuais, ininterruptas e participativas, os trabalhadores da educação assumem-se como sujeitos construtores do contexto escolar, com a iniciativa de problematizar, investigar e transformar as práticas educativas desenvolvidas nas instituições das quais fazem parte. Isso possibilita condição para a continuidade da formação inicial, objetivando garantir, em especial, aos professores as condições para investigar e refletir, de maneira coletiva, sobre as práticas educativas, para que, intencionalmente, possam ser ressignificadas.

Para entender os conceitos de formação continuada como processo em tempo e espaço de serviço na perspectiva de Benincá, foi necessário discorrer sobre os aportes teóricos-conceituais utilizados na consolidação metodológica para a elaboração do Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores de Soledade caracterizada da seguinte forma no subtítulo 6.2 do documento Proforma:

Por "formação permanente" entende-se um conjunto de atividades educativas processuais, ininterruptas e coletivas nas quais os trabalhadores da educação assumem-se como sujeitos construtores do contexto escolar, buscando problematizar, investigar e transformar as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino da qual fazem parte. Para tanto, e mediatizados pela apropriação e (re)criação das teorias pedagógicas historicamente desenvolvidas no campo educacional, estes trabalhadores devem efetivar reflexões de como as práticas educativas escolares *estão sendo* na relação com os condicionantes econômicos, políticos e culturais presentes nas práticas sociais globais da sociedade. Com base na apreensão crítica destas relações, torna-se possível a estes trabalhadores gestarem e efetivarem processos de intervenção prática na realidade educativas de suas escolas, coerentemente orientados com as diretrizes e princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico, visando superar os empecilhos educativos que se colocam entre o que a comunidade escolar almeja para si e a sua atual situação concreta. (2013, p. 73).

Neste sentido, a formação continuada do docente passa a ser identificada como aquela que o professor coloca-se permanentemente em formação, ocupando o espaço/tempo de serviço para a efetivação das experiências e percepções críticas e reflexivas sobre a própria prática. Reconhecida como a construção da práxis pedagógica, ao ser bem planejada e articulada, propicia o pertencimento e o protagonismo dos professores na busca constante do *espírito científico*. Assim sendo, ela passa a ser assumida como um espaço precioso do pensar, planejar, pesquisar e propor estratégias de ensino coerentes para o cotidiano da escola. Dessa maneira, aproxima teoria e prática, em que uma não se torna mais importante que a outra, elas completam-se. Além disso, é identificada ainda por formação permanente no Proforma (2013, p. 73) como aquela que:

Possui como fundamento filosófico-metodológico o conceito de práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação, tornando possível a efetivação de uma prática educativa escolar com intencionalidade, sistematicidade, criticidade e rigorosidade metódica. Todos estes aspectos, ao nosso ver, são exigências nucleares do campo pedagógico na construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade social, capaz de possibilitar aos educandos/educandas a apropriação e (re)criação crítica e criativa dos conhecimentos técnicos/científicos, filosóficos, estéticos e ético-políticos historicamente produzidos pela humanidade. A formação permanente consubstancia-se enquanto conjunto de ações educativas de cunho dialógico e crítico-libertador, que visa sobretudo possibilitar aos educadores/educadoras as condições objetivas e subjetivas para uma constante articulação da teoria pedagógica com a prática social no campo educacional. Cria-se, assim, a conjuntura necessária à superação das concepções alienadas, ingênuas e de senso comum que possam estar orientando o trabalho educativo desenvolvido nas comunidades escolares, as quais irão influir, por sua vez, na transformação dos processos de ensino-aprendizagem existenciados com os educandos/educandas.

Desse modo, fica evidente a busca por um processo de formação continuada que pudesse ser construído na relação entre o sujeito e a intencionalidade pedagógica, amparada nos fundamentos teóricos a ponto de dar sentido para aquilo que dito, feito e refletido na relação com o outro. Nesse meio, busca-se problematizar, investigar e transformar as práticas

educativas desenvolvidas nas instituições de ensino que fazem parte. Para tanto, os participantes descrevem, com clareza, a metodologia adotada e compreendem-na como meio para alcançar uma educação de qualidade. Por fim, o Proforma apresenta o entendimento de formação permanente aquele dado:

em espaço-tempo de serviço" significa que tal formação coletiva e permanente deve ocorrer dentro do período de tempo compreendido no conceito de "jornada de trabalho", bem como no ambiente de trabalho por excelência onde os educadores/educadoras realizam as práticas pedagógicas, ou seja, na própria escola. [...] Em síntese, pontuamos que é no contexto de conjugação do espaço-tempo onde o trabalho educativo é realizado em que residem as maiores potencialidades dos educadores/educadoras existenciarem uma práxis pedagógica de transformação crítica e intencional de suas comunidades escolares, visando a construção de uma escola pública de cunho democrático-popular e com a qualidade social exigida para que tal instituição possa contribuir, pela mediação exercida na formação de cidadãos críticos e protagonistas, para as transformações sociais tão necessárias à sociedade brasileira. (2013, p. 73).

É importante destacar que, ao analisar os registros das avaliações dos professores correspondentes ao período de 2009 a 2013, o entendimento sobre a formação continuada apresentava diferentes olhares, ficando em evidência o de formação como aquele momento de treinamento, capacitação, oficinas, pedindo mais atividades práticas e menos teoria. Dessa forma, para Benincá (2010), as ações ficam pautadas na justaposição sincrética e acrítica de teorias, ou seja, na perspectiva do senso comum pedagógico pela compreensão desses professores na falta de clareza conceitual do processo formativo. No entanto, à medida em que os educadores passaram a estudar para consolidar uma metodologia, foram sistematizando um processo formativo permanente, de cunho coletivo e investigativo sob base teórica sólida, teorizando a prática.

Em suma, nenhuma aprendizagem transcorre de maneira espontânea, ou seja, as compreensões acontecem por meio de processos que possibilitam a experiência, a reflexão e a flexibilização para conhecer o novo, ajudando a refletir sobre a realidade e repensar as “verdades” pré-estabelecidas pelos indivíduos. Paulo Freire elucidava a questão em sua *Pedagogia da autonomia*:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1997, p.32)

Logo, essa visão proporciona aos educadores criar uma consciência de que não se faz nem um processo de formação sem pesquisa e de forma individual. Com base nessas

características, a proposta é compreendida na relação *no* e *com* o mundo. Assim sendo, *com* os outros dá-se a capacidade humana de realizar uma atividade de ação-reflexão-ação sobre a realidade natural e social, isto é, pela capacidade humana de trabalhar. Portanto, como seres da práxis, a pesquisa faz-se na clareza em que se consegue desenvolvê-la e legitima-se como um processo formativo na intenção de conhecer e fortalecer a progressão da investigação da prática educativa.

Com base nos estudos de Benincá (2002), é que se propõe pensar a práxis na perspectiva dialética do mundo que concebe o saber como um processo permanente de construção. Nessa visão, passa-se a estruturar outra movimentação pedagógica, que começa a fazer parte do ideário do educador, revendo constantemente sua prática, numa perspectiva da dialética teoria-prática, conjecturando o conhecimento teórico-prático na relação com o aluno e com a realidade em que está inserido. Entende-se, assim, que o professor, ao fazer da prática objeto de estudo, propõe-se a melhorar sua ação educativa. Para o autor (2004), é tarefa principal do professor propiciar uma dialética entre teoria-prática no processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente, ele deixa de exercer a função de um mero transmissor de informações e passa a caminhar com o aluno na construção do próprio saber.

Ainda, para Benincá (2002), há uma grande diferença entre a ideia de prática e práxis que precisa ser pensada a partir de uma prática reflexiva. Parafraseando o autor, de forma abrangente, o vocábulo “prática” possui relação com toda e qualquer atividade humana executada de forma isolada, isto é, não possibilita a constituição de um processo. Por outro lado, os processos ocorrem quando permeiam conjuntamente caminhos de estudo, prática e reflexão, mas não ocorrem de forma isolada. Dessa forma, o professor investigará a sua prática de pesquisadores externos, que, alheamente, tomam a prática do outro como objeto de estudos, sem, muitas vezes, contribuir para a superação dos “nós pedagógicos” que, cotidianamente, estão colocados à prática pedagógica. (BENINCÁ, 2010, p. 45).

Logo, para que o educador supere as dificuldades encontradas no espaço da escola, ele precisa colocar sua prática como objeto de estudos e amparada pelo embasamento teórico que orienta e conduz as ações de ensinar e aprender de forma sistemática. Com isso, o professor será capaz de fazer a interpretação da sua ação e transformá-la pelo referencial teórico como elemento potencializador para qualificar o processo de ensino. Essa visão configura-se nas palavras de Freire:

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá

assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2003, p. 124).

Assim sendo, a conscientização e a responsabilidade dos educadores colocam-se em situação investigativa e emancipadora. Essa afirmação permite sair de um lugar para o outro na busca de subsídios para superar as práticas fragmentadas que se desvinculam do saber da ciência e da função social da escola, através de um ensino padronizado em que o sujeito não compreende o espaço que ocupa.

Ao caminhar para a ressignificação de uma educação mais política, os sujeitos tendem a ser mais questionadores por meio dos movimentos formativos de forma contínua e sistemática, o que permite compreender a realidade vivida a partir dos saberes da ciência, ou seja, a “teorização da prática pedagógica numa perspectiva emancipadora”. A teorização ocorre através de um movimento crítico e reflexivo a partir do cotidiano da escola, transformando a prática de modo a permear os princípios básicos visando à formação de um espírito investigativo. (BENINCÁ, 1994, p. 7.12).

Dessa maneira, pensar na formação continuada como um processo permanente na construção de novos conhecimentos é reconhecer a prática não como obrigação, mas como meio de garantir o direito ao estudo e à compreensão do próprio saber, conseguindo, então, novas possibilidades para legitimar uma educação emancipadora. O fato requer dos educadores a reflexão permanente, levando a questionar-se e consolidar novos conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que, dessa forma, haverá a ampliação e o aprimoramento das bases conceituais para que possam atender aos desafios que essa conjuntura oferece à profissão docente. Segundo Benincá:

Os professores que se regem pela “pedagogia tradicional” compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação, não há para essa pedagogia necessidade nem interesse pela continuidade do processo formativo dos professores. Os que, ao contrário, entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção requerem uma pedagogia que dê continuidade ao processo de aprendizagem. (2002, p. 99).

Isso significa reconhecer que a teoria pela teoria acaba por desconsiderar as particularidades reais e dinâmicas encontradas nos ambientes escolares. Por outro lado, a experiência reduzida, apenas na prática cotidiana, incentiva o pensamento que busca exclusivamente resolução a curto prazo e, por vezes, respostas que são adequadas para os indivíduos e não de fatos reais.

Em síntese, os educadores passam a ter compreensão do seu próprio processo formativo e preocupar-se com ele para que o *espírito científico* constitua-se para aqueles que ensinam e aprendem. A opinião pessoal passa a ser transformada no processo de constituição do conhecimento científico, em outras palavras, não há como opinar em questões que não se compreende de fato. Desse modo, a formação continuada, por meio da investigação, justifica-se através de problemáticas, questionamentos, reflexões em busca de teorias que propiciem a dialética entre as experiências e a razão, relacionadas aos processos escolares.

Sendo assim, o profissional coloca-se como essencial na construção do espírito científico. O educador do Sistema perpassa por diversas dimensões para a construção de processos legítimos e significativos, tanto para ele como para os estudantes, consolidando-se no dia a dia da escola por meio das vivências e aprendizagem, através da exploração de ideias e percepções, bem como em espaços formativos que possibilitem a construção de conhecimento aliando teoria e prática. Desse modo, acontece a mobilização das angústias e das dificuldades na direção de discutir sobre a observação, para que os indivíduos compreendam adequadamente seu fazer pedagógico.

Dessa forma, as dimensões teórico-conceituais da formação permanente em tempo e espaço/tempo de serviço no Sistema de Ensino dão-se através da problematização em relação à prática pedagógica como meio para ressignificar a teoria-prática. Propõe-se, ainda, uma articulação entre os parâmetros político-pedagógico e metodológico para as transformações concretas das práticas educativas. Para tanto, no próximo capítulo, haverá a discussão sobre os princípios político-pedagógicos que sustentam o Programa de Formação, entre eles, o diálogo, a formação continuada na perspectiva da práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação, a participação coletiva e os métodos de uma ação dialógica através da memória como instrumento pedagógico.

3. CAPÍTULO III: Princípios político-pedagógicos que sustentam o Programa de Formação continuada

No presente capítulo, buscar-se-á refletir sobre os princípios político-pedagógicos que norteiam o processo de formação no Sistema de Ensino de Soledade a partir das concepções e contribuições pedagógicas de Benincá. Objetiva-se, assim, analisar os princípios teóricos que sustentam o Programa de Formação Continuada, entre os quais o diálogo e a práxis, os pressupostos teóricos que dão sustentação, a participação dos educadores e os avanços e desafios. No contexto da educação contemporânea, os textos de Benincá foram escritos ao longo de sua trajetória pessoal, intelectual e como coordenador do grupo de pesquisa *Relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, que iniciou no ano de 1991 em parceria com as redes de ensino do município de Passo Fundo e um grupo de professores da Universidade de Passo Fundo. Toda a pesquisa foi embasado nos textos: *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores* (2002) e *Formação continuada* (2002), publicados pelo grupo de pesquisa coordenado pelo professor Benincá; dois outros textos que foram escritos pelo autor e publicados em anos posteriores, que seguem: *O diálogo como princípio pedagógico* (2002); *Processos pedagógicos para uma educação libertadora* (2004); *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores* (2017) e outros documentos que poderão dar base para o aprofundamento do estudo.

A primeira sessão destinar-se-á a um resgate dos textos sobre a relação teoria e prática no cotidiano escolar a partir das concepções de Benincá, fundamentação que se dá através de uma experiência construída num processo coletivo de investigação, partindo da prática pedagógica no cotidiano dos professores. Em consonância, analisar-se-ão os princípios que amparam o Programa de Formação Permanente que é norteado pelos referenciais teóricos de Benincá.

A segunda sessão abordará o diálogo como princípio pedagógico. Nela, discute-se como o diálogo precisa tornar-se mediador das relações pedagógicas visando à construção da cidadania dos envolvidos. Ele discutirá a dimensão pedagógica na relação com o outro, constituído e legitimado nas instituições de ensino, uma metodologia vivenciada nos diferentes espaços constitutivos da escola.

A terceira sessão percorrerá a formação continuada na perspectiva da práxis no processo pedagógico, passando a compreender a escola como lugar que proporciona ao sujeito ações concretas. Compreendida, assim, como fundamento filosófico-metodológico do conceito de

práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação, torna-se possível a efetivação de uma prática educativa escolar com intencionalidade, sistematicidade e criticidade.

A quarta sessão refletirá sobre a formação continuada a partir de uma Pedagogia participativa e problematizadora como exigência para o exercício profissional do professor. Isso tudo pautado no Projeto Político Pedagógico, na concepção de homem e de sociedade, na organização do trabalho pedagógico escolar, em suas especificidades e nos níveis e modalidades em favor de um projeto comum para todos.

Por fim, a última sessão versará sobre a memória como instrumento pedagógico. De forma que o registro das observações realizado pelos educadores passa a ser usado como instrumento de pesquisa e, ao confrontar a própria prática, permite aprofundar a percepção sobre a própria atuação, levando, assim, a uma argumentação mais sistematizada acerca de suas práticas pedagógicas.

Os processos formativos de natureza participativa carregam consigo a sinuosidade e a incerteza, exigindo o fortalecimento e a compreensão daqueles que mobilizam a formação continuada nos diferentes segmentos da educação básica. Nesse percurso, percebe-se um entendimento dos indivíduos sobre sua prática educativa, não acolhendo mais aquele momento de formação pontual, mas buscando um caminho de mão dupla entre universidade e Sistemas Municipal de Ensino como possibilidade de qualificar e ressignificar as ações educativas voltadas para uma formação cidadã e na transformação dos sujeitos.

Para tanto, tentar-se-á contextualizar um pouco da trajetória feita no Sistema Municipal de Ensino e como as contribuições de Benincá vêm sendo compreendidas nesse processo. Ao encontro disso, busca-se relacionar os referenciais teóricos que têm contribuído na compreensão de formação permanente em tempo e espaço de serviço no Programa Municipal de Formação Permanente de Soledade. Nesse movimento, percebe-se que a proposta foi sendo pensada a partir de uma compreensão fundamentada no Grupo de Pesquisa sob a coordenação do professor Benincá, voltado às reflexões sobre a *relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, nome que intitula o projeto de pesquisa iniciado no ano de 1991, fundamentando um movimento coletivo de investigação que parte da prática pedagógica no cotidiano dos professores.

O referido grupo de pesquisa, cadastrado à época no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, voltava-se para as áreas de Ensino-Aprendizagem e Fundamentos da Educação. Nesse grupo, é observada a participação de um coletivo de professores da Universidade de Passo Fundo e da Rede Municipal de Ensino do município de Passo Fundo, poder-se-ia afirmar, ainda, que os momentos de estudos foram sendo

referência para toda uma região, localizada no norte do Rio Grande do Sul. Desse modo, a proposta da fundamentação evidenciava um processo coletivo de investigação através da observação da prática pedagógica do cotidiano e de diferentes contextos, buscando qualificar o trabalho docente e superar as deficiências na formação continuada dos professores.

Neste aspecto, segue-se uma linha de investigação pedagógica e de formação do professor, passando a assegurar a continuidade e avanços para diversos projetos com fundamentação na teoria-metodológica da práxis pedagógica. Essa leitura torna-se possível realizar a partir dos textos escritos desde o primeiro grupo de professores que pensou, organizou e construiu o percurso do processo pedagógico até os demais integrantes com um compromisso em comum, “um compromisso político com a construção da cidadania do professor e do aluno, principalmente das escolas públicas e que, naquele momento, voltava-se os olhares para a periferia de Passo Fundo.” (2002). Conforme esclarecem os autores:

Entendia que a melhor forma de preparar o professor para atuar nessa escola seria capacitando-o para que se transformasse em professor-pesquisador de sua prática. A ação investigadora do professor não pode ser uma atividade isolada, mas requer a reflexão do grupo de professores, o que significa uma ação coletiva. (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28)

Essa proposta potencializa-se quando os autores continuam reforçando a ideia de que: “acredita-se que a continuidade teórico-metodológica do processo de pesquisa não ocorreria sem a opção ético-política dos professores pesquisadores” (2002, p. 13-28). Dessa forma, ao defender a formação dos professores de forma contínua, é constatar que o profissional da educação não se encontra “formado” na conclusão de um curso de graduação, pois é ao longo dos anos que o processo de investigação vai sendo reconstruído, de modo que o grupo de professores coloca a própria prática como eixo condutor de investigação, da reflexão e da ação pedagógica, na relação teoria e prática com enfoque na formação do professor, tanto na perspectiva inicial quanto na continuada.

Nesse movimento, em meados de 1994, o projeto de pesquisa *A prática pedagógica em escolas de formação de professores e periferia urbana* passou a potencializar e fortalecer novas investigações sobre a prática do professor em seu cotidiano como ponto de partida para a reflexão. Sobre isso, os autores afirmam que:

São raras as pessoas que, durante sua vida, rompem o plano da cotidianidade, elevando-se ao nível humano-genérico, isto é, que adquirem a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social, não simplesmente particular. (...) O contrário desse processo é a homogeneização, quando o homem passa de ‘homem inteiro’ para ‘inteiramente homem’, rompendo com a cotidianidade e convocando a

totalidade de suas forças para realizar o empreendimento desejado. (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28)

Os autores conduzem a reflexão ao afirmar que a mediação de todo esse processo entre particularidade e um saber superficial encontra-se pela motivação ética. Diante disso, compreende-se que, a partir das considerações dos textos de Benincá, o Sistema de Ensino de Soledade passou a adotar as principais questões que alinhavam o programa de formação e que influenciam diariamente na proposta. Essa parte das seguintes inquietações: Como é a prática do docente quando este se afasta da formação continuada ou do cotidiano acadêmico? Seus interesses individuais, sociais, pedagógicos, educacionais estão acima de todas as decisões ou ao atender a construção de uma proposta coletiva submete-se ao compromisso social, por meio de uma escolha pessoal e livre por uma decisão ética e profissional? Amparado nas ideias dos autores, cabe registrar:

O que pode justificar, senão a ética, que um professor dedique longas horas de seu tempo para a formação em serviço, enquanto outro adota como único procedimento didático-pedagógico para as aulas abrir o livro didático em tal página e “ditar o ponto”? O que pode garantir, senão a ética, que um graduando, após cumpridas as obrigações de estágio, incorpore em sua ação docente a prática de planejar, agir e refletir sobre a ação? Parece-nos que a ética é o mediador em última instância. (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28)

Assim, os autores conduzem o olhar e passam a refletir sobre os *Cursos de Formação de Professores* em que os alunos estão “aprendendo a ser professores” (2002). Na tentativa de investigar a própria prática, o professor, diante das diversidades e especificidades do cotidiano, nem sempre dá conta de realizar uma leitura teórico-crítica do ambiente por diferentes situações, como: a) o estudante passa seus anos de formação sem ter a oportunidade de discutir e vivenciar o que é pesquisa na área da educação; b) a resistência ao registro das questões e situações que surgem no cotidiano escolar: parece que nada do que aí acontece tem relevância a ponto de merecer estudo e análise aprofundada; c) para o professor que atua em sala de aula, a necessidade de solucionar os conflitos que surgem a todo momento impõe-se como maior do que a necessidade de problematizá-la – *a urgência*; d) a insuficiência dos conhecimentos já elaborados para a compreensão de sua própria prática o que pode ser comparado a uma colcha de retalhos dos conhecimentos desenvolvidos.

Nessa perspectiva, o Sistema Municipal de Ensino passou a olhar de forma diferente para o fazer pedagógico dos professores, dando-se conta que as práticas precisam estar alicerçadas por metodologias que promovam uma maior conexão entre os saberes do aluno com

os saberes trabalhados pelos docentes nos diferentes componentes curriculares, de modo a potencializar e contextualizar com a realidade e as necessidades do educando. Caso contrário, este último ponto elencado abre espaço no fazer pedagógico para a existência do “senso comum pedagógico” em que “a relação entre a consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira, sem nos darmos conta das coisas que realizamos” (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p.13-28).

Pode-se afirmar, ainda, que, nesse nível do senso comum pedagógico, as ações apresentam-se, muitas vezes, de forma fragmentada e contraditória, sem coerência umas com as outras. Sobre isso, os autores supracitados concluem que “é na consciência prática que se localizam as contradições e a fragmentação, que levam a agir de forma contraditória” (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28). Aqui, justificam-se alguns registros de professores que trazem, com frequência, suas ideias de que “uma coisa é a teoria, outra é a prática”.

Contudo, Benincá e seu grupo tratam sobre outro nível de consciência, a crítica. Esta refere-se aos professores que, ao verificarem sua ação pedagógica, tomam consciência de que ela apresenta alguns fenômenos que consideram contraditórios. Ao desejar transformar o seu agir, angustiam-se por avaliarem que seus esforços são inúteis à mudança desejada, pois o que prevalece é a consciência prática, que age de forma inconsciente. Sobre isso, os autores explicam que “suas respostas espontâneas não dispõem de método de observação para identificar o problema, por isso não conseguem ultrapassar o domínio fenomênico” (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28).

Além disso, Benincá e demais pesquisadores levam a diferentes apontamentos para uma segunda questão que interfere na dicotomia entre a consciência prática, ou seja, as ações espontâneas e a consciência teórica. Eles explicam que existem pessoas portadoras de conhecimento teórico sobre algum assunto e teriam condições de utilizar esse conhecimento para melhor compreender os problemas a fim de superá-los, mas, como sempre agiram de uma determinada forma, continuam a agir igual por ser mais cômodo – “sua ação nada tem a ver com o discurso” (2002). Assim, os autores relatam que “a consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora, mantendo-se no campo da possibilidade; por não se transformar em ação, a consciência teórica é avaliada pela consciência prática como inútil” (BENINCÁ; CAIMI, 2002, p. 13-28).

Dessa maneira, é muito frequente na interpretação dos educadores diferentes concepções sobre a formação continuada e a dicotomia entre teoria e prática no contexto educacional. Para tanto, as contribuições de Benincá colocam-se como possibilidade de investigar a prática, indo além da leitura sobre o conhecimento, passando a relacionar-se com

as ciências, isto é, teoria científica e teoria da metodologia, ideias compartilhadas pelos participantes sobre um enclave científico, proporcionam ao coletivo um sentido de explicação e/ou descrição, sendo que, neste sentido, “participar no cerne da inteligibilidade é “interpretar/dar sentido” através dos critérios de uma determinada comunidade” (FERNANDEZ, 1999).

Para dar continuidade, na próxima seção, abordaremos como o diálogo situa-se como um dos princípios pedagógicos e democráticos no Sistema de Ensino de Soledade, englobando uma pedagogia compreendida pelos envolvidos como meio de garantir espaço/tempo para discutir sobre o processo de emancipação e humanização entre educadores e educandos nas relações pedagógicas. Esse aspecto visa à construção de uma proposta que assegure os direitos básicos para a construção cidadã.

3.1 Diálogo: Princípio Pedagógico

A proposta de formação continuada do município de Soledade coloca, em sua centralidade, o diálogo como princípio pedagógico. E se resulta da participação coletiva e que se corporifica através de diferentes referenciais teóricos e das práticas dos educadores, alicerçando e conduzindo as ações do Sistema de Ensino. Esse movimento vai além de garantir um espaço de formação, ele conduz para a garantia do fortalecimento das políticas públicas, a equidade, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos, respeitando a individualidade e a identidade de todos os indivíduos pertencentes no processo.

É possível evidenciar, nos registros dos professores, quanto o diálogo vai tomando lugar de centralidade nos espaços formativos do Sistema, ou seja, é o mobilizador de todas as práticas. O profissional da educação passa a compreendê-lo e relacionar no contexto escolar a partir da ideia de práxis dialógica na relação educativa, na busca de qualificar os seus saberes e o fazer pedagógico em conformidade com as ações da escola e no vínculo com a comunidade local. Para tanto, percorreu-se diferentes referenciais teóricos, entre eles, o texto *O diálogo como princípio pedagógico*, de Elli Benincá (2002), partindo da reflexão de que o pedagógico torna-se *adjetivo de Diálogo*.

Nessa relação, para Benincá, o diálogo situa-se como o principal princípio pedagógico, de forma que o “sentido do diálogo que ele desenvolveu vem acompanhado de um sensível tato pedagógico que se conjuga com as capacidades de ouvir, ver e sentir com o outro” (MÜHL; MAINARDI, 2022, p.184). Ademais, a partir dessa perspectiva, entende-se que existem saberes dos dois lados dos sujeitos que compõem a relação. Confrontar esses saberes requer partilhar a

palavra e a compreensão que seus conhecimentos não são absolutos. Todavia, para que o diálogo necessariamente aconteça, o professor precisa encontrar espaços para que ele ocorra na escola entre os diferentes sujeitos, evitando a desigualdade de poder entre um e outro, em razão de papéis diferenciados.

Conforme Benincá, o diálogo não é palavrório como tantas vezes os homens supõem-no; nem mera leitura ou narração repetitiva do pronunciamento de outros. Ele é muito mais do que isso, é, acima de tudo, a revelação do ser, por meio de palavras carregadas de significado consciencial. (BENINCÁ, 2010, p. 111), ou seja, a partir da consciência sobre o olhar do fazer pedagógico, criam-se meios que legitimam essa relação e a escola, inquestionavelmente, acolhe os atores naturais dessa junção: o educador e o educando. Entende-se, também, que, diante dessa combinação, pode-se estabelecer, institucionalmente, uma conformidade de autoridade, na medida em que o professor acaba tendo a legitimidade de ocupar o papel para que foi designado. Assim como o aluno deve ocupar o seu papel dentro da instituição escolar, frequentemente, se estabelece um elo natural de autoridade entre o professor e o aluno pela exigência e o caráter institucional da escola. Portanto, cabe perguntar: em que medida essa relação de autoridade entre educador e educando constitui-se e se estabelece propondo um diálogo entre os atores desse processo?

Dessa problematização, a questão coloca-se em constante “vigilância” nos espaços formativos e nas escolas do Sistema de Ensino, de forma que não se estabeleça uma relação de autoridade em maior ou menor grau diante do poder concedido da instituição, legitimado pelo consenso dos instituídos pela natureza da sua finalidade ou até por instituições maiores à escola. Porém, os conjuntos de papéis são a vida da instituição, portanto, a pessoa que tem como objetivo exercer tal função como encargo é-lhe atribuído um serviço. E isso significa provocar no professor o desejo de comprometer-se com as finalidades e os objetivos da profissão, legitimado pela instituição.

Assim, a partir do PROFORMA, o princípio do diálogo envolve a equipe diretiva, coordenador pedagógico, educadores, equipe pedagógica da SMECD e assessores externos³ da(s) IESs parceira(s). Também, como momento de estudo, há o envolvimento da realidade educativa da comunidade escolar em questão, isto é, das relações pedagógicas vivenciadas pelo

³ O Sistema Municipal de Ensino de Soledade vem construindo processos de gestão democrática ancorados na Lei Nº 3812/2016, na formação continuada, como o Programa de Formação Continuada dos Educadores do Sistema Municipal de Ensino (PROFORMA) e a realização de curso de pós-graduação *lato-sensu* Especialização em Políticas e Gestão da Educação na modalidade In Company, Prefeitura Municipal de Soledade e Universidade de Passo Fundo - UPF.

grupo nos diferentes espaços constitutivos da escola: sala de aula, sala dos professores, recreio, festas, conselho escolar e de classe etc. Nesse contexto, o encontro formativo é um ato de despertar a curiosidade dos sujeitos participantes, buscando o questionamento sobre como a realidade da escola em questão está sendo produzida pela ação dos diferentes sujeitos envolvidos em sua construção, nas suas mais diferentes dimensões.

Ao passo em que o diálogo é entendido entre os educadores, colocam-se as principais contradições da prática em transformação, imbuídos pelo desejo, frustrações, angústias e motivações e torna-o percebido como destaque a ser objeto de estudo coletivo. Essa prática metodológica é adotada pela Assessoria da SMECD e perpassa pelo grupo de educadores, entendendo a escola como espaço a ser investigado. Ao observar o fazer pedagógico, o professor adota o registro de tais indícios ou temas geradores iniciais, os quais irão, posteriormente, ser pauta de estudos e problematização. Com base em tais anotações, encaminham-se as tomadas de decisões coletivamente com o grupo de educadores e, ao retornar à ação, passa a nortear o processo de observação da prática a ser efetivado pelos educadores.

Nesse movimento, cria-se o processo de formação permanente e participativo, rompendo com qualquer prática de autoritarismo. Sobre esse aspecto, Benincá (2002, p. 185) afirma: “o processo de usurpação dos papéis institucionais gera as condições reais para a instauração de uma pedagogia da corrupção.” Com isso, é desvelada a relação diálogo-autoridade, em que os papéis pertencem à instituição e não a quem é atribuído tal papel, podendo, assim, haver, subjetivamente, a horizontalidade das relações estabelecidas entre professor e aluno e estendida a todos os outros atores que fazem parte da escola.

Contudo, a autoridade existe e tem raiz na diferenciação assimétrica das funções institucionais, com expressão no exercício do poder. Aqui, relembra-se que a autoridade pode ser exercida de três formas: democraticamente, autoritariamente e de forma basista. A última forma citada é entendida como um autoritarismo às avessas, pressupõe a naturalidade que o processo pedagógico é conduzido, sem a intervenção da autoridade ou então resulta do não compromisso das autoridades no exercício das funções do papel que lhe são instituídos. No entanto, a referência das relações assimétricas encontra-se na instituição. O papel, como núcleo do poder, pertence à instituição e é gerado por ela, assim como o exercício do poder. A decisão de atribuir tal poder à instituição ou não o instituir, agindo com neutralidade, é da pessoa que tem a função.

Ao fazer isso, é possível neutralizar o princípio da responsabilidade, inviabilizando o compromisso ético, sendo assim, da vontade subjetiva da autoridade. Da mesma forma, a autoridade pode também subjetivamente estabelecer relações democráticas, dialógicas, sem

comprometer o princípio da autoridade, colocando uma condição de fragilidade ao diálogo, pois está em uma busca constante de construção. Assim posto, o diálogo, para sustentar-se, requer o rompimento permanente de tendência de ordem institucional e retifica-se contra a pretensão de cada indivíduo em obter segurança absoluta existencial. O diálogo também se torna um exercício fundamental sobre os que tendem ou preferem o autoritarismo, como forma de acomodação e descompromisso, já pontuado por Benincá (2010, p. 113), nos estudos amparados em Freire: “a provocação para o diálogo será sempre uma proposta do oprimido, uma vez que o diálogo não é interesse do opressor [...]”.

Diante do compromisso com a educação, destaca-se o diálogo como forma de libertar e superar as limitações na relação entre escola e comunidade, a práxis e a cultura popular como elementos imprescindíveis à construção de um conhecimento crítico, que favoreça as práticas educativas problematizadoras, com fins à emancipação dos sujeitos. Como Freire ajuda elucidar:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

Tal compromisso vai sendo construído e fortalecido pelo que se chama motivação ética. É ela que pode justificar a dedicação dos professores a longas horas de seu tempo para a formação em serviço, incorporando essa ação docente à prática de planejar, agir e refletir sobre a ação. Assim, “[...] somente um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se” (FREIRE, 1979, p. 8). Dessa forma, a prática e a teoria vão caminhando juntas, uma se torna alicerce para outra, ou seja, a consciência prática, juntamente com a consciência teórica, torna-se consciência disponível, impedindo que o senso comum ganhe espaço dentro do processo pedagógico. Todo esse percurso ganha legitimidade quando ele é percorrido através do princípio do diálogo, um processo dialógico.

Nessas relações pedagógicas dialógicas, constrói-se a cidadania, entretanto, é de suma importância elucidar sobre os processos pedagógicos, o que, para Benincá (1985), coloca a exigência de requisitos para o educador numa perspectiva panorâmica, o professor precisa ter conhecimento dos temas em debate, consciência de suas limitações científico-pedagógicas, liderança democrática, metodologia de trabalho, disponibilidade e desejo de crescimento. Tais conhecimentos são norteadores do Programa de Formação de Soledade e orientam para práticas

que vão habilitando o professor no apontamento dos meios necessários para conduzir o processo educativo, articulando saberes pedagógicos, compromisso político e motivação ética, ancoradas em uma leitura crítica das inter-relações entre a sociedade, a educação e o homem que se almeja transformar, alcançar, formar.

Para além do diálogo, outros indicadores teórico-metodológicos amparam e tornam-se primordiais nas diferentes experiências educacionais do Sistema de Ensino, compreendido como processo participativo, problematização, relação com a ciência e a vida, a escuta comprometida do trabalho coletivo e da interlocução com os diferentes sujeitos e espaços. Nesse processo, é notória a contribuição da universidade, auxiliando na implementação do programa e na análise educacional, provocando reflexão a partir dos referenciais teóricos por meio de questionamentos, inquietações acerca do feito pedagógico para alçar novas proposições, simultaneamente, objetivando qualificá-las. Assim, na sequência, será aprofundado sobre as condições objetivas e subjetivas do profissional da educação, versando sobre a teoria e a prática no campo educacional, compreendida, ainda, como fundamento filosófico-metodológico do conceito de práxis.

3.2 Formação continuada na perspectiva da práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação

À medida que a educação passa por transformações numa sociedade complexa, cresce a demanda por uma compreensão mais aprofundada das características que as distingue de outros períodos históricos. O presente subtítulo almeja refletir criticamente sobre a formação acadêmica e continuada de professores de Soledade, tendo, como princípio básico, uma formação crítica e reflexiva, ou seja, ação-reflexão-ação e, para tanto, envolver-se-á, especialmente, a compreensão desenvolvida no Programa de Formação sobre as diferentes produções intelectuais. Dessa forma, a práxis é entendida aqui como uma perspectiva importante para modificar a educação, em especial, nas escolas do Sistema Municipal.

Para além da relação com as questões culturais, percebe-se, em diferentes autores, ao abordar sobre a práxis, uma grande preocupação com a formação continuada no sentido de constituir o conhecimento investigativo da própria prática. Na intenção de apontar caminhos a partir da ação pedagógica, leva-se o sujeito ao reconhecimento de si e do outro em sua totalidade e encontra-se, no espaço formativo, um lugar para discussão na relação entre os pares, na socialização de diferentes saberes, permeado pelo diálogo reflexivo de forma sistemática a ponto de transformá-lo.

Os fundamentos teórico-práticos são balizadores para a consolidação do Programa de Formação Continuada no Sistema Municipal. Ao colocar o espaço-tempo como processo formativo permanente, Benincá (2002) ajuda a entender que ele se dá na construção de novos conhecimentos, abrindo a possibilidade para entender-se que a prática pedagógica é sempre nova e, por isso, inesgotável na produção de conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, o professor passa a assumir o ambiente pedagógico como aquele de direito e não de obrigação e, ainda, como uma etapa fundamental na vida desse profissional e na construção da sua identidade.

Nessa conexão, ampara-se um conjunto de ações educativas de cunho dialógico, visando, sobretudo, a uma relação constante entre a teoria pedagógica com a prática social no campo educacional. Para tanto, vale-se de diferentes autores e textos sobre a Formação Continuada de professores, relacionando teoria e prática no cotidiano da escola, suas concepções teóricas e metodológicas na busca por identificar as concepções e princípios para transformar o fazer educativo. Em síntese, busca-se entender de que maneira as práticas pedagógicas dos docentes do Sistema de Ensino de Soledade são colocadas como objeto de investigação por meio de uma ciência pedagógica.

Benincá (2010) auxilia e direciona para uma compreensão mais aprofundada a partir do contexto da escola, do sujeito que lá se encontra e de sua transformação ao reconhecer-se no processo de investigação da prática pedagógica, conduz o sujeito investigador de sua prática pedagógica a pressupor e admitir a possibilidade de conviver com a insegurança existencial. Assim, à medida que se conhece esse espaço e suas limitações, surge a necessidade de colocá-las em constante reflexão, hoje, muitas questões que se relacionam com a escola estão vinculadas ao jeito de ver, fazer e ler o seu entorno. Ao sentir-se inquietado, possibilita ao professor a modificação do fazer pedagógico, trazendo novos conhecimentos e sua relação com os processos educativos, em que serão possíveis outras aprendizagens para o educador e o educando.

Porém, nem sempre o professor relaciona ou permite que o contexto externo entre para o espaço da escola, muitas vezes, por não saber como conduzir e contextualizar as experiências dos educandos com o que é trabalhado em sala de aula, ele perde a oportunidade de colocar-se como mediador e investigador do processo de aprendizagem. Segundo Benincá, “o investigador precisa romper com o espontaneísmo se quiser chegar ao núcleo pedagógico da prática”. Indo além, a pesquisa pedagógica que tem por objeto de investigação a prática pedagógica de sala de aula precisa identificar o núcleo pedagógico a ser observado (2010, p. 177). O apontamento direciona a refletir sobre esse contexto, que nem sempre é estruturado de forma a consentir o

rompimento das ações espontâneas e fragmentadas, ou seja, nem sempre o professor tem clareza do que e como ensinar, levando para os espaços formativos uma dicotomia entre teoria e prática, o que impossibilita romper com práticas isoladas e pontuais.

Logo, quando se estuda de forma sistemática para entender as necessidades, está sendo garantido o desejo de fazer melhor. Aqui, “o processo é entendido como o caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas” (BENINCÁ, 2002, p. 52). E isso só é possível se for assegurado um espaço de formação, em que o professor anteceder algumas ações, compreendendo que a práxis pedagógica não é um método dado, ela vai além, é uma forma de ser e viver, porém, ao profissional da educação só será possível compreender a partir de uma formação continuada dialógica e problematizadora.

Diante disso, coloca-se uma conjuntura necessária para a superação das concepções alienadas, ingênuas e de senso comum que possam estar orientando o trabalho educativo desenvolvido na comunidade escolar, a qual irá influir, por sua vez, na transformação dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme Benincá (2002, p.19), a construção de conhecimento é sempre uma maiêutica, conceito buscado em Sócrates para explicar a arte de conduzir alguém a produzir o próprio aprendizado por meio de perguntas. Dessa forma, somente através dos espaços, há possibilidade da mediação por meio da dialogicidade e da reflexão sistemática, o que leva o sujeito ao confronto com questões vindas a partir do senso comum, caso contrário, continuará fazendo e agindo do mesmo modo, achando que está certo. Essa problemática está muito presente nas escolas por meio de práticas desagregadas da realidade do educando.

Consequentemente, o ser histórico é um ser cultural arraigado de concepções e, ao entender-se como sujeito, passa a interrogar como ele ocupa os espaços na sociedade, como sua ação pode estar interligada por experiências significativas ou, ainda, ausentes de aprendizagem efetivas. Nessa perspectiva, é necessário romper com uma visão naturalizada pelas classes dominantes, na tentativa de buscar meios que o indivíduo possa construir e refletir sobre o seu processo de aprendizagem, utilizando a realidade do contexto cultural, respeitando para que ele possa elaborar uma interpretação crítica e não alienada do espaço em que está inserido.

Nessa direção, a “concepção do mundo” não possui uma divisão de mundo entre o conhecimento teórico e as experiências vividas, é um agir sobre o mundo, através dos conflitos internos e externos envolvendo diferentes sentimentos. Esse conhecimento é basicamente prático e não reflexivo, por isso, tem uma divisão entre prático e teórico-reflexivo, ou seja, trata-se de superar a polarização entre o saber espontâneo e os rigores filosófico-rationais e científicos. (MARCON, 2022, p. 243)

Conforme observa Benincá (2002, p.80-86), o senso comum não é um conhecimento natural, mas construído no cotidiano cultural, ou seja, a partir do contexto, o sujeito é provocado a inquietações, o que o leva a novas descobertas que são inerentes ao mundo e, quando refletidas sobre a prática, possibilita entender que a constituição do profissional da educação está arraigada em questões que se transversalizam através das experiências vividas por meio do contexto religioso, social e cultural, passando a transformá-lo, dando sentido às coisas. Assim, o conhecimento espontâneo foi, inicialmente, sendo compreendido por Benincá, segundo Marcon (2022, p. 243), como uma pré-estrutura epistêmica que condiciona a forma de olhar, compreender, projetar e agir no mundo.

Em uma revisão mais criteriosa, a forma que Benincá compreende o senso comum parece estar relacionada à sua própria forma de ver, julgar e agir na construção da ciência pedagógica, ou seja, a prática educativa constitui-se no campo da observação e transformação como espaço da práxis. Dessa forma, os sujeitos são portadores de conhecimento e potencialidades e o senso comum é o conjunto de sentidos construídos no cotidiano cultural, extraídos da experiência com os contextos sociais ou gerados no atendimento às necessidades básicas do ser humano, que estruturam e sustentam a concepção do mundo e transformam-se em consciência prática.

Benincá aprofunda o conceito de senso comum a partir dos estudos de Gramsci, o qual permite a compreensão por outra ótica: em que a concepção ingênua do mundo pode ser ressignificada e conduzida até constituir-se numa concepção crítica, afastando os preconceitos pertencentes ao domínio do senso comum. Apesar disso, Gramsci afirma que precisamos nos emancipar do preconceito contra a Filosofia, entendendo que “todos os homens são filósofos”. Logo deve-se entender de que filosofia ele está falando. Trata-se da “filosofia espontânea” peculiar a “todo mundo”. (1995, p. 11).

Desse modo, passa a entender o senso comum do ponto de vista de uma filosofia espontânea, a partir da concepção do mundo, por meio de mera opinião formada, o professor conduz sua ação pedagógica de forma inconsciente. Nesse prisma, Benincá a entendia como aquela filosofia que parte da concepção de mundo, atuando de forma inconsciente e ingênua determinada pelo ambiente cultural. Para Gramsci, “[...] na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção de mundo” (1995, p. 11). Cabe então buscar ressignificar o nível da consciência ingênua, de um pensar genérico, para uma tarefa de constituir uma consciência crítica e reflexiva, adquirida na cotidianidade e na prática espontânea da vida.

Gramsci distingue o núcleo do bom senso das concepções vulgares adquiridas no cotidiano cultural. Logo, ultrapassar esse nível de consciência ingênua não significa superar o senso comum, mas torná-lo uma concepção do mundo mais coerente e consciente, por meio da reflexão e da crítica da experiência. (Gramsci, 1995, p. 36-37). Todo homem tende a ter uma única concepção de mundo orgânica e sistemática, mas porque a diferenciação cultural é muito profunda, a sociedade assume a forma de uma bizarra variação de correntes, apresentando um colorido religioso ou um colorido político, segundo a tradição histórica (GRAMSCI, 1975c, p. 212).

Neste sentido, o Programa de Formação de Soledade, ao configurar-se em uma política pública, é compreendido pelo olhar do poder Executivo Municipal e do Legislativo por apoiar uma política pública com base na Constituição Federal de 1988, na Lei 939496 a LDB, no PNE, Lei de Gestão Democrática e no PME, que dão base e garantem uma educação de qualidade e equidade. Logo, levando em consideração a necessidade de pensar na dimensão do sujeito histórico na sociedade, o quanto se mostra importante romper com uma hegemonia cultural, criada ao longo da história por uma ideologia de uma classe social sobre a outra, o que, de certa forma, na prática, em contraposição aos esforços da ciência, operam a religião e outros sistemas que se apropriam no âmbito do senso comum, de tal modo que:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 2001, p. 114-115).

Essas transformações revelam-se essenciais ao provocar indagações mais profundas sobre o senso comum na educação por meio da formação crítica do professor. O sujeito histórico em sua subjetividade carrega a marca do seu tempo e é modificado pelas experiências que vão se constituindo na relação consigo e com o outro. A práxis pedagógica passa a ser um procedimento metodológico para a ressignificação do senso comum, logo, se a prática não for refletida, acaba caindo na tendência de ser sempre da mesma forma, o que não possibilita pensar sobre a ação e ir além, rompendo com atitudes e práticas padronizadas por modelos já estabelecidos e estruturados dentro da escola.

Portanto, o educador, ao problematizar a prática educativa, requer um método que é a práxis e “esses processos implicam um conjunto de procedimentos e posturas: rigor nas observações das práticas, diálogo entre os sujeitos, registro através de memórias” (MARCON,

2022, p. 257). Dessa forma, passa a teorização do senso comum, reconhecendo o saber do professor, é incentivada a sua análise crítica, sendo colocado à reflexão, o que possibilita romper com um discurso desvinculado da relação humana, passa a ressignificar o cotidiano através de questões que vão além da própria prática e transforma como um tipo de conhecimento que está preocupado com a maneira do sujeito estar no mundo.

No contexto, colocando-se como uma questão muito complexa, na grande maioria das vezes, o próprio educador não encontra espaço que provoque inquietações sobre a sua prática ou ainda nega a necessidade, compreendendo-se “pronto” com a titulação acadêmica. Além disso, pela falta de tempo para um movimento de discussão e sem amparo teórico de leitura das diferentes literaturas, não há confronto com o próprio saber, ou seja, para Benincá (2002, p.53), “a concepção ingênua do mundo pode ser superada e conduzida até se constituir numa concepção crítica”. Assim, a problematização do senso comum não se dá de forma espontânea, é no coletivo, através da leitura de mundo de cada sujeito e somente na possibilidade do confronto é que se torna possível abrir novos horizontes e buscar outra perspectiva de sistematizar e transformar o senso comum em um saber prático a partir das experiências vividas.

Desse modo, o Sistema de Ensino de Soledade vem construindo uma proposta metodológica amparada nas bases teórico – conceituais, em uma perspectiva que leva os educadores a reconhecerem-se através de um processo de formação permanente, conduzido pelo diálogo crítico e reflexivo, o que leva o sujeito envolvido a constituir-se permanentemente por meio das condições humanas em um constante exercício de si, sobre si, teorizando a própria prática. O campo educacional encontra-se em constante transformação, exigindo que o educador esteja permanentemente refletindo, questionando-se e consolidando-se em busca de novos conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem e, dessa forma, amplia e aprimora sua base conceitual para que possa atender os desafios que essa conjuntura oferece à profissão docente. Segundo Benincá:

Os professores que se regem pela “pedagogia tradicional” compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação, não há para essa pedagogia necessidade nem interesse pela continuidade do processo formativo dos professores. Os que, ao contrário, entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção requerem uma pedagogia que dê continuidade ao processo de aprendizagem. (2002, p. 99).

Fica visível, a partir da análise feita, que a proposta de formação vai rompendo com aquela ideia do sujeito pronto com a titulação, conforme se observa na escrita de uma professora: “Concluimos a formação de hoje desejosas de coragem e criatividade constante

diante dos saberes. Que sejamos sábias e flexíveis, tornando as ações experienciáveis e significativas sempre que possível. Que o dia a dia nos provoque e nos motive à criação e à construção do conhecimento útil e necessário, aquele capaz de mudar histórias, humanizar e garantir dignidade”. Entende-se, assim, que o sujeito, ao colocar-se como objeto de estudos através da própria prática pedagógica, posiciona-se como objeto de investigação à luz da reflexão teórico-metodológica, levando-o a encontrar, a partir do espaço-tempo de serviço, elementos de apoio em termos tanto de concepção educativo-formativa quanto das condições de trabalho em um processo metodológico na relação com a práxis. Conforme definido por Benincá (2002, p.99), “a teoria da práxis não é um mero recurso metodológico; ao contrário, inspira o método, que se reconstrói ao longo do trabalho de investigação.”

Assim, trata-se de um processo metódico de observação da prática, registrada e refletida de forma sistemática (BENINCÁ, 2010, p.259). Por isso, a importância desse espaço é oferecer uma constante leitura da realidade escolar pelo educador, vivenciando coletivamente a reflexão crítica sobre suas ações de forma contínua e processual, de modo que o educador consegue dar prosseguimento e modificar suas ações na escola. Somente a partir de uma reflexão e da avaliação contínua e coletiva dos seus resultados, cria-se uma consciência dos problemas enfrentados, implicando modificação de sua prática, sempre que sentir a necessidade.

Pode-se inferir, ainda, que a proposta de formação permanente do Sistema vai constituindo e refazendo-se no coletivo, no cuidado para não desvincular tais processos teóricos e práticos. Diante de tudo isso, os dilemas e as limitações são inúmeros, implicando aos professores uma exigência tanto do preparo intelectual, quanto de uma postura metodológica frente ao próprio Plano Político Pedagógico da escola, bem como do planejamento de sua aula, requerendo um amplo domínio de saberes, envolvendo um compromisso com o conhecimento científico. Benincá fundamenta sua tese em Paulo Freire ao descrever que o ser humano capta e compreende a realidade, transformando-a pela ação-reflexão, razão pela qual é um ser de práxis. Ao trazer isso, evidencia-se em Freire que não é puramente refletir sobre a ação no espaço formativo, é ir além, confrontando a própria prática e colocando como meio de estudos a ponto de ressignificá-las. (FREIRE, 1973, p.9)

O jeito que o educador conduz suas ações fala muito do sujeito e das concepções problematizadoras daquele espaço, como ele transforma e transforma-se pela necessidade de ser criativo frente aos desafios sociais. Segundo Freire, “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Somente na relação e no compromisso com a teorização da prática forma-se a consciência crítica e investigativa, é um

aprender a fazer a partir da experiência do cotidiano escolar, em que aquilo que se diz possa ser posto em discussão na tentativa de ressignificar o que se faz. A relação incide na ação pedagógica e na subjetividade individual a ponto de ter-se o cuidado para não abrir espaço e tornar a própria prática em um discurso esvaziado de significado, fragmentando a própria teoria da prática.

O Programa de Formação é definido na escrita de um coletivo de professores do Sistema como “uma ferramenta que vem auxiliar nós educadores a romper com alguns paradigmas que estão ainda enraizados em nossos educandários. Cabe aqui salientar que essa metodologia vem ao encontro do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação PROFORMA, as Diretrizes e Objetivos do Plano de Trabalho da SMECD” (PROFORMA, 2013, p. 61). Ainda entende-se que, a partir da práxis, metodologia encontrada nos textos de Benincá não é dada, mas é um processo construído no coletivo, envolvendo a observação da própria prática, na qual o professor é sujeito e objeto de estudo, o que requer capacidade de distanciamento do pesquisador. Desse movimento de observação, emergem inquietações e a problemática a ser estudada, teorizada durante as sessões de estudos, realizadas, periodicamente, com o grupo docente de cada educandário, o que resulta, em última análise, a aproximação entre os saberes oriundos do senso comum pedagógico e o conhecimento científico historicamente produzido.

Por fim, a concepção filosófico-metodológica do conceito de práxis enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação necessita ser estruturada de forma coletiva. E, aqui, como aporte teórico, o Projeto Político Pedagógico dá condições para superar um fazer pedagógico isolado, possibilitando ao professor planejar sua proposta de trabalho de forma a investigar, problematizar, relacionar, discutir, aprofundar e registrar sua prática, levando-o a elaborar outros saberes e a participação ativa e efetiva na escola. Entre outros princípios, os “momentos formativos proporcionam espaços de reflexão teórico-metodológicos, de ressignificação do currículo, de modo a envolver cada um e os dos demais colegas que contribuem reflexivamente, de uma maneira ou outra, para que se concretizem os momentos de estudos”. Desse modo, assume-se um compromisso com a melhoria da qualidade de ensino e a função social da escola de forma integrada e articulada aos interesses dos alunos, conforme descrito no documento oficial, denominado de PROFORMA, (2013, p. 61).

Devemos destacar que o objetivo da formação permanente volta-se tanto para a ressignificação da realidade educacional escolar tanto na sua dimensões "macro" ou "totalidade", isto é, as problemáticas globais da escola que envolvem todos os educadores, comunidade escolar, equipe diretiva e apoio pedagógico, independente de que ano, turno ou turma sejam os educadores (discussão e aplicação prática dos

indícios que, posteriormente, servirão de elementos para a (re)construção dos PPPs), como na dimensão "micro" ou "partes", isto é, quando os educadores investigaram problemáticas específicas concernentes às suas áreas, subetapas e/ou modalidades específicas de atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Neste sentido, ao fazer referência ao Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação - PROFORMA, observa-se que a proposta de formação não fica em um nível de discussão entre os educadores. Ela avança, sendo reconhecida pela comunidade escolar, amparando-se no Projeto Político Pedagógico das escolas do Sistema de Ensino, como aquela que:

“promove uma proposta de formação continuada para os professores e funcionários permitindo aos mesmos ter um olhar reflexivo sobre a teoria e a prática, demonstrando a preocupação com os sujeitos envolvidos no processo de construção e reconstrução do conhecimento. A referida proposta tem por objetivo compreender, fortalecer, reavaliar elementos que constituem os processos de aprendizagem por meio de uma dialogicidade, a essência da educação como prática de liberdade”. (PROFORMA, 2013, p. 61).

Expresso em outros termos, ao tratar do processo formativo, é necessário colocá-la como aquela formação fundamental para que se tenha inquietude de refletir sobre a práxis do cotidiano em que os sujeitos estão inseridos.

Portanto, a proposta metodológica que ampara a formação continuada do município de Soledade dá-se no movimento de ação-reflexão-ação. A ação reconhecida como ato inicial que diz respeito ao diálogo problematizador, observação e registro, através da reflexão, englobando a memória como elemento nas sessões de estudo e a ação final, é formada pelo retorno da prática. Poder-se-ia afirmar, ainda, que o processo metodológico da formação, por sua vez, apresenta-se como uma “espinha dorsal” dos processos formativos, pois oportuniza aos sujeitos uma melhor compreensão do caminho que se quer chegar. Para tanto, a participação coletiva é outro elemento que se incorpora nos diferentes segmentos do Sistema de Ensino, na intenção de continuarem discutindo a emancipação do trabalho pedagógico.

3.3 Participação Coletiva: Desafios no Processo de Formação Continuada

Neste tópico, busca-se analisar, a partir do percurso formativo do Sistema Municipal de Soledade, as experiências desenvolvidas e os desafios encontrados no processo de formação continuada. A proposta apresenta uma dimensão teórico-conceitual reconhecida pelo grupo de educadores como espaço participativo, estabelecendo-se como meio de legitimar uma pedagogia problematizadora, na relação teoria-prática em suas especificidades e nos níveis e

modalidades em favor de um projeto comum para todos. Nos registros de um grupo de professores, localiza-se a seguinte escrita, “compreendemos a importância do coletivo, sendo que cada um teve sua importância durante o processo, em especial, a interação entre o grupo mesmo com suas especificidades”. Para além disso, os olhares voltam-se para o Projeto Político Pedagógico como exigência na organização coletiva, estabelecendo uma cultura de estudos, operacionalizada no espaço-tempo de serviço, enquanto instrumento de investigação e problematização da ação educativa desenvolvida na escola.

Neste aspecto, a prática do professor passa a ser dialogada e problematizada nos encontros formativos, levando o educador a dar prosseguimento de forma efetiva à sua formação a partir das experiências na escola, amparado na base da concepção coletiva e do resultado achado. Seguindo o registro do grupo, os professores descrevem ainda que “é um expectar para com a educação que mobiliza todo o grupo, colocando o seu olhar para com a escola pública, que vai além dos muros, como um espaço de direito, de escuta comprometida”. Assim, as práticas pedagógicas da sala de aula passam a ser postas como elemento de estudo, superando os discursos espontâneos e as possíveis alterações sempre que se sentir a necessidade. Passa-se, assim, a definir sua própria prática como objeto de investigação, de maneira que se consolide um processo de formação permanente, garantindo uma educação que se responsabiliza com a função social da escola.

De acordo com Benincá (2010), a formação continuada só tem finalidade se ela conseguir impactar no dia a dia da escola, modificando a ação e formando uma conjunção de forças múltiplas entre os participantes, estabelecendo uma constante comunicação sobre e com a sua própria prática pedagógica. Dessa forma, o coletivo tem buscado pensar e garantir estratégias que possibilitem a articulação entre teoria e prática, a partir da formação continuada no espaço da escola, onde os profissionais da educação sentem-se provocados a pensar e ocupar os ambientes escolares com o desejo de novas descobertas.

Assim, para além das discussões de cunho pedagógico, são problematizadas questões que compõem os fenômenos culturais, ético-político, socioeconômico e social. É a partir dos textos de Benincá que o grupo de professores tem buscado respostas para suas inquietações na formação continuada, no sentido de constituir o conhecimento investigativo da própria prática e apontar caminhos a partir da ação pedagógica. Logo, na medida em que o sujeito busca o reconhecimento de si e do outro em sua totalidade, ele encontra, no espaço formativo, um lugar para discussão na relação entre os pares, na socialização de diferentes saberes, permeado pelo diálogo reflexivo de forma sistemática a ponto de transformá-lo.

O educador fundamenta-se, ainda, na compreensão de ser humano numa perspectiva de infinitude e inconclusão, baseado no pensamento de Freire (2005), em uma análise política, ética, gnosiológica e ontológica do ser humano ao denunciar a desumanização, ao mesmo tempo em que anuncia a conscientização e a libertação dos oprimidos. E é justamente nesse movimento contínuo de busca que os homens questionam-se sobre outra probabilidade: a humanização. Para Freire, a humanização e a desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (2005, p.32). Ele reitera, ainda, (2000, p. 50), a necessidade de compreender o ser humano por seu inacabamento, isto é, a consciência de ser inconcluso, própria da existência vital e permite-lhe estar inserido em um permanente movimento de busca.

Pode-se afirmar que o Sistema de Ensino de Soledade segue na contramão de uma educação tradicional. Acorados em estudos de Benincá, os envolvidos conseguem separar a dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, utilizando o diálogo como instrumento de superação do individualismo e do autoritarismo, dando espaços para o coletivo e a relação humana. Indo além, os professores que possuem uma visão dialética do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção (BENINCÁ, 2004, p.100), logo, viabilizam discussões guiadas pelo coletivo, transformando o sentido da sala de aula.

Outro importante elemento é que o processo formativo não é somente para o professor que está diretamente envolvido na sala de aula, mas para aqueles profissionais da educação que compõem a instituição escolar nas diferentes funções exercidas, como direção, orientação, coordenação pedagógica, secretaria, funcionários, entre outros, de forma que todos assumam conscientemente o compromisso com os reais interesses dos educandos. Na educação, há os “senhores”, mas existem as possibilidades e somente quando o educador compreende sua prática, ele questiona e, ao questionar, problematizar e transformar, advém um conjunto de conhecimentos. Não é algo dado, não é tarefa fácil, nem uma tarefa individual, é no coletivo, porque acontece confrontando sua prática no compromisso com a função social da escola, associado ao processo pedagógico em desenvolvimento na possibilidade de avanços, colocando-se como um eterno aprendiz.

Conforme Benincá, “a pedagogia da práxis, por natureza, requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos, por isso, gera medo” (2002, p., 255). E, nesse confronto, ao levar o sujeito a sentir medo da transformação, faz com que as práticas permaneçam as mesmas, ou seja, não permite mudanças em detrimento à segurança em manter o fazer pedagógico da forma habitual, gerando, assim, uma resistência à pedagogia da práxis. Dessa forma, o professor, ao

sentir-se parte do processo, passa a assumir a centralidade e posiciona-se como responsável pela iniciativa de envolver-se com sua própria formação, acolhendo o ambiente em que atua como um espaço de aprendizagem, onde, emancipado em relação às suas decisões pedagógicas, pode propor uma reflexão dialogada, compartilhada e colaborativa, envolvendo o coletivo da escola. Assim, o autor descreve que:

O método da práxis, porém, não se constrói ao longo do trabalho; ele é o coração de uma teoria. Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. O método, porém, é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação. (BENINCÁ, 2010, p.258-259)

Por conseguinte, a práxis não se dá de forma isolada, ela ganha centralidade teórica que direciona a prática do educador, o que exige colocá-la em constante investigação e, ao investigar sua ação, levar o sujeito a estar em formação permanente. Essa realidade implica entender a formação como processo, através de um preparo intelectual, do domínio de um saber amplo, com um embasamento teórico e prático no compromisso com a proposta pedagógica da escola.

Ao encontro disso, Paulo Freire trata sobre o tema da práxis numa entrevista concedida⁴ ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, em 1973:

a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p.134).

Dessa forma, o programa de formação vem, processualmente, consolidando um espaço formativo que possibilite qualificar a prática pedagógica a partir da reflexão das experiências pedagógicas, na relação entre teoria e prática, de maneira que o educador possa posicionar-se criticamente frente aos desafios postos pelo cotidiano. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico é compreendido como referencial teórico vivo que ampara a reflexão do espaço, tempo, estudos e pesquisas do professor, conduzindo a um repensar constante de suas práticas pedagógicas em sala de aula, amparando-as ao conjunto de ações educativas de cunho dialógico, participativo, reflexivo.

⁴ A entrevista em questão teve como título “Conscientização e libertação”: uma conversa com Paulo Freire, que se encontra publicada na obra Ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1973).

Essa conjuntura leva, sobretudo, os educadores, ao ato de analisar, desestruturar e estruturar sua prática através do processo reflexivo e formativo. Benincá (2002) considera que, por meio dessa ação, seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência. Embasando o texto da tese de doutorado do professor Benincá (2002), ao versar sobre a temática, entende-se que pode ser pensada através de três aspectos: o processo informal e espontâneo; a busca por cursos de formação continuada; o método da práxis pedagógica caracterizado pela autoformação e formação coletiva.

A partir desses elementos, pode-se reconhecer o percurso feito pelos profissionais da educação, por meio da formação participativa, como um espaço de autoformação pelas experiências vividas nas escolas. Estas servem como prospecção para conduzirem à reflexão e intervenção das atividades, podendo identificar os acertos, os erros, os limites e as suas possibilidades. Isso significa englobar questões sobre o que fazer, como fazer, onde/quando/quanto deve ser, como deve ser e por que deve ser, como elementos mediadores do diálogo acerca da perspectiva da prática pedagógica centrada no estudo, pesquisa, reflexão crítica e transformação como elementos fundamentais para a efetivação do processo educativo nas instituições escolares.

As atividades formativas perpassam por diferentes espaços, temáticas, transversalizando a problemática da escola, conforme descrito em uma memória dos professores do Sistema, “[...] o momento formativo proporciona espaços de reflexão teórico-metodológicos, de ressignificação do currículo e territorialidade, a cada um dos demais colegas que contribuiriam de uma maneira ou outra para que se realizasse esses momentos de estudos” [...]. Assim, pode-se reconhecer no registro o quanto o profissional da educação é provocado a dialogar com a teoria e, ao fazer isso, poderá interpelar os discursos teóricos, confrontando os dados com sua realidade, de forma a dissecar a própria prática pedagógica, não desvinculada do compromisso público.

Ao comprometer-se com a docência através da ação educativa, numa movimentação didática, intencional e metódica, com o envolvimento dos conhecimentos específicos, de forma interdisciplinar e pedagógica por meio dos princípios e objetivos que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, a educação verdadeira acontece. Também, a proposta, ao garantir uma política pública de formação continuada, considera-a a partir da realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão do

ensino público, permitindo ao profissional da educação socializar e refletir a própria construção de seus saberes, o que é pautado no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Para tanto, ao situar a escola como lugar que proporciona novos olhares, dá condições reais para os sujeitos tornarem-se parte nas ações, de forma concreta. Para além do documento reconhecido como Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores de Soledade, a proposta é reforçada por meio do Projeto Político Pedagógico de cada educandário do Sistema Municipal de Ensino. Ao ser construído e reconhecido coletivamente pelos diferentes atores, torna-se fundamental entender-se a comunidade escolar como um campo de pesquisa e estudos, na busca e transformação da realidade educacional, levando em conta a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir.

Sendo assim, ele deixa de ser entendido como um documento pronto, estático e isolado do processo da escola, ou seja, é visto como um referencial teórico construído conjuntamente por diferentes segmentos da comunidade, capaz de apontar concepções que possam ser discutidas, reconstruídas, orientadas, indissociáveis da ação de ensinar e aprender. O Projeto Político Pedagógico é reconhecido, ainda, como aquele documento que requer estar em constante construção e reconstrução, podendo ser modificado de acordo com as necessidades que surgirem na instituição e na comunidade.

Para isso, a escola, por meio de um processo participativo, passa a ter mais autonomia nas suas definições e na intencionalidade de conduzir as práticas de forma efetiva, na organização do trabalho pedagógico, bem como suas especificidades nos diferentes níveis da Educação Básica em favor de um projeto comum para todos. De posse desse conhecimento, o educandário torna-se um espaço de formação cidadã, consciente, responsável e crítico, em que o educador assume um compromisso com seu trabalho, com a sua formação, fazendo com que a prática seja consolidada com a função social, elevando a qualidade educacional.

Nessa perspectiva, os autores que dialogam com o cotidiano reforçam a importância da coerência nos processos formativos e buscam rumos para uma escola atuante, reflexiva e democrática. Assim, ao entender o propósito e sua intencionalidade como dimensão das transformações necessárias, o Projeto Político Pedagógico legitima a ideia de que, quando o educador propõe-se a realizar a observação reflexiva da sua prática pedagógica, percebe esse cenário como um espaço de investigação e sua ação passa a ser capacitada e qualificada.

Dessa maneira, no Sistema Municipal de Ensino de Soledade, pode-se perceber que o professor tem garantido o espaço/tempo para posicionar-se como pesquisador, sendo que ele vai construindo possibilidades de reconhecer sua prática como objeto de estudo, de forma que o processo pedagógico passa a ser assumido por todos como um compromisso político com a

educação. Por fim, a última sessão deste texto versará sobre a memória como instrumento pedagógico, de forma que o registro é utilizado pelos educadores como instrumento de pesquisa para confrontar e aprofundar a percepção sobre a própria atuação, levando, ainda, a uma argumentação mais sistematizada acerca do fazer pedagógico.

3.4. Princípios e métodos de uma ação dialógica: a memória como instrumento pedagógico

A última sessão do presente capítulo versa sobre o entendimento dos que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Soledade a respeito do processo metodológico, condutor dos encontros formativos, reconhecido pelos educadores como a memória. À medida que se foi buscando entender as concepções que ela apresenta, percebem-se múltiplas possibilidades para reconhecer as experiências que estão sendo feitas nos diferentes espaços da escola. Desse modo, a experiência da escrita coloca-se como instrumento de investigação das práticas pedagógicas do professor e assume a centralidade nas discussões, passando a confrontar e aprofundar as percepções sobre a própria atuação, bem como a uma argumentação mais sistematizada acerca das ações do docente. Ao analisar a estrutura metodológica adotada na elaboração do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação, percebe-se que ela é estruturada na ideia de tríade, em que se poderia denominá-la a partir da concepção de Benincá como dialógica, crítica e participativa, relativa a uma concepção da práxis pedagógica, ação-reflexão-ação. (Benincá, 2002, p.42-43).

Dessa forma, para além dos referenciais que estão sendo estudados, traz-se, para o diálogo, fragmentos de memórias escritas pelos professores e de períodos diferentes, reconhecidas no documento do PROFORMA como a primeira etapa da reflexão dentro da metodologia da práxis. Dessa maneira, ao refletir sobre sua ação, o docente cria mecanismo que possibilita uma sistematização com as relações didáticas, identificando e edificando a escola em seus conhecimentos historicamente produzidos, podendo contribuir para aprofundar suas percepções acerca da prática educativa e sobre a realidade em que está inserido, viabilizando, assim, a tomada de consciência que conduz às mudanças.

Ao percorrer pela metodologia compreendida na proposta, que se dá em forma de etapas-fase, no movimento da práxis, passa-se à descrição sobre como ela orienta a prática dos educadores no Sistema de Ensino. A primeira, reconhecida como Ação, apresenta-se em três etapas: diálogo problematizador; observação; registro, de forma a projetar uma relação pedagógica com a consciência crítica e reflexiva. No segundo momento, a etapa da Reflexão encaminha para um aprofundamento em relação à fase anterior, reconhecida como memória,

elemento que abre as discussões nos momentos da sessão de estudo. E, por fim, retorna-se à Ação, consolidando-se em duas novas etapas identificadas como o retorno à prática, aquela que se consolidada no espaço da escola, numa relação teórico-prática a ponto de transformar o ato anterior; e o “interlúdio” da práxis, reconhecido como aquele momento que possibilita uma avaliação coletiva das transformações efetivadas.

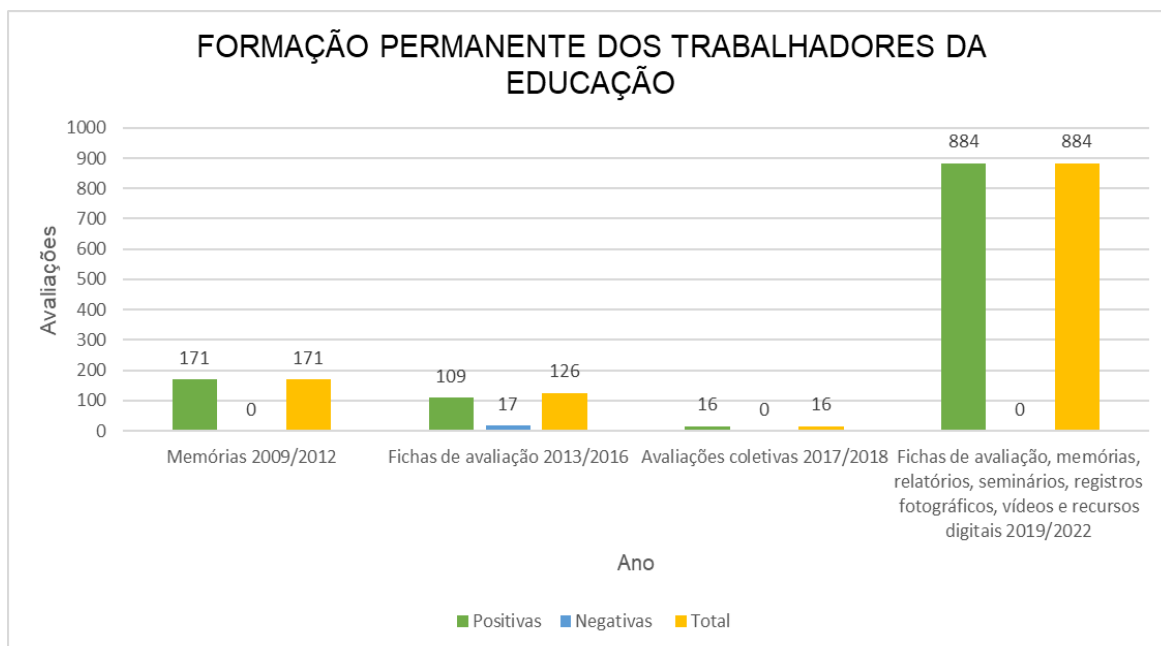
Assim, o registro das observações realizado pelos educadores antecede a memória, ou seja, as ações dos professores passam a ser discutidas coletivamente e não aleatoriamente, permitindo aprofundar percepções sobre a própria atuação, levando, assim, a uma argumentação mais sistematizada acerca de suas práticas pedagógicas. Nos registros, são percebidos momentos de conflitos e dúvidas referentes a diversas situações diárias com a prática escolar, que não se relacionam somente a conteúdos básicos a serem ensinados, mas a formas de saber identificar problemas de aprendizagem, de conduzir o processo de ensino, de trabalhar com a diversidade encontrada, de entender o contexto em que a escola e os alunos estão inseridos. Ao avançar na compreensão desses registros, percebe-se uma necessidade dos envolvidos no programa de manterem-se num movimento constante de repensar o fazer pedagógico na relação dialética entre teoria e prática e as necessidades básicas de ressignificá-las.

Neste sentido, a Ação consolida-se através do diálogo problematizador, da observação e do registro: o diálogo problematizador entre os educadores e a comunidade escolar constitui-se sempre no coletivo, tentando aproximar as especificidades dos grupos, objetivando investigar e compreender a prática de cada integrante, como acontece subjetivamente a concepção do professor, em suas múltiplas dimensões constitutivas; A observação parte da relação pedagógica na tentativa de compreendê-la; e o registro dá-se através de um documento escrito ou em outro formato, sempre na intenção que traga para a reflexão a relação pedagógica observada noutro tempo. Elli descreve como processo que “[...] tentará perceber como acontece a relação e por que ocorre de tal forma” (BENINCÁ *et al.*, 1998, p.136).

A Reflexão é tensionada a partir do registro da memória e das sessões de estudos, isto é, cada educador, ao registrar sua ação pedagógica de forma sistemática, no primeiro momento, possibilita um distanciamento da sua prática e, ao levar para discussão no coletivo, abre espaço para uma reflexão contínua a ponto de colocá-la como objeto de estudos. Já a sessão de estudos parte da análise das memórias, passando a “confrontá-las” com os referenciais teóricos externos, buscando ressignificar o senso comum pedagógico em vias de alterar as práticas escolares. A teorização da prática “[...] decorre de um primeiro distanciamento crítico sobre a realidade que se expressa através da memória” (BENINCÁ *et al.*, 1998, p. 135).

Com base nisso, ao levantar o número de registros e memórias correspondentes ao período de 2009 a 2022, localizados nos arquivos do Pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino de Soledade, é possível identificar diversas formas de registro de avaliação dos professores.

Gráfico 08 - Registro da quantidade das Avaliações dos Educadores



Dados extraídos do PROFORMA e da Secretaria Municipal de Administração e Planejamento

As produções escritas pelos educadores no início do estudo realizado entre 2009 e 2012 já eram efetuadas, contudo, ficavam caracterizadas em momentos pontuais, em que o discurso mantinha-se distante da finalidade pensada para o Programa de Formação Continuada. Observa-se um aumento no período de 2014 a 2016, mas a metodologia voltava-se para as fichas de avaliação, com perguntas direcionadas conforme o evento, elaborada pelos Assessores Pedagógicos da Secretaria de Educação. Acredita-se que foi uma forma de avançar na pesquisa, porém, na compreensão dos educadores sobre a intenção, alguns discursos trazem uma certa crítica “negativa” sobre a formação continuada, apresentando-se como um ato de resistência à mudança ou, ainda, por não entenderem a proposta das definições teórico-práticas. Nos anos de 2017 e 2018, encontram-se poucos registros, os localizados nos arquivos demonstram uma produção elaborada coletivamente. Já entre 2019 e 2022, percebe-se um número extremamente elevado de registros efetivados pelos educadores e, com eles, é visível o quanto os professores

avançaram na compreensão sobre a própria escrita, bem como sobre a importância metodológica do registro e da concepção de formação continuada. Como destacado em algumas escritas realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo:

- Nossa formação nos possibilitou experiências incríveis de espaços que até então desconhecíamos.
- Concluimos desejosas de coragem e criatividade constante diante dos saberes. Que sejamos sábias e flexíveis, tomando-os experienciáveis e significativos sempre que possível.
- Que o dia a dia nos provoque e nos motive à criação e à construção do conhecimento útil e necessário, aquele capaz de mudar histórias, humanizar e garantir dignidade.
- Entendo que a partir deste ponto a memória mergulha mais intensamente num olhar pedagógico, principalmente em relação ao potencial educativo daquele local, daquele território.
- Talvez estes níveis de dificuldades e desafios estejam diretamente relacionados ao ofício profissional do professor e a Educação, pois estamos em constante caminhada no processo de ensinar/aprender, frente a cenários desconhecidos.
- Foi possível perceber de forma explícita, muita cooperação de forma coletiva entre os professores um ajudava o outro.
- As reflexões deverão nortear as próximas ações a serem feitas na escola.
- Deve-se haver diálogo sobre os saberes e formação vinculada à realidade reconhecendo os diversos saberes.

Sendo assim, reconhecido como um dos momentos de sustentação teórico-metodológica, o registro da própria prática leva o professor a pensar sobre o feito e isso exige uma paciência pedagógica para construir um processo formativo, conforme se observa nos registros dos educadores do Sistema. Exemplo dessa constatação é o reconhecimento de diferentes sujeitos que verificam nos momentos de estudos, como aquele que provoca tensão, logo não possibilita que ele acomode-se, levando, assim, a pensar e elaborar estratégias que deem conta de uma proposta reflexiva, orientada pelas ações e problematizada no coletivo. A memória passa a ser assumida como um método teórico que ampara e dá subsídios para aprofundar os conhecimentos e qualificar cada vez mais o fazer pedagógico a ponto de transformá-lo em novos conhecimentos.

Reafirma-se, desse modo, a ideia de Benincá et al. (2002a, p.127-128) de que:

A memória é também um instrumento de reflexão e interlocução com outros que na mesma situação buscam a compreensão e a transformação de suas práticas. A socialização das memórias num grupo- não em qualquer grupo, pois referimo-nos aos grupos de pertença- favorece uma operação intelectual em que a problematização, a crítica e a reflexão sobre uma memória despertam questões em todo o grupo. Quer dizer, um indivíduo pode fazer a leitura de si e de sua prática a partir da fala do outro, assim como, a sua experiência pode despertar reflexões e, mesmo, transformações em qualquer outro elemento do grupo.

Dessa maneira, os momentos formativos constituem-se como espaços/tempo de fala e escuta. Eles colaboram para o exercício da cidadania, o que representa uma decisão político-

pedagógica de estabelecer o diálogo a partir de diferentes trajetórias, propiciando aos sujeitos da comunidade escolar a possibilidade de refletir, problematizar, agregar e socializar saberes nas ações educativas da vida e, nela, da escola. São falas sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o diálogo que conduz novamente à ação.

A ação estabelecida na proposta é compreendida como aquela prática já refletida, que conduzirá o educador a agir de forma diferente ao retornar à sala de aula ou em ambientes escolares, isto é, ao colocá-la como objeto de estudos, passa a ser interpretada em suas dimensões teórico-práticas a ponto de transformar a ação anterior. Como assinala Benincá (2010, p. 83):

Leituras, estudos, discussões ou a participação em encontros, seminários, jornadas e congressos podem contribuir para que os professores tomem consciência das contradições de suas práticas e percebam quais são os caminhos metodológicos para a superação da dicotomia teoria e prática. Ao retornar, porém, ao seu cotidiano escolar, os professores não conseguem transformar sua consciência prática, que, ao contrário, se impõe como única prática disponível. A angústia, então, instala-se na consciência desses professores, por perceberem necessidade e a possibilidade de mudança, mas não conseguirem instaurar o processo de transformação. Em consequência da percepção da dicotomia teoria e consciência prática, os professores se convencem de que os encontros e seminários são apenas teóricos, não práticos, constituindo um discurso que resiste a se transformar numa reflexão sobre a prática. Constrói-se, assim, uma consciência prática do discurso, sempre disponível para o discurso, mas que como prática do discurso não consegue operar a mudança nos sentidos já existentes na consciência prática que referênciava a ação do cotidiano.

Portanto, torna-se um esforço diário todos os envolvidos garantirem um espaço formativo que consiga criar a conexão entre teoria e prática, de tal forma que uma não se desconecte da outra, passando, assim, a ser conduzida sob a orientação transformadora de modo que a ação modifique a realidade. Caso contrário, ao desvincular a teoria da prática, se é direcionado a atividades fragmentadas e ultrapassadas rapidamente, desconectando da realidade o que acarreta sérios problemas na educação.

Trata-se, pois, de elaborar a consciência crítica e coerente (BENINCÁ, 2011, p. 51). Com isso, estabelece-se um movimento diário com o compromisso social na luta contra a precariedade dos percursos já construídos por meio de políticas públicas democraticamente estruturadas. Neste sentido, em uma memória, localiza-se a ideia de que é “[...] importante destacar o quanto os momentos de estudos nos possibilitam compreender o fazer pedagógico, as práticas que cada professor vem desenvolvendo nas escolas, possibilitando "amarrar" as ideias para transformá-las em ações concretas[...].”

Outra questão que se diferencia na metodologia é a diversidade entre o registro e a memória, entendidos não como ferramentas distintas, mas cada um traz uma concepção diferente que, ao final do processo, complementam-se a ponto que o registro é um subsídio que conduz para a memória. Assim, constituem-se três passos importantes para elevar o processo de ensino e aprendizagem através do ato de observação, de registro e da memória, ganhando centralidade e acompanhando um ato sensível pedagógico, considerada a compreensão dos educadores através da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, visando, assim, a ressignificar o fazer pedagógico.

Para além disso, pode-se dizer que a professora, ao registrar seu entendimento sobre o momento formativo, expressa-o como aquele momento de “estudos, numa lógica do pensar e do saber”, logo, “estudar torna-se um processo contínuo, de envolver-se, de maturidade, na intenção de refletir sobre o processo feito e mapear as próximas ações”.

A formação continuada passa a ser defendida pelo coletivo do Sistema Municipal como processo permanente de ação-reflexão-ação, que se dá na relação entre sujeitos, através da observação, do registro da própria prática pedagógica. Ao registrar, criam-se possibilidades de confrontar e refletir sobre suas ações e, ao fazer isso, é gerado um conflito consigo mesmo, concebendo angústias, inquietações, medos, insegurança, diante dos confrontos das transformações que são demandadas. Ao observar seu fazer pedagógico, o professor” [...] tentará perceber como acontece a relação e por que ocorre de tal forma” (BENINCÁ *et al.*, 1998, p.136).

Neste sentido, quando realizado sistematicamente, o professor passa a assumir um compromisso crítico com a sua própria formação, compreendendo suas resiliências e colocando-se como inconcluso. Conforme relatos de educadores encontrados nos arquivos do pedagógico da Secretaria:

- Retomando os estudos do último encontro, fomos desafiados a abrir a “mala” para apresentar o que tínhamos para potencializar os estudos.
- Ninguém faz nada sozinho, é necessário unir esforços de vários sujeitos para o alcance de objetivos comuns.
- As ações estabelecidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente, significativa e com sentido para o educando.
- Dessa forma, percorremos a manhã de estudos numa lógica do pensar e do saber, estudar torna-se um processo contínuo.
- Podemos retirar de todas as falas algo que realmente agrega-se no nosso trabalho diário.
- O desafio da escola é transformar essa informação em conhecimento, com recursos e saberes.
- Para que a escola seja um espaço de aprendizagem, ela necessita estar aberta para a diversidade.
- A escola deve criar condições que viabilizem a cidadania, através da socialização e da

informação, gerando uma nova cultura em relação ao espaço público da cidade.

Ainda encontram-se, nos registros, momentos de conflitos e dúvidas referentes a diversas situações diárias com a prática escolar. Os educadores expressam enfrentar, atualmente, muitas dificuldades que perpassam pela formação continuada e os espaços da escola, período em que predomina a defesa de um ensino voltado para a aptidão através de uma rotina burocraticamente organizada em torno das habilidades e competências, causando um esvaziamento pedagógico.

Neste sentido, os educadores do Sistema Municipal de Soledade reconhecem-se parte do processo e reafirmam o compromisso ao assinalar que “[...] precisamos refletir sobre nossas ações, pois se queremos alunos críticos, argumentativos, que irão fazer a diferença no futuro, não basta apenas dar as respostas, mas sim, guiar, instruir, orientar, incentivar e estimular para que tenhamos mais perguntas do que respostas[...]”. Assim, percebem-se vários assuntos a serem discutidos a partir da experiência teorizada e os representantes encontram, no Programa de Formação Continuada, a garantia de uma política pública que assegure o espaço/tempo de estudo e reflexão, eleito como meio de resistência contra um período administrado por uma política neoliberal. Assim, o próximo capítulo versará sobre a Formação Continuada do Sistema de Ensino em Soledade, perpassando pela experiência em construção, seus enfrentamentos, limites, resistência, como possibilidade para modificar e transformar a educação.

4. CAPÍTULO III- Formação Continuada no Sistema de Ensino em Soledade: experiência em construção

O capítulo que segue tem a intenção de identificar como o Programa Municipal de Formação Continuada dos Trabalhadores de Soledade tem se posicionado diante dos múltiplos desafios emergentes no contexto educacional. Para tanto, analisa-se como o processo formativo tem resistido diante de um contexto marcado por um projeto neoliberal, firmado na racionalidade competitiva, concorrencial e individualista. Dessa forma, percorremos por uma linha estrutural, partindo da proposta formativa como uma experiência em construção, os desafios encontrados pelo coletivo, seus limites e resistência em desenvolver o trabalho coletivo e participativo e, por fim, como os procedimentos metodológicos têm se colocado em ação na formação continuada de Soledade.

Passa-se, assim, a distinguir como o Programa tem se colocado diante de uma política neoliberal calcada na lógica da competição, concorrência, ampliação de Cursos à Distância, planejamento fragmentado pela falta de conhecimento e interesses dos profissionais e os “pacotes prontos” de formação continuada que são vendidos para as redes públicas. Além disso, cabe contemplar como tudo isso é sentido pelos envolvidos na proposta de formação. Para o presente estudo, diferentes autores contribuem na intenção de aprofundar a discussão sobre as questões complexas que acabam influenciando diretamente nos processos educacionais, nas concepções sobre aprendizagem, na formação docente e nos problemas que envolvem uma compreensão epistemológica e político-pedagógica.

Nesse contexto, pode-se dizer que o Programa de Formação Continuada de Soledade traz, em sua centralidade, a defesa do espaço/tempo de serviço como espaço formativo que mobiliza o sujeito da rede a assumir um compromisso com a própria prática pedagógica, a ponto de qualificar e ressignificar os processos educativos. Trabalhando nesse sentido, a legislação é levada em consideração, perpassando pela reflexão crítica dos educadores. Ao encontro disso, passa-se a adequar atribuições à formação dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, garantir condições adequadas para o trabalho, como pré-requisito para o exercício profissional.

Desse modo, os encontros formativos dos Profissionais da Educação são sistemáticos, sendo realizados, mensalmente, encontros de oito (08) horas, envolvendo diferentes Eixos Temáticos, reconhecidos pelo coletivo da seguinte forma: Eixo Temático I - Formação Permanente para os Profissionais Municipais da Educação; II - Formação Permanente para os Profissionais Municipais da Educação Infantil; III - Formação Permanente para os Profissionais Municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; IV - Formação Permanente para os

Profissionais Municipais dos Anos Finais do Ensino Fundamental; V - Formação Permanente para o Grupo Dinamizador da SMECD; IV - Formação Permanente para os Gestores da Educação; VII - Formação Permanente para os Profissionais Municipais da Educação Especial; VIII - Formação Permanente para os Profissionais Municipais da Educação em espaço-tempo de serviço da escola. Para além disso, nos encontros formativos, são envolvidos mais de quatrocentos (400) profissionais da educação, os quais contam com a assessoria interna da SMECD e externa, com a participação de instituições universitárias.⁵

Ainda localizam-se registros de Formações Gerais, sendo desenvolvidas em dois momentos formativos: o primeiro, no início do ano, reservada uma semana de estudos e reflexões envolvendo temáticas da educação e do dia a dia do profissional da Educação e o segundo, iniciado em 2019, sua primeira edição, com o Fórum Regional da Educação e, em 2022, avançou para a IV edição Regional e o I Fórum Internacional da Educação, objetivando, nesse percurso, problematizar e refletir sobre o tempo que se está vivendo e seus múltiplos desafios e mudanças. Tudo isso reafirma a necessidade coletiva de reflexões, debates e ações para a construção da qualidade da educação, da formação cidadã e de territórios de convivência.

Logo, amplia-se a compreensão e debates acerca dos processos democráticos e na relação com o currículo, aprendizagem e território. É um momento de formação continuada dos profissionais da educação que impulsiona, reafirma e registra pesquisas, projetos, programas e práticas pedagógicas que efetivam compromissos e políticas públicas educacionais com base no direito à educação e nos princípios da gestão democrática. O evento é destinado a professores da educação básica e da educação superior, estudantes do ensino médio - modalidade normal - acadêmicos de graduação e pós-graduação, gestores municipais, líderes e representantes de entidades comunitárias.

O momento da Formação Geral possibilita levantar múltiplas reflexões, levadas para os encontros mensais dos educadores com diferentes olhares, provocando a necessidade de colocar constantemente a própria prática pedagógica em investigação. Ademais, encontram-se três dimensões para um planejamento: a técnica, a epistemológica e a metodológica. Tudo isso demanda muitos estudos e pesquisas para que tragam elementos que amparem as ações dos envolvidos e, ainda, o reconhecer do planejamento como um ato político, em que todas as ações são carregadas de intencionalidade, ou seja, ao levar em conta que, quando se planeja para

⁵ O Sistema Municipal de Ensino conta com assessoria externa da Universidade de Passo Fundo - UPF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e com assessoria técnico-pedagógica da professora Dra. Eliar Zavieruka Levinski.

alguém, é um ato reflexivo, formativo que, ao pensar, afasta-se de uma consciência ingênua e parte-se para uma consciência crítica e que não será mais esquecida.

Os encontros formativos são de suma importância e vêm ao encontro das demandas que vão surgindo e as próprias ações da secretaria. Nesse viés, os estudos contemplam espaços de diálogo e reflexão por meio do envolvimento do grupo, o qual “abraça”, de forma muito comprometida, todas as ações olhando o percurso feito. Todavia, ao refletir sobre as ações realizadas, leva a rever outras possibilidades, novas aprendizagens que possibilitam o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Segundo Benincá, “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica”. (2004, p.108).

Dessa forma, o registro é reconhecido como uma metodologia fundamental no Sistema de Ensino, potencializando as ações do educador e, com isso, mobiliza um processo contínuo de investigação na busca de elementos pedagógicos essenciais para uma prática de qualidade. Entretanto, só tem significado se tiver o cuidado para não registrar por registrar, ou avaliar por avaliar. É necessário um constante movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, elementos conduzem o planejamento, compreendendo a formação como uma proposta viva e em movimento com parcerias de Instituições Universitárias, visando ao suporte para manter as práticas educativas numa linha científica, amparadas pela pesquisa.

Ao almejamem uma educação de qualidade, os gestores municipais (2013 a 2022) de Soledade/RS têm buscado dar condições e incentivo para os professores aperfeiçoarem sua prática por meio da formação acadêmica e continuada, levando aprofundar as questões que afloram no desenvolvimento da prática docente. O Programa de Formação tem desenvolvido, através dos encontros de educadores, profundas reflexões sobre as problemáticas em torno da educação pública. Logo, ao assegurar um espaço que permite o posicionamento coletivo, princípios básicos para uma formação de qualidade são garantidos. Ao efetivar na prática a formação do professor, de forma que contemple a formação inicial e continuada, há condições dignas de trabalho, com condições de melhoria da qualidade social da educação básica.

Dessa constatação, surge a necessidade de pensar que espaços formativos são esses, como são organizados e como os professores compreendem esse lugar como momento de reflexão de suas práticas pedagógicas. Logo, torna-se um grande desafio para os gestores municipais darem condições aos educadores de um ambiente que permita pensar as incertezas causadas pela falta de efetivação de políticas públicas, principalmente de âmbito federal, pela mercantilização da escola pública, desvinculada de qualquer estrutura para um processo formativo, causado pelas profundas e rápidas transformações e mudanças na vida dos

indivíduos e da sociedade, problemáticas sentidas desde a formação inicial, perpassando a formação continuada e colocando em risco qualquer espaço formativo que intencione um processo sistemático e participativo. Tudo isso bota a educação em situação de fragilidade, não conseguindo romper com os desafios da profissão docente. Assim, cresce um desprestígio dos cursos de licenciatura que avança sobre a formação continuada, bem como a banalização da ciência, da cultura letrada e da cultura escolar.

Pode-se afirmar que tudo isso vai na contramão dos princípios defendidos pelo PROFORMA que aponta a necessidade de uma formação sólida e qualificada, amparando a prática teoricamente para compreender os fenômenos educacionais e seus funcionamentos, dialetizando teoria e prática, bem como o trabalho coletivo e participativo. Essa proposta vai na direção das reflexões de Benincá (2002, p. 46, grifos do autor) quando afirma que “as motivações que envolvem a todos devem inspirar-se em fontes inesgotáveis de “ser” na utopia.” Dessa maneira, o movimento proposto pelo Programa só tem significado se conseguir nortear o trabalho docente, mantendo o compromisso social e pedagógico do profissional da educação com sua formação, dando ênfase à concepção sócio-histórica dos sujeitos em sua realidade.

Assim, o grupo de professores do Sistema Municipal de Ensino reconhece a importância de espaço/tempo no Programa de Formação, utilizando referenciais teóricos que sustentem o programa e incluindo, entre outras obras, artigos científicos e a própria legislação educacional que se tornam referenciais de estudo para compreender e qualificar as práticas através da reflexão sobre as necessidades dos profissionais da educação no contexto da escola.

Neste sentido, o Programa de Formação está amparado na lei nº 12.014, de 2009⁶ que altera o Art. 61 da Lei nº 9394/96, com a finalidade de discriminar a categoria de trabalhadores da educação e sua formação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

⁶ A Lei nº 12.014, de 2009 altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Com base nessa lei, há o reconhecimento social e a construção da carreira dos profissionais da educação. Apresentam-se perspectivas para os docentes da educação básica que não possuem uma formação específica, bem como uma formação técnica em sua área de atuação. Além disso, a legislação possibilita o reconhecimento desses profissionais da educação escolar, desde que devidamente habilitados, tanto em nível médio como superior, considerando os itinerários formativos desses profissionais como técnicos, tecnólogos e bacharéis.

Além da formação inicial de qualidade, os professores, através da formação continuada, envolvem-se num processo constante de ação-reflexão-ação, superando limitações de conteúdos curriculares mínimos das etapas da educação básica (temática destacada, também, pelo Art. 210 da CF/88), bem como refletem sobre problemas emergentes na escola que não foram problematizados durante a formação inicial. Nesse processo, é necessário destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica⁷, da Educação Infantil⁸ e do Ensino Fundamental⁹, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A formação inicial e continuada perpassa as diretrizes que constituem as orientações para a formação dos profissionais da educação. A formação inicial e continuada está prevista nas regulamentações em nível nacional, mas o desafio é fazer avançar essas políticas no âmbito municipal. Neste sentido, é importante fazer uma breve descrição dos elementos integrantes dessas políticas, principalmente, a garantia do direito à formação dos profissionais da educação básica em cenários tão complexos.

O decreto nº 6.755/09 tem como objetivo central a "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica". O Art. 1º propõe organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério nas redes públicas da educação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Já o Art. 2º define os princípios orientadores, com destaque para a

formação docente como compromisso público do Estado (inciso I) e para com um projeto social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (inciso II); Colaboração entre os entes federados (inciso III) e garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação docente (inciso IV), os quais devem primar pela articulação entre teoria e prática no processo formativo (inciso V), reconhecimento das escolas da educação básica como espaços formativos (inciso VI) e a especificidade da formação docente (inciso VII); A valorização profissional como pré-requisito para materializar em ações a importância do docente para com o processo educativo nas escolas (inciso VIII); A equidade no acesso e a articulação entre formação inicial e formação continuada (inciso IX e X), sendo esta última

⁷ Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (. BRASIL, CNE/CEB, 2009).

⁸ Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (. BRASIL, CNE/CEB, 2009)

⁹ Parecer CNE/CEB nº 4/1998 e Resolução CNE/CEB nº 2/1998 (BRASIL, CNE/CEB, 1998).

compreendida como processo essencial da profissionalização docente, devem ser efetivadas no cotidiano da escola (inciso XI); A necessidade de promover aos profissionais da educação acesso permanente a informações, vivências e atualizações culturais (Inciso XII) (BRASIL, 2009, p. 1-2).

É necessário destacar, ainda, os aspectos relativos à formação como exigência para um compromisso ético e político, ou seja, a formação docente precisa ser levada a sério para que a qualidade da educação possa ser efetivada. Neste sentido, o Art. 3º define os objetivos específicos da referida Política, ressaltando principalmente:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante **ações de formação inicial e continuada** que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; [...] X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009. Grifo meu)

Para que tais objetivos concretizem-se, a formação dos profissionais da educação inclui a formação inicial e continuada, o que conduz à interpretação de que podem ser concebidos como momentos do desenvolvimento profissional. A partir dessa compreensão, o Sistema Municipal de Ensino preocupa-se com a formação inicial de professores e frisa a importância da formação permanente para o desenvolvimento de sua atividade enquanto docente. Mantém, dessa maneira, uma relação de diálogo com as instituições que atuam na formação superior (inicial), assim como a política de formação continuada, como meio de qualificar o processo formativo de Soledade, pautada em uma sólida apropriação dos referenciais teórico-práticos, necessários para uma docência crítica, criativa e protagonista nos meios escolares.

Assim, é possível evidenciar o quanto a proposta de formação continuada tem se colocado como resistência aos ataques causados por políticas neoliberais, intensificadas com a crise provocada pela Pandemia da Covid-19, que trouxe uma série de implicações pessoais, sociais, culturais e educacionais, que precisam ser mais bem pesquisadas e dimensionadas em suas consequências. Diante disso, o município de Soledade, ao reconhecer o Programa de Formação como uma política pública, vem fazendo um esforço para garantir e direcionar o espaço/tempo de serviço como ambiente de reflexão crítica e participativa, de modo a pensar sobre o feito, criando mecanismos em defesa de uma educação igualitária para todos. Ao olhar para os problemas vivenciados no contexto escolar, busca-se entender o desenvolvimento geral

da sociedade atual, da educação, em particular e, por conseguinte, da formação continuada dos profissionais da educação na tentativa de assegurar um ensino humanizado e não mercadológico.

Identificam-se diferentes movimentos que vão sendo construídos ao longo do processo iniciado em 2013. Na medida em que o Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores (PROFORMA) foi ganhando robustez, é possível criar outras políticas públicas que encaminham diferentes ações dentro desse contexto. Por ser pensado de forma coletiva, os sujeitos comprometidos com a proposta refletem sobre suas ações e vão sentindo a necessidade de buscar outras estratégias em defesa da educação pública. Desse movimento, constata-se a primeira necessidade sentida e que resultou na consolidação da Lei de gestão democrática, nº 3812/2016, no intuito de romper com práticas autoritárias e avançar para experiências participativas.

O princípio da gestão democrática também está posto em vários documentos legais. A Constituição Federal (1988) aborda, no artigo 206, sobre a gestão democrática do ensino público. A LDB (1996), no artigo 14, aponta para a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Dessa forma, o princípio da gestão democrática implica um processo formativo dos sujeitos que fazem parte do Sistema, além de ser um indicador da qualidade e de representação social da educação enquanto instrumento de emancipação e desenvolvimento humano, situando-se, ainda, como negação de um modelo de administração vertical, centralizado, fragmentado e linear. Ademais, a Lei da Gestão Democrática (Lei nº 3812/2016) tem possibilitado uma política pública e uma administração autônoma e participativa amparada na preocupação de muitos, descentralizando o processo educativo desenvolvido em parceria com a comunidade escolar.

Além disso, a Lei de Gestão Democrática ampara-se nos pressupostos da coparticipação e responsabilidade entre poder público e a comunidade local, através da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar. Logo, acontece mediada pela organização e funcionamento dos Conselhos Escolares e Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Classe participativo. O planejamento das ações busca amparar-se na responsabilidade e transparência, por meio de uma proposta Político/Pedagógica e Administrativa coletiva, envolvendo os segmentos da comunidade com o intuito de implementar ações educativas que fortaleçam a cidadania.

Outra proposta que emergiu a partir do PROFORMA é o Programa Municipal de Avaliação Institucional Participativa - PROMAIP, que tem, como objetivo, avaliar o Sistema

Municipal de Ensino e as escolas, participativamente a partir dos indicativos projetados e em desenvolvimento no projeto político-pedagógico para redimensionar, reafirmar e projetar as ações com o intuito de qualificar o ensino público municipal. Iniciou com momentos formativos, reconhecidos como Rodas de Conversas, nas comunidades escolares, em 2019. Em 2020, ampliou o canal de escuta nas diferentes comunidades de Soledade, dialogando com os sujeitos envolvidos, garantindo espaços/tempos de fala e escuta comprometida e, ainda, avançou para uma pesquisa de campo com instrumento para coleta de dados, com a aplicação de questionários entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. O PROMAIP visa a uma pesquisa não para dar certezas, mas para possibilitar o questionamento de “verdades” já instaladas e abrir novas alternativas de busca. Como afirma Freire, “pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (2000, p. 32). Essa experiência visa consolidar um processo participativo e permanente, que propicie a ação-reflexão-ação sobre o trabalho realizado no Sistema de Ensino e nas escolas municipais. Amparada na Lei de Gestão Democrática, busca reafirmar e superar as fragilidades e potencializar as possibilidades. Como assinala Sobrinho, visa-se “uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação”. (2003, p. 177)

Dessa forma, pode-se reconhecer que a iniciativa é um ato corajoso, pois coloca um Sistema de Ensino em avaliação. Contudo, é através da avaliação que se faz possível seguir no processo, buscando estabelecer diálogos e reflexões entre os segmentos das comunidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, pela colaboração, observação, interpretação das ações e reconhecimento dos percursos pedagógicos de cada instituição e como podem colaborar para os avanços necessários. Nesse processo, pode-se dizer que o Programa Municipal de Formação Continuada (PROFORMA) é reconhecido como base nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e cada vez mais ganha outro significado, subsidiando Políticas Públicas e Projetos Institucionais, de modo a sistematizar e analisar o percurso realizado. Em síntese, a revisão minuciosa do PROMAIP proporcionou novos avanços na própria Formação Continuada, bem como criou uma conscientização sobre os desafios epistemológica e político-pedagógicos, ampliando a discussão dos apontamentos e uso deles na transformação educativa do Sistema e das escolas.

Nessa visão, a formação continuada no âmbito municipal pode ser reconhecida como aquela pensada de forma processual, a partir do método da práxis e amparada na gestão

democrática. Conforme Benincá (1998, p. 301), “a ação transformadora compreende um projeto que ultrapassa as dimensões do momento e busca discernir sempre novas possibilidades de transformação.” Isso implica uma conscientização sobre o compromisso de colocar a escola como primeiro espaço formativo, onde os educadores possam confrontar seus saberes, participar ativamente das reflexões sobre os desafios encontrados nas práticas pedagógicas. A conscientização leva o grupo a vivenciar trocas de experiências e o aprofundamento da teoria com a prática, de modo a consolidar novos conhecimentos e a integração do coletivo com a comunidade local. São metodologias planejadas para os encontros, reconhecidas pela comunidade escolar como Roda de Conversas, Visitas pedagógicas, Café na escola, entre outras, contribuindo para o aperfeiçoamento do ato pedagógico de acordo com a realidade em que a escola está inserida, modificando a experiência docente e ajudando os professores a tomarem consciência das dificuldades, descobrindo juntos o melhor caminho para superá-las através das ações efetivas. Em outras palavras, “é pela dialética reflexão-ação/ação-reflexão que o homem encontra o caminho da libertação”. (BENINCÁ, 1998, p. 301)

Indo além, o momento de reflexão sobre a prática educativa no Sistema possibilita dar significado ao saber de ensinar e aprender. Conforme Freire (2009), ensinar e aprender são processos distintos e os educadores precisam ir em busca de novos horizontes, que ajudem a entender o ato de aprender, para a partir daí entender melhor o ato de ensinar. Segue, pois, a tese de que, para ser educador, não basta saber como se constrói o conhecimento, é preciso dominar outros saberes sobre a difícil tarefa de ensinar. Nesse contexto, o professor toma consciência de que já não é suficiente saber o que ensinar, é preciso também saber como se aprende.

A formação no ambiente da escola adquire significado ao emergir das necessidades e está voltada à conscientização daqueles que o constituem e materializam, possuindo um compromisso com o Programa de Formação Permanente. Em outras palavras, os professores reconhecem o processo formativo enquanto meio de ressignificação pedagógica das práticas educativas a ponto de efetivá-las em tempos e espaços de serviço. Isso significa reconhecer a formação continuada como aquela centrada na perspectiva da práxis, na dialética dos processos de ação e reflexão, conduzida pela mediação das teorias pedagógicas, com vistas a desvelar as dificuldades encontradas nas práticas do educador. Essa experiência de formação continuada no Sistema Municipal de Ensino confronta as propostas neoliberais que propõem lógicas de competição e concorrência e que estão avançando para dentro dos espaços formativos e da própria escola pública, precarizando a vida dos professores, bem como modificando as práticas pedagógicas e alterando a identidade da profissão docente.

4.1 Racionalidade neoliberal competitiva, concorrencial e individualista: desafios da formação continuada e da ação coletiva

Pretende-se, aqui, colocar em discussão a docência participativa, condição para o enfrentamento da racionalidade neoliberal permeada pela competição e individualismo. Busca-se, assim, entender como o neoliberalismo tem atravessado as políticas educacionais por meio do gerencialismo, incidindo sobre o trabalho do professor e interferindo na constituição da autonomia, bem como numa pedagogia crítico-reflexiva. Nesse contexto neoliberal, a educação é colocada como mera mercadoria, abrindo espaços para administrar as práticas por meio de conteúdos centrados nas habilidades e competências. Esse modelo acaba criando outros modos de gerenciar a educação, percebendo um encaminhamento para a privatização do próprio ensino público que adentra, também, os Programas de Formação continuada dos professores com a mera disponibilização de cursos de atualização e treinamento.

Essa conjuntura agrava-se na medida em que os governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro (2016-2022) assumem uma postura reducionista de educação, em um contexto altamente complexo e não apresentam uma proposta que demonstre algum planejamento metodológico e sistematizado. Diante disso, observam-se diferentes mobilizações pelos atores da escola, das entidades e fóruns em defesa da educação pública através de congressos, seminários, encontro de estudos, na tentativa de garantia dos direitos básicos da educação e dos educadores, bem como o enfrentamento aos retrocessos e desmontes das políticas públicas de formação, especialmente no governo Bolsonaro (2019-2022). Ao aprofundar essa problemática, destacam-se as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. É importante destacar que tais legislações tratam da formação acadêmica e continuada como questões distintas, mas, aqui, compreende-se que não podem ser separadas. Ambas relacionam-se e influenciam os processos de ensinar e aprender e na qualidade do ensino.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 destaca a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Destacam-se como princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d)

compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. Ainda faz-se uma articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. Não se trata de negação da resolução 2/2015, até porque essa resolução dá sinalizações e diretrizes claras no sentido de aprimoramento da formação inicial através da formação continuada de professores. Isso significa dizer que, ao mobilizar compreensões sobre a função social da escola, associada ao processo formativo do professor e sua ação pedagógica, possibilitará avanços para avaliar politicamente as propostas oferecidas e se elas asseguram efetivamente um compromisso com uma educação de qualidade para todos.

No entanto, a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, submete a uma outra arquitetura de formação de professores, estabelecendo relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provocando mudança de paradigmas, especialmente entre a teoria e a prática, no trabalho coletivo, na pesquisa, bem como estabelecendo inúmeros desafios no campo da educação, principalmente, ao ensino público. Logo, ao considerar-se a BNCC extremamente reducionista e centrada nos conteúdos, rompe com a possibilidade de pensar em espaços formativos e seus sujeitos, abrindo espaços para um controle de fora para dentro, na perspectiva da retirada da autonomia das próprias universidades e escolas.

A formação, nessa perspectiva, é reduzida a um currículo mínimo e padronizado, retirando o tempo e o espaço da formação, fato que requer do professor mudança de mentalidade e de outra postura numa movimentação de reconhecimento das possibilidades e/ou limitações na sua constituição de aprendiz. Tudo isso leva a diferentes mobilizações e envolve várias associações de referência no campo da educação, dentre elas a Anfope, Anped, ABdC, Abrapec, Anpae, Anfop (BRASIL, 2019) que manifestam seu repúdio aos rumos da discussão sobre a BNCC e em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois está fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANPAE, 2019, p. 1)

Assim, as principais críticas apontadas não recaem sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015, mas a BNC de 2019, considerando-a como retrocesso na ambiência de uma formação continuada ampla, historicamente defendida por Universidades, Associações e educadores,

colocadas como pauta nas lutas históricas que vêm acontecendo. Cabe, ainda, observar que a Resolução nº 02 de 2019 coloca-se na contramão das concepções da própria Resolução nº 02/2015, que traz uma visão de docência educativa, reconhecendo os conhecimentos científicos e culturais numa articulação com os conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares, tendo a profissão e a ação dos professores como um ato político, articulado com os poderes éticos e estéticos.

Instala-se, assim, um cenário de precarização, avançando para uma lógica de ensino híbrido, com um currículo mínimo, passando, de certa forma, a responsabilizar o próprio profissional pela sua formação acadêmica e continuada. Além disso, abre espaço para o aumento de cursos à distância na Área da Educação, formando um profissional distante de uma base teórica/científica. É importante, ainda, destacar que a formação continuada na resolução n. 02 de 20 de dezembro de 2019 aparece apenas no “Capítulo II dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, em dois incisos:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019b).

Dessa forma, o impacto causado pela nova BNC-Formação (BRASIL, 2019b) sobre a formação continuada vem se apresentando como um grande retrocesso por ter suprimido as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério. Encaminha, assim, um conjunto de ações e proposições que vão facilitar a articulação entre o público e o privado, havendo uma flexibilização regulatória que coloca em jogo a qualidade de ensino e os espaços formativos. Em outras palavras, não se trata mais da formação que se propõe refletir sobre o fazer pedagógico e profissional, mas aquela que direciona para um exercício fragmentado, incerto, complexo e ambíguo, estabelecendo habilidades e competências a serem implantadas.

As últimas mudanças na legislação deixam em alerta sobre a centralidade de políticas voltadas para a formação de professores, causando profundas mudanças e um “engessamento” por dentro, com uma visão padronizada na intenção de controlar os espaços formativos e encaminhando para uma privatização do ensino público, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Compreende-se, aqui, como desafio constante para assegurar a universalização da educação e uma formação continuada para aqueles profissionais da educação que estão em

exercício. Sem isso, deixa-se a educação à mercê das empresas privadas, orientadas por uma lógica de uma educação mercadológica, fazendo com que os professores tornem-se meros transmissores de conteúdo. Segundo Freitas (2018, p.34):

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas - para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas - e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e vouchers.

Assim posto, além das incertezas instaladas nos processos pedagógicos, as estratégias metodológicas não dão conta de colocar o educador frente às concepções que levam à compreensão do fazer pedagógico. A situação agrava-se na medida em que o governo federal (Temer e Bolsonaro) assume uma postura simplista em um contexto altamente complexo, não possuindo planejamento metodológico, sistematizado, envolvendo a participação de quem está nas escolas e, em algumas situações, disseminando informações imprecisas, descontraídas, contraditórias e desprovidas de referências científicas.

Nessa perspectiva, Laval (2004) considera que tudo depende, ao mesmo tempo, do papel que se quer que a descentralização tenha e das regras que são fixadas para o sistema escolar, no tocante ao recrutamento dos alunos e professores, aos programas e aos diplomas. Neste sentido, conforme Laval (2004), um sistema descentralizado não representa, necessariamente, um sistema mais democrático. Nessa lógica, avança-se para os espaços da escola, onde passa a ser um campo de controvérsias, permeado por princípios neoliberais, desenvolvidos por meio da competição, meritocracia e individualismo, tornando, assim, um espaço de disputa que nem sempre leva em consideração o sujeito e sua concepção de mundo, de homem, de sociedade.

É importante observar como essa privatização caminha também por dentro dos espaços formativos dos professores, em todas as esferas, num avanço de novas concepções e maneiras ditas mais sofisticadas e inovadoras de ensinar e aprender, sem ao menos permitir uma reflexão sobre a própria prática pedagógica e os espaços de atuação profissional. Laval (2004) destaca que a escolha da boa escola passa por meios que não são restritos às oportunidades legais internas ao setor público. Fatores externos tendem a influenciar a escolha dos pais, por diferentes critérios pedagógicos advindos de uma política neoliberal que atribui às instituições educativas predicados de qualidade e excelência, ou seja, há um convencimento para que a família crie censuras ao trabalho do professor.

Essa característica opera através de mecanismos e estratégias de poder, determinação, competitividade, produtividade, naturalizando o que é complexo, através de uma visão de mundo ilusório. Sendo assim, o sujeito neoliberal deve constantemente zelar por si mesmo, buscando sempre aperfeiçoar-se, estar envolvido com o trabalho, ser altamente produtivo, resiliente e capaz de adaptar-se às constantes mudanças: “a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

Esse movimento cada vez mais vai prevalecendo sobre a escola e coloca o profissional da educação como um tarefeiro pedagógico que precisa dar conta das demandas internas e externas do contexto educacional. Reforça, ademais, a ideia de que a ação do educador deve estar alinhada àquilo que é prático, sofisticado, eficiente como garantia de uma educação de excelência, mudando a natureza da educação e da profissão docente, o que leva a uma redução da educação e da aprendizagem.

Nesse contexto, Peroni (2013a, p.1021) demonstra preocupar-se com os rumos da educação que se encaminha rapidamente para uma privatização do público, nas suas várias formas de materializar-se com implicações para a sua democratização. Tudo isso se ampara nas concepções de Estado que avançam do público para o privado, rumo à padronização da escola e a uma educação mercadológica. Sistemática que é adotada por empresas privadas, muitas delas ditas filantrópicas sobre as redes de ensino através de práticas que se caracterizam quase que por assédio nas insistências de propostas pedagógicas prontas como solução para os problemas educacionais.

São notáveis, ainda, as inúmeras estratégias adotadas por essas organizações nas apresentações de um conjunto de produtos, expondo todo um estudo prévio sobre o município almejado, usando os dados sobre a qualidade de ensino, dos processos formativos desenvolvidos, apresentando um “pacote” pronto, contendo desde materiais pedagógicos até o treinamento para os educadores. Essas questões foram analisadas por Adrião, Peroni (2006) e por Peroni (2013) ao discutirem o papel do terceiro setor no sentido de que tem o mesmo diagnóstico do neoliberalismo. Nesse caso, o culpado pela crise é o Estado, por ter provocado crise fiscal e daí repassa a condução e execução das políticas sociais para o terceiro setor e o que permanece como estatal segue a lógica de mercado.

Permeado por discursos cada vez mais presentes nos espaços escolares, o ensino público tem sido desacreditado e desvalorizado através da ideia de Estado mínimo, que acaba eximindo-se da responsabilidade de garantir uma educação pública igualitária a todos, bem como as condições para a formação inicial e continuada de qualidade. Assim, se olhar para essa

movimentação, não dá para caracterizá-la como “acidente” de percurso, mas como parte de uma lógica de minimização do papel do Estado quando se trata de políticas sociais na tentativa de adequar os processos formativos a uma lógica reducionista do mercado, padronizada e centrada nas habilidades e competências.

Para além disso, coloca o ensino público à mercê da privatização, o que acaba atingindo diretamente a educação e os processos formativos através de propostas e soluções rápidas para problemas complexos que envolvem a qualidade de ensino. Esse paradoxo também é sentido no município de Soledade/RS e o estudo sistemático tem possibilitado aos educadores manterem-se em constante reflexão, de modo a problematizar as questões que perpassam por dentro da formação continuada, interferindo no próprio Projeto Político Pedagógico das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores, ou seja, a pauta central dessas Instituições privadas volta-se para a formação dos educadores.

Assim, o Sistema Municipal de Ensino de Soledade tem se posto resistente, pensando em outra educação que não seja essa imposta pelo mercado, mas aquela que possibilite um processo crítico, reflexivo e dialógico entre os sujeitos de forma igualitária. Isso exige estudos constantes do grupo, diante do atual cenário e da relação que ganha novos contornos não apenas passando para o setor lucrativo, mas também para o público não-estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI, 2008b).

Com os frequentes ataques ao ensino público e aos processos democráticos, passa-se a ter um controle dos agentes privados sobre os espaços públicos, através da própria concepção de educação, apresentando suas intervenções, entendidas, aqui, como um “negócio” que permeia os conteúdos curriculares. Por meio das apostilas, há uma relação direta com programas focados nos resultados e com soluções prontas e rápidas comprometendo a qualidade do ensino/aprendizagem e acelerando a desigualdade social. A respeito dessa concepção de educação, os sistemas acabam vivenciando uma dualidade, ou seja, uma educação empobrecida para os trabalhadores e outra qualificada para a elite. A respeito, Peroni faz a seguinte análise:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14)

Para a autora, a educação pode ser usada para aumentar o distanciamento entre a qualidade e a equidade de ensino para todos. Essa condição abre espaço para o acirramento de uma lógica de “competição” na sociedade, causando uma naturalização da desigualdade cultural e social, que se dá por dentro das próprias escolas, através do empobrecimento dos conteúdos culturais, do aniquilamento de disciplinas reflexivas e das artes de um modo geral. As disciplinas voltam-se para o mercado de trabalho, numa visão fragmentada e individualizada, em torno de um discurso encantador, mas esvaziado de conceitos sociológicos, filosóficos, éticos e morais críticos que têm o objetivo de preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

O que predomina hoje é o controle sobre as ações dos sujeitos, a naturalização das desigualdades e os discursos pró-mercado, possibilitando a uma minoria uma educação de qualidade. Tudo isso vem acompanhado de uma proposta de “salvação da educação” e de elevar a qualidade do ensino através de promessas de uma escola mais autônoma e igualitária para todos. Assim, passa-se a ter um controle do currículo, da avaliação das escolas e a formação continuada, através das atividades aligeiradas oferecidas por empresas privadas aos gestores públicos que, quando não barradas, acabam permeando o coletivo da escola.

Nesse contexto, o coletivo do Sistema Municipal de Ensino de Soledade reconhece que uma educação instrumental, ao dispensar uma reflexão qualificada e permanente, não efetiva práticas de humanização na intenção de superar os desafios impostos pela sociedade, pelo mercado excludente e por propostas de um Estado neoliberal. Tudo isso acaba abrindo espaços para um esvaziamento das políticas sociais, causando tensões entre liberdade, igualdade, subjetividade e solidariedade, defendidas historicamente pelos movimentos sociais e que se consagraram como garantia da Constituição de 1988, ao assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania.

Na contramão, o que se vem observando é que o neoliberalismo acaba assumindo diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política pública-educacional. Ball (2014) observa que esse modo de pensar

está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229, grifos do autor).

Essas mudanças implicam questionamentos profundos entre os professores e refletem sobre a finalidade do espaço/tempo formativo, envolvendo a produção de conhecimentos científicos, a relação entre teoria e prática e como os diversos saberes acabam sendo retirados do próprio currículo. Tudo leva a um empobrecimento das experiências e das práticas pedagógicas, comprometendo a própria educação e levando ao mero campo da aprendizagem, ou seja, ao aceitar que outro diga o que e como deve ser feito o processo educativo, há um impacto imenso, principalmente, ameaçando a democracia. É notório que o Programa de Formação de Soledade, ao garantir o espaço formativo, dá condições para os professores enfrentarem as exigências e desafios que se apresentam. Assim, a partir de estudos, fundamentam e potencializam o processo educativo como aquele que humaniza e não se submetem aos interesses de poucos, obrigando os sujeitos, para se manterem vivos e com algum sentido, aceitarem as condições impostas.

Ao não se garantir espaços formativos que levam o educador a colocar-se como investigador da sua prática educativa, possibilita-se momentos isolados que ficam voltados para um discurso competitivo e didático-metodológico, sem conseguir articular com as demais dimensões que permeiam as ações pedagógicas. Os rumos da educação pública e dos espaços formativos dos professores são postos em jogo, através do controle, da padronização, dos ataques e da retirada de incentivo à pesquisa, ao conhecimento científico e epistemológico. A partir dessas concepções, o Poder Público de Soledade vem possibilitando práticas educativas com a interação em sua base teórica e em um constante confronto e mudança, enfrentando as dificuldades e superando-as em um movimento dialético vinculado à realidade. O processo não se dá aleatoriamente, mas em todos os momentos que se pensa crítica e politicamente a realidade.

A SMECD, semanalmente, tem recebido representantes de diferentes institutos como a Fundação Lemann, Ayrton Senna, Itaú Social, Unibanco, entre outros, apresentando propostas prontas. Esses grupos vêm investindo fortemente, apresentando alternativas como solução para todos os problemas encontrados na educação pública. Dessa forma, corre-se o risco de o privado passar a ser parâmetro de qualidade, abrindo espaço para entrar e definir as metodologias e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, inclusive, na formação continuada dos professores. Peroni (2018, p.233) alerta sobre a “presença do privado mercantil, definindo a educação pública”. Assim, precisa-se compreender a relação entre o público e o privado e sua implicação nesse processo. O conceito de privatização do público prevalece, sendo compreendido público e privado como projetos societários (PERONI, 2018a). Cada vez mais se alia o público à igualdade, ao direito social, ao democrático e ao coletivo. O privado é associado ao individual,

meritocrático e competitivo, defendendo projetos societários tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora (PERONI; LIMA, 2020).

Desse modo, é fundamental compreender quem são os sujeitos privados e qual a intenção por trás da proposta apresentada e como elas relacionam-se com as manifestações diante das instituições públicas. Diante desse contexto, é sentido que esses ataques acontecem sempre que a educação pública não vai bem, ou seja, diante das crises, o privado entra e materializa sua ação, passando a uma subtração de direitos sociais. Com isso, acaba esvaziando políticas sociais que foram constituídas a partir da prática social e coletiva, colocando em risco a democratização dos espaços formativos e do ensino público.

Outro ponto crítico é que esses Institutos e Fundações estão tomando o lugar das Universidades e dos Programas de Pesquisa na condução dos processos formativos dos educadores. Ao olhar para a proposta de formação continuada do Sistema Municipal de Ensino, pode-se reconhecê-la como resistência a esses ataques, para além do gerenciamento por parte das empresas, bem como da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que tem criado impactos negativos na profissão docente. Ela provoca profundas mudanças através de um novo modelo de profissionalização para os educadores, sendo observada, ainda, a retirada de pressupostos do documento e poderá separar a formação inicial e continuada, divisão que há anos já vem sendo apontada como prejudicial ao ensino público de qualidade. Logo, entende-se que não se constrói uma política sem uma discussão participativa de todos os envolvidos com a escola.

Em 2020, com a pandemia do Covid 19, os riscos evidenciaram-se ainda mais para uma privatização da educação pública e dos próprios espaços de formação continuada, precarizando cada vez mais a qualidade do ensino. Outro conceito que vem sendo utilizado em muitos espaços da educação e nos cursos de formação aligeirada, muito usual em empresas privadas, é que o professor precisa se “reinventar” para modificar as suas práticas pedagógicas. No entanto, essas modificações têm custado muito caro aos educadores, estando atrelada a uma representação social que se encaminha para uma desqualificação do trabalho docente e a desvalorização da carreira do magistério.

A experiência do PROFORMA vem apontando para um caminho diferente que envolve o diálogo e é reconhecida pelo coletivo como princípio que direciona as ações, entendendo que sem a discussão dos educadores não se constrói e nem se materializa as concepções necessárias que garantam um espaço formativo amparado em práticas democráticas. Assim posto, o foco deve ser o sujeito e não o produto, possibilitando ao professor pensar o ensino a partir de processos permanentes, envolvendo o debate coletivo, a pesquisa e as leis que favoreçam a

participação de todos. Nessa perspectiva, entrelaçam-se a prática a uma interpretação teórica do próprio Projeto Político Pedagógico da escola como primeira representação institucional para um processo participativo.

Ao considerar o Projeto Político Pedagógico das instituições como possibilidade para a efetivação de práticas educativas, ele também se ampara nos princípios básicos do PROFORMA como o diálogo, a reflexão sistemática e a análise do contexto para a transformação. Como afirma Benincá: “Um projeto político-pedagógico que não consegue levar os sujeitos-pedagógicos a compreenderem suas práticas educativas não consegue, também, orientá-las”. (2002, p. 48)

Logo, a ação não pode ser constituída de atividades pontuais e isoladas. Essas inquietações são pautas de estudos pelos educadores no Sistema de Ensino a ponto que reconhecem que nenhuma teoria por si só constrói conhecimentos, muito menos práticas aleatórias possibilitam uma reflexão crítica. Por conseguinte, somente na interação entre o coletivo da escola é que se poderá construir um conhecimento científico e epistemológico adequado, com um engajamento mais profundo que requer uma ação participativa do grupo, num compromisso com a escola pública. Quando assim compreendido, a formação passa a ser um dispositivo de ruptura das práticas fragmentadas, isoladas, rotineiras e autoritárias e abre possibilidades de tempo e espaço para pensar a educação como direito fundamental na superação da crise que se vive em uma sociedade complexa, em escala global, que traz angústias e inseguranças no contexto escolar. Daí o papel, conforme Benincá, do projeto político pedagógico:

O processo de construção de uma proposta que pretende levar em conta a prática pedagógica dos professores e comunidades escolares se define como participativo e dialógico. Todos se tornam construtores porque participam e por isso se responsabilizam por aquilo que constroem. (1996, p.5)

Por meio do Programa de Formação dos Trabalhadores de Soledade, vem sendo pensada a proposta de formação como aquela constituída pela necessidade dos sujeitos que compõem o Sistema de Ensino, criando políticas públicas que permitam buscar estratégias para a ressignificação do funcionamento das escolas, de forma a assegurar ao coletivo condições permanentes de reflexão. Proporciona-se, assim, um processo de formação continuada numa perspectiva dialógica, interpretando o contexto educacional, os momentos pedagógicos e metodológicos através da problematização e participação afetiva, em que os integrantes sintam-se reconhecidos por todos como sujeitos de direito.

As escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade deixam de ser meras reprodutoras de conteúdos e assumem outro papel, aquele reconhecido como espaço de formação de educandos e educadores, sendo imprescindível que os envolvidos tenham autonomia para construir suas propostas conforme sua realidade social, cultural e pedagógica, criando espaço/tempos para dialogar entre os pares, na intenção de compreender questões do contexto e dos impactos que elas provocam dentro da instituição. Ademais, o coletivo vai se constituindo na teoria e na prática pedagógica, de forma a agregar um saber fazer com criticidade e singularidade, intencionando, ainda, para um saber porque fazer, como ponto de superação das dificuldades vivenciadas no espaço da escola.

Expresso em outros termos, a educação assegurada pelos processos democráticos, como forma de constituir políticas públicas, possibilita a autorreflexão a ponto de revelar, dentre outros aspectos, a compreensão de que o processo educativo tem razão de ser ao estar implicado na concepção de ser humano e de mundo. Segundo Benincá (2002a, p. 52), a prática como atividade humana terá sempre presente um triplo aspecto: (a) um sujeito que age em um (b) determinado contexto e que (c) atribui sentido à sua ação. Assim, a sistematização dos trabalhos pedagógicos e a formação continuada vão se constituindo em outra concepção, de forma coletiva, ininterrupta, reflexiva da práxis, superando a ideia reducionista de treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento. Em ambos os casos, o sujeito é o agente e, ao mesmo tempo, produtor do sentido de sua ação.

Assim, a construção de conhecimento precisa ser socialmente reconhecida por meio de uma gestão democrática na educação e por políticas públicas que materializam as ações como forma de mobilizar, legitimar, instituir novas práticas que revelam a capacidade de discutir e problematizar as questões que garantem a qualidade de educação pública. Como observa Gatti (2009), é preciso compreender o processo de formação como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Dessa forma, mantém-se uma "vigilância" permanente para que não se instalem aqueles espaços regidos por um discurso simplista e reducionista que avança do setor privado sobre o público. Logo, leva-se a um abandono da escola, dos espaços formativos, o que atinge a formação em nível superior, sendo visível que, em relação à formação dos professores, predomina um papel apenas compensatório. Conforme preocupação já observada por Gatti, ao mencionar que os cursos de formação de educadores valem-se “não propriamente de atualização

e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, altera o propósito inicial dessa educação [...]”. (2008, p. 58)

Para a autora, amplos debates estão presentes nas políticas de formação de professores, nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos e na formação continuada visando a qualificar as práticas pedagógicas desses profissionais. Muitas reflexões e estudos referem-se a essa questão, em que os próprios professores, muitas vezes, acabam optando por cursos de menor carga horária, voltado para as habilidades e competências, por estar ligado ao saber fazer imediato, com titulação rápida através de propostas financeiras atrativas. Essas condições dão-se por meio de práticas que não privilegiam a pesquisa e a investigação de forma a entender a educação em sua totalidade e complexidade.

Num contexto permeado pelo discurso neoliberal, a educação está sendo marcada fortemente por estratégias que levam ao seu desmonte, perpassando pela Educação Superior, cursos de pós-graduação *lato sensu* e até a Educação Básica, através de um conjunto de ações e proposições de políticas educacionais que acabam fragilizando a educação pública. Tudo isso acaba fortalecendo iniciativas privadas e ampliando a ideia de descentralização da educação. Akkari (2011, p. 41) destaca cinco fatores que explicariam o entusiasmo pela descentralização da educação: I) a perda de credibilidade do planejamento das políticas públicas; II) a crise fiscal, que se manifesta na queda e na instabilidade dos recursos do Estado central, exigindo a constante busca de redução de custos e de parcerias; III) maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (*accountability*); IV) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, que deve concentrar-se, em grande medida, sobre suas funções reguladoras, tais como a segurança e a justiça; V) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, considerando as necessidades das populações locais e a ascensão da sociedade civil. Além disso, são inúmeros os cursos a distância que foram criados nos últimos anos, especialmente, durante a Pandemia do Covid-2019. O avanço é extremamente expressivo, utilizando diferentes estratégias para chegar até os interessados, pela Internet, por diferentes plataformas, de modo síncrono e assíncrono, tempo fixo, *open schedule*, híbrido, por videoconferência, entre tantas outras.

Percebe-se que essas questões articulam-se e impactam diretamente nos processos de formação continuada e na tentativa de descaracterizar a educação, através das práticas rotineiras que se desvinculam da teoria, centralizadas e autoritárias. Contudo, essa compreensão não está dada. Ela coloca-se como um processo de resistência no município de Soledade, diante das inúmeras adversidades criadas a esses profissionais por meio de impasses causados nos espaços das escolas e na formação continuada, de modo a atravessar as práticas pedagógicas e distanciar

o processo participativo. A própria BNC-Formação (BRASIL, 2019b), ao estar alinhada a uma eficácia nos alcances de habilidades e competências, põe em jogo, nessa nova e complexa movimentação, o setor privado com ofertas de palestras motivacionais, cursos e *Lives* pontuais sendo apresentadas como solução rápida para o equacionamento dos problemas da educação.

4.2. Limites e resistências de docentes ao trabalho coletivo e participativo

Nesse contexto, passou-se a identificar os limites e resistências que têm atravessado o trabalho coletivo e participativo dos docentes do Sistema de Ensino. Diante de um projeto neoliberal, a formação continuada acaba sendo vista como episódio pontual, fragmentada e isolada da ciência e da prática pedagógica, longe daquele processo de formação permanente, ou seja, o maior desafio no processo reflexivo é capturar os núcleos que estão implicados no cotidiano da ação, explicitá-los cientificamente e, na sequência, fazer a transposição para a ação. Somente o professor reflexivo e pesquisador abre-se para perguntas, observa e observa-se na relação, em uma perspectiva crítica, para aperfeiçoar a prática docente, independentemente do segmento de atuação profissional. Caso contrário, estabelece-se uma disparidade muito grande entre a formação docente e o fazer pedagógico em relação ao conhecimento teórico a ponto de verificar as causas geradoras dos problemas de aprendizagem das escolas. Nessa direção, Benincá (2010, p.36) já sinalizava em seus textos esse olhar em torno da formação do educador ao escrever que a profissão docente é permeada por uma imagem do professor e da sociedade. Os professores têm um tratamento desigual em comparação com outras categorias profissionais: ora são tratados como incompetentes, por não conseguirem resolver problemas de evasão e repetência, ora são equiparados aos trabalhadores não qualificados. Tudo isso acaba sendo reforçado pela falta de incentivo do Estado, por não dar condições mínimas, tanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas, quanto na formação continuada.

Essa problemática já é sentida no Sistema de Ensino de Soledade, sendo pauta nas discussões coletivas, na tentativa de ampliar a compreensão da evolução no ensino e no desenvolvimento da aprendizagem, no trabalho docente, bem como nos referenciais teóricos que amparam a ação do professor em sala de aula. Sente-se, nos espaços formativos e nas práticas escolares, quando o educador situa-se distante do fazer pedagógico e da relação teoria e prática pela falta de entendimento sobre as políticas públicas educacionais, bem como da sua própria formação acadêmica e profissional, negando condições reflexivas e sistemáticas. Essa preocupação é evidenciada por diferentes sujeitos e em diferentes espaços da escola,

perpassando pela formação continuada, pelos profissionais docentes, na tentativa de resgatar a consciência da própria caminhada, refletindo diretamente nas ações e na tentativa da criação de ambientes mais participativos. Daí a importância de a formação inicial e continuada garantirem concepções fundamentais para o profissional da educação comprometer-se com o processo educativo.

Encontra-se em um registro feito pelo coletivo de uma escola, ao final de uma visita pedagógica, a seguinte preocupação: “temos nos deparado cada vez mais com professores chegando na escola sem conhecimento para desenvolver suas atividades pedagógicas”. A problemática levantada pelo grupo é em relação às estagiárias e às professoras recém-formadas. A partir dos registros, percebe-se a fragilidade da relação entre as professoras efetivas e os estagiários que, na maioria das vezes, têm dificuldades de reconhecer esse espaço-tempo como um momento formativo, através do qual o estagiário mantém contato direto com a realidade das atividades profissionais que irá exercer, percebendo os seus desafios e obstáculos.

Nesse contexto, os educadores de Soledade reconhecem e tomam suas práticas pedagógicas como objeto de estudos e, cada vez mais, buscam compreender os grandes desafios colocados sobre a escola. A dinâmica segue com uma rodada de falas a partir de discussões sobre a proposta da escola, são organizadas estratégias em que são distribuídas entre os participantes expressões e ideias retiradas dos registros dos educadores. Dessa forma, destaca-se a importância de a prática dialogar com a teoria, ou seja, os princípios e as concepções definidos no projeto político pedagógico da escola precisam ser vividos e defendidos nas ações cotidianas.

É preciso reconhecer a escola como um espaço de formação que leva o educador a dar sequência na construção da identidade docente, na perspectiva das reflexões sobre o papel do professor e da própria escola. Daí, a importância de todos na escola adotarem um olhar diferenciado, buscando estabelecer o diálogo reflexivo com esses profissionais para que, de fato, possam contribuir para o seu aperfeiçoamento pedagógico. Outro elemento sinalizado pelo coletivo do Sistema Municipal de Ensino, em um registro, é a observação do distanciamento entre a educação superior presencial e a modalidade a distância.

A respeito disso, gestores e professores afirmaram que a segunda, por mais que promova uma contribuição ao aperfeiçoamento profissional docente, não dá conta de todo o processo formativo de ressignificação pedagógica por meio da investigação na escola e conduzida pelos próprios professores em suas práticas educativas. Em continuidade, foi mencionado, ainda, a necessidade de que os espaços formativos promovam a integração através de um diálogo constante entre a universidade e a educação básica, fazendo da formação inicial um ato

provocativo para pensar a formação continuada como prática escolar de forma que englobam características culturais e sociais de onde os educandos estão inseridos

Nesse contexto, reconhece-se, através do processo da escuta do grupo, um possível caminho apontado para essa problemática. Ao ressaltar as relações horizontais que são estabelecidas entre os gestores, professores e funcionários, evidencia-se o valor da coletividade e a responsabilidade de cada um diante da educação pública. Em diferentes momentos, tratou-se do diálogo e da troca de experiência entre os pares, refletindo o que acontece no dia a dia da escola, assim como a garantia do espaço de planejamento organizado e mediado pela coordenação pedagógica de cada educandário, o que faz o grupo sentir-se unido e trabalhar em sintonia, buscando atingir objetivos comuns como o bem-estar de todos os sujeitos da comunidade escolar. A educação define-se sempre num tempo de longa duração e nunca num tempo curto.

4.3 Procedimentos metodológicos em ação na formação continuada de Soledade

Ao retomar a concepção de práxis, pode-se inferir que o Sistema Municipal de Ensino vem desenvolvendo um processo formativo que vai além de atender as orientações das diferentes legislações, conforme sinalizado no título do documento de referência para o grupo: “a ressignificação pedagógica das práticas educativas por meio de uma práxis dialógica e crítico-libertadora”. O método perseguido destaca a ação-reflexão-ação, objetivando a compreensão da realidade educativa de forma crítica a ponto de transformá-la praticamente, conduzindo para a compreensão que a realidade sinaliza-se da seguinte forma:

na relação totalidade-partes, isto é, a noção de que a metodologia da práxis pretendida busca a investigação crítica da realidade, compreender as múltiplas dimensões que compõe o fenômeno educativo (didático-metodológico, curricular, ético-político, socioeconômico, fundamentos pedagógicos, etc.), e a sua relação com as demais "totalidades" dentro do seio da "totalidade maior" que é a sociedade, na sua permanência-mudança, enquanto noção explicativa da realidade em sua processualidade histórica, incluindo aqui a educação enquanto fenômeno social. (PROFORMA, 2013, p. 156).

Assim, a proposta ampara-se em três grandes momentos interligados: a) aprofundamento das discussões coletivas no sentido de investigar como se dão objetivamente na prática e como ocorrem subjetivamente na percepção dos educadores as diversas dimensões constitutivas da relação pedagógica; b) a produção do registro e das memórias e as sessões de estudos a serem utilizadas nas diferentes etapas da Educação Básica; c) o retorno à prática em sala de aula, aplicando o refletido na formação continuada e retomando o registro de forma

detalhada nas dimensões teórico-práticas. Reconhecido como aquele momento, quando da avaliação que já se tenha uma compreensão mais crítica dos temas geradores estudados, buscase a definição de propostas de alteração dessa prática para todo o grupo de educadores da escola, com base em uma finalidade educativa projetada, a ser alcançada pela transformação concreta das relações pedagógicas, tal como refletidas nas sessões de estudo. (PROFORMA, 2013, p. 158).

Dessa forma, a reflexão dá-se de forma coletiva, almejando as transformações efetivas e, quando necessário, retoma novos estudos adequando o plano de mediação. Constrói-se, assim, o plano de ação de forma democrática e colaborativa, representativo da opção por uma educação que promova o desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensinar e aprender não só nos espaços escolares, mas em todos os espaços educativos existentes no município. É no contexto dessa compreensão que a escola pensa suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar, buscando estratégias que permeiam os espaços escolares e para além deles, tendo em vista um currículo que se constitui nas relações entre os sujeitos e o mundo, possibilitando que as aprendizagens ocorram o tempo todo, ou seja, todos os espaços públicos podem ser ativados pedagogicamente, desde que atendam às necessidades de seus cidadãos para além de sua infraestrutura. Para isso, é imprescindível que os espaços ganhem significado para os sujeitos, como espaços de encontros mediados pela dialogicidade, construindo saberes coletivamente, conectando as pessoas ao ambiente e a outras pessoas, estimulando a interação e promovendo ações sociais de aprendizagem coletiva, contribuindo, ainda, efetivamente para a formação de sujeitos indagadores, criativos, participantes efetivos na sociedade.

Essa compreensão ampara-se também no reconhecimento de Soledade como uma das Cidades Educadoras, instituída pela Lei Municipal 4001/2018. Assim, o município foi a 16ª cidade brasileira e a 5ª no estado do Rio Grande do Sul a ingressar na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Nesse movimento, no dia 07 de dezembro de 2021, consolidou-se a Lei 4287/2021, criando o Conselho Municipal da Cidade Educadora e colocando-se como direito coletivo de transformar-se, recriar-se, por meio da resignificação da cidade enquanto território educador, na produção do espaço para além de sua infraestrutura, em que se promova, de forma democrática e colaborativa, o desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensinar e aprender, perpassando os espaços escolares.

Um exemplo disso é o Plano Diretor Estratégico e o Plano Municipal de Educação no qual estão integrados e em diálogo as políticas que se desenham na perspectiva da Cidade Educadora em seus territórios. Portanto, significa garantir a todos os sujeitos o direito do diálogo participativo, em diferentes espaços e tempos da comunidade local, assentando as

percepções nos projetos educativos, proporcionando o reconhecimento de múltiplas culturas, o que leva a explorar a diversidade e a construir estratégias que permeiam os espaços escolares e para além deles, tendo em vista a formação continuada e o currículo das escolas, as relações entre os sujeitos e o mundo com a possibilidade de novas aprendizagens.

Essa visão possui clara intencionalidade pedagógica, vinculada à realidade social dos indivíduos, conduzindo à participação na construção de um projeto com um espírito transformador, articulando os diferentes setores, educação, saúde, cultura, assistência social, entidades, movimentos sociais, para que atendam a cidade enquanto espaço de trocas e aprendizagens de todos os sujeitos, em todas as idades, em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

No contexto de Cidade Educadora, pauta-se um Currículo Referência do Território de Soledade, construído de forma democrática e colaborativa, representativo da opção por uma educação que promova a igualdade e a integralidade no desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensinar e aprender não só nos espaços escolares, mas em todos os espaços educativos existentes no município. A partir dessa compreensão, a escola pensa suas práticas educadoras de forma interdisciplinar e desenvolve um processo formativo atendendo às orientações das legislações, visando à construção de uma escola comprometida com o estudo, com a ampliação do conhecimento, entendendo o quão importante é para todos os envolvidos conhecer para compreender, valorizar para respeitar. O trabalho é acompanhado sistematicamente, tendo, como norteador, o Programa de Formação Continuada dos Professores e Funcionários - PROFORMA.

A interlocução acontece entre os representantes da Educação Básica, fomentando a formação de educadores e possibilitando a participação. Percebe-se, nesse movimento, o cuidado para não se perder a perspectiva da ação-reflexão-ação. Conforme preocupação sinalizada no documento PROFORMA, a descrição mais geral, necessita-se detalhar as ações, de forma sistemática e como instrumentos constitutivos dos grandes momentos da metodologia da práxis e das etapas-fase proposta por Benincá - a ideia é não deixar "buracos" metodológicos que deixem os professores perdidos e, ao mesmo tempo, que tal metodologia não seja hermeticamente fechada a ponto de engessar o processo de formação permanente.

Além disso, para ampliar o conhecimento sobre a metodologia almejada, a proposta conta com a contribuição de representantes de instituições de Ensino Superior como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e uma grande contribuição da Universidade de Passo Fundo (UPF) que também se faz presente no município com um *campus*. A UPF contribui no desenvolvimento de um trabalho

de assessoria técnico-pedagógica na dinamização, conjuntamente, com a Secretaria Municipal de Educação, no Programa de Formação Continuada dos Professores e Funcionários (PROFORMA). Essa interlocução entre representantes da Educação Básica e instituições de ensino superior tem fomentado a formação de educadores e possibilita a participação nos grupos de pesquisa que se dedicam a estudar com mais profundidade as problemáticas em torno da educação, consolidando conhecimentos e novos saberes. Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico, como pontua Nóvoa (2022 p.80). Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade e, de outro, ligando a universidade às escolas públicas. (NÓVOA, 2022 p.65)

Assim, o planejamento dos encontros de formação segue a dinâmica com rodadas de falas a partir das concepções retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição na intenção de dinamizar as discussões, levando a refletir sobre questões como: Que escola temos? Que escola queremos? Quais as estratégias poderão ser construídas no coletivo para colocá-las em ação? Por fim, fica uma questão para cada participante refletir individualmente e dialogar no coletivo da escola, posteriormente, a partir da compreensão sobre “como me percebo diante da Proposta Pedagógica da escola”. Dessa forma, destaca-se a importância de a prática dialogar com a teoria, ou seja, com os princípios e as concepções definidos no projeto político pedagógico da escola, uma vez que eles precisam ser vividos e defendidos nas ações cotidianas e, por esse motivo, é muito importante que se privilegie a liberdade de expressão, a igualdade e o trabalho participativo na perspectiva da gestão democrática.

A prática docente investigativa mobiliza inquietações e situações pedagógicas que promovem a reflexão e a teorização acerca do processo que envolve os sujeitos do ensino-aprendizagem. Indo além, o professor reflexivo e pesquisador abre-se para perguntas, observa e observa-se na relação, em uma perspectiva crítica, para aperfeiçoar a prática docente, independentemente do segmento de atuação profissional. O desafio no processo reflexivo é capturar os núcleos que estão implicados no cotidiano da ação, explicitá-los cientificamente e, na sequência, fazer a transposição para a ação. Para Benincá (2010, p. 266), é fundamental buscar um caminho que possibilite, pela observação das práticas pedagógicas cotidianas, projetar práticas futuras.

Para tanto, olhando para as concepções almeçadas a partir do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação (PROFORMA), sentiu-se a necessidade de consolidar os Grupos de Pesquisa, apontamentos também encontrados nos indicadores do Programa Municipal de Avaliação Institucional Participativa – PROMAIP, levando em

consideração o percurso da formação continuada, as experiências acadêmicas, bem como as inquietações produzidas nas diferentes situações dos processos pedagógicos das escolas. Essa intenção está fundamentada no Edital de 2022 que prevê o início da atividade para o ano de 2023, por meio do processo de investigação nos grupos de pesquisa, o qual orienta a partir da localização de problemáticas e preocupações presentes no cotidiano escolar que se apresentam com maior frequência na experiência dos integrantes.

A dinâmica em forma de debates, através do mapeamento de relações dos problemas, impulsiona a localizar categorias nucleares. Na busca por explicações, procura-se amparo nos referenciais teóricos, almejando efetivar outras estratégias como: sistematizar compreensões, transpor e acompanhar, com análise, as práticas nos espaços escolares, socializar as investigações, periodicamente, entre os grupos de pesquisa, assim como em eventos científicos e publicá-las em diferentes meios de comunicação. Cada grupo terá um coordenador titular, membro da SMECD e um coordenador suplente que integra o SME, com experiência em pesquisa acadêmica no campo do conhecimento. Os grupos, ainda, serão acompanhados por Instituições de Ensino Superior e/ou pesquisadores, que assessoraram durante o ano letivo, no sentido de orientar, interpretar e contribuir teórico-metodologicamente nos processos de investigação. Os encontros serão, inicialmente, mensais e realizados no turno da noite, sendo que os coordenadores dos grupos terão encontros periódicos de formação.

Objetiva-se constituir redes de discussões entre gestores e professores com as experiências envolvendo as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, os saberes da ciência e os múltiplos desafios da educação para ressignificar as práticas educativas e ampliar a qualidade de ensino público. A proposta prevê três Grupos de Pesquisa: o primeiro voltado para a Educação Infantil, o qual envolve estudos interdisciplinares sobre infância, culturas infantis e currículo, a criança e a cidade; o segundo trata das Políticas e gestão da educação pública, programas e práticas de gestão da educação do sistema, da escola e da aula, em uma perspectiva democrática, trabalho técnico-pedagógico dos gestores, planejamento e planos de trabalho, políticas e práticas de avaliação institucional da educação básica, bem como do Projeto Político Pedagógico das Escolas, fazendo interlocuções da escola com a cidade; o terceiro volta-se para a aprendizagem e o ensino, o processo de ensinar e de aprender, as práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento, avaliação da aprendizagem e interlocuções da escola com os territórios.

O processo de investigação nos grupos partirá da localização das problemáticas apontadas nos registros e nas memórias dos envolvidos, reconhecendo as preocupações presentes no cotidiano escolar, que se apresentam com maior frequência na experiência dos

integrantes. Compreende, ademais, o diálogo e a participação como mobilizadores dos encontros de estudos e, a partir dessa relação, poderá ser realizado um mapeamento do panorama que o problema impulsiona para localizar categorias nucleares, buscando explicações em plataformas teóricas. Assim sendo, garante a efetivação de outras estratégias para sistematizar o conhecimento, transpor e acompanhar a análise das práticas nos espaços escolares, socializando as investigações, periodicamente, entre os grupos de pesquisa, bem como em eventos científicos e na publicação em diferentes meios de comunicação como na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outros.

O aprofundamento sobre a realidade das escolas e da comunidade escolar é que direciona as ações no sistema municipal de educação de Soledade, por meio da pesquisa, incluindo observações em sala de aula com a participação do grupo envolvido em sessões de estudos com a participação de mediadores de acordo com as demandas emergentes da escola e da educação. As discussões relativas às questões do cotidiano escolar, a partir de uma docência autônoma e participativa, organizada por representantes que integram a sala de aula, legitima o compromisso com o ensino público. Neste sentido, é necessário que os educadores continuem encontrando, nos espaços formativos, formas de reflexões sistemáticas, as quais qualificam seus atos educativos, mas que são políticos e podem assegurar uma educação democrática emancipatória.

A experiência em andamento no Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores de Soledade tem como fio condutor a ação-reflexão-ação. A proposta vem sendo constituída por diferentes atores da comunidade escolar, numa concepção que prima pelo olhar contextualizado, na busca de alternativas e condições que permitam a ampliação e o aprofundamento da qualidade educacional do Sistema de Ensino. Ao colocá-lo como processo, justifica-se pelas observações minuciosas da “caminhada” construída de forma participativa e coletiva, num movimento de autoformação e de aperfeiçoamento do trabalho escolar, fortalecendo o entrelaçamento de múltiplas reflexões e redefinições por meio de uma autoavaliação constante.

O modo como se dá a construção do momento formativo a partir das experiências vividas pelos sujeitos de diferentes instâncias tem por intenção identificar potencialidades e/ou fragilidades das práticas pedagógicas e busca construir alternativas. O objetivo central é a qualificação da proposta pedagógica da escola e a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Nessa acepção, sua organização pressupõe a criação de espaço/tempo dentro da escola para a reflexão sobre os diversos aspectos dos educandários e das práticas pedagógicas

do educador. A participação, dessa forma, exige a mobilização para saber observar, escutar, dialogar, escrever, refletir e apontar caminhos que contribuam na superação dos desafios.

Na tentativa de elaborar um diagnóstico sobre a realidade do ensino público municipal com base nos registros internos e fontes externas, focando nas potencialidades e fragilidades dos espaços da escola, quatro questões orientam a problematização nos encontros formativos dos educadores: *como, onde, quando e quanto deve ser* colocado como elementos balizadores para o diálogo entre os gestores e professores permitindo o entendimento da realidade escolar? O início da proposta perguntou sobre *como* deveria ser o espaço de formação continuada e as respostas apontaram para diferentes compreensões pelos educadores. Alguns educadores e gestores defendem que os encontros deveriam ser relacionados aos “assuntos de sala de aula”, mas ocupando os espaços externos da escola; outros compreendiam que o momento formativo deveria ocorrer “dentro da própria escola, pois o professor precisa desvelar as especificidades de sua realidade”. Outro elemento que aparece inúmeras vezes é a manifestação do conjunto de professores sobre seu entendimento da formação que deveria ser constituída como “um ambiente coletivo e imbuído pelo diálogo.”

O educador assume ativamente um compromisso com sua prática pedagógica e a formação continuada tem repercussões na medida em que for realizada como processo e não ações pontuais. Como observa Benincá (2004, p.108), “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica”. Assim, o professor passa a entender sua ação de modo reflexivo, realizada de forma coletiva, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores apoiam-se e encorajam-se mutuamente.

Neste sentido, ressalta-se a importância da formação continuada como possibilidade de qualificar os processos educativos, a formação para a cidadania e a transformação dos sujeitos. Para Freire (1996, p. 64), isso exige do indivíduo uma reflexão crítica permanente sobre sua própria prática através da qual vai fazendo a avaliação do seu próprio fazer com os educandos. Assim, os professores, ao trazerem seus entendimentos sobre *onde* seriam os momentos formativos, mencionam entender o espaço em serviço como aquele que possibilita uma constante reflexão, ou seja, é “fundamental que algumas devam ser feitas nas escolas para que sejam discutidas as dificuldades de cada realidade escolar com a presença da SMECD e dos pais.”

A questão sobre *quando* deveriam acontecer os encontros formativos permitiu destacar que deveriam ser no “contexto da escola com mais frequência e dentro da carga horária de trabalho dos educadores”. Porém, como assinala Benincá (2002a, p. 56), vontade e esforço para

mudar a prática são condições indispensáveis, mas não suficientes, pois existe um distanciamento enorme nas políticas públicas de modo a eliminar completamente os entraves para que os educadores possam repensar e reconstruir suas práticas educativas constantemente, isto é, políticas de valorização desses profissionais que vão desde o pagamento do Piso do Magistério, a existência de um Plano de Carreira condizente até a consolidação dos processos de formação permanente dentro e fora dos espaços-tempo do serviço.

Após extenso trabalho de escuta dos educadores e metodologicamente estruturado na ação/reflexão/ação, passou-se a analisar de *quanto tempo deveriam ser* os momentos dedicados ao estudo sobre a sua própria prática. São diferentes os entendimentos sobre a questão, mas foi reconhecido como direito no Plano de Carreira do Magistério Municipal (Art. 25, § 1º), que garante um terço de uma jornada de trabalho semanal básica do magistério municipal de 25 horas, compreendendo um total de 8,33 horas para as atividades de estudos, planejamento e avaliação na escola com seus pares e, no mínimo, 45 horas anuais com o coletivo de todo o Sistema Municipal de Ensino.

A partir desse entendimento, há possibilidade de os professores, no coletivo, investigarem e refletirem sobre suas práticas educativas à luz de teorias, visando à transformação e à ressignificação pedagógica, fortalecendo e legitimando a escola como espaço privilegiado de formação. O professor passa, assim, a ocupar a centralidade nesse contexto, ao colocar sua prática como objeto de estudo, levando-o a articular teoria e prática e ao desenvolvimento de saberes necessários para a constituição do profissional, principalmente, no que se refere às questões do fazer pedagógico, de forma a mobilizar o aprofundamento dos elementos didático-metodológicos.

Esse mecanismo situa-se como indicador de qualidade da educação no Sistema e vem reafirmando o compromisso de todos os envolvidos com o projeto político pedagógico da escola. Ao focar na responsabilidade dos sujeitos com suas experiências vivenciadas, nos saberes científicos e nos problemas concernentes à educação, constrói-se a política pública educacional de formação continuada. Reconhece-se, como aponta Benincá [et al.] que “é da ação que se parte e é para a ação que se volta; a ação é o ponto de partida e ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática” (1988, p.134).

Dessa forma, para exercer uma prática qualitativa e enfrentar os desafios encontrados no espaço da sala de aula, o professor necessita compreendê-la a partir da ciência, do diálogo, da participação coletiva e democrática. Para tanto, precisa tornar sua prática instrumento mobilizador do seu fazer pedagógico, de maneira a refletir sobre sua atuação, garantindo seus

direitos, inclusive o da formação continuada, visando qualificar as suas práticas pedagógicas. Conforme Freire, a prática docente crítica “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (2005, p.38)

Cabe, assim, enfatizar que a docência é vista como ação educativa, num movimento didático, intencional e metodológico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Nesse viés, constroem-se conceitos, princípios e objetivos mediados por conhecimentos científicos e culturais e baseados em valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender. Como destaca Freire, na formação permanente dos (as) professores (as), 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, 2006, p. 39).

Ao reconhecer que a educação não é linear, ela passa a ser um desafio e compreendida como processo no Sistema. É visível, a cada ano, o quanto o coletivo vai se apropriando cada vez mais da sua prática como objeto de estudo. Como consta em registro de professores: “Toda a prática de estudos versa sobre a criticidade da realidade escolar e dos processos educativos”. A proposta de formação continuada, ao ser contextualizada dentro do espaço-tempo de serviço, coloca-se vigilante às características dos educandos na vida da/e na escola, bem como possibilita uma reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, a profissão docente, o estudante e a instituição escola.

A proposta constitui-se, atualmente, numa política pública que compreende os espaços formativos como processo, bem como considera a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão do ensino público, permitindo ao profissional da educação socializar e refletir a própria construção de seus saberes, pautado no diálogo constante entre o coletivo da escola e a comunidade escolar. Assim, o processo parte da compreensão das experiências educacionais numa dimensão histórico-crítica e dialética, processualmente vivenciada, entendendo-o como uma compreensão do tempo presente, com análise em outro tempo histórico (passado), para (re)pensar o presente-futuro (WESCHENFELDER; SANTOS; WESCHENFELDER, 2017, p.140).

Dessa forma, o profissional docente faz uma projeção da sua prática e assume um compromisso com o seu percurso através da representação coletiva, ou seja, não é só refletir sobre a formação do professor. É mais profundo, conforme reconhecido na fala de alguns professores: “através do dia a dia que somos provocados e motivados à criação e à construção do conhecimento útil e necessário, aquele capaz de mudar histórias, humanizar e garantir dignidade”. Desse modo, o educador fortalece-se para romper as barreiras encontradas no

ambiente da sala de aula e consolida o espaço da formação continuada como aquele espaço/tempo de fala e escuta que colabora para o exercício do professor, representado por uma decisão político-pedagógica ao estabelecer a participação.

Logo, a escola constitui-se de pessoas que fazem ali um ambiente educativo, reconhecido por uma educadora que diz: “eu vejo a nossa escola como um espaço educador, de humanização dos espaços.” No entanto, somente a partir da formação continuada é que se encontram formas de qualificar e provocar o desejo para entender melhor as ações pedagógicas, em suas diferentes trajetórias, propiciando aos sujeitos da comunidade escolar caminhos para refletir, problematizar e agregar novos saberes.

Assim posto, o espaço da escola torna-se um espaço de amplo debate, não para concordar ou discordar, mas para entender os desafios que permeiam tanto as questões escolares quanto à formação docente, envolvendo o ofício profissional do professor e a Educação. Ao colocar a proposta pedagógica em permanente discussão, questionando seu impacto qualitativo na vida dos sujeitos, o planejamento é assumido como ato político, em que todas as ações são carregadas de intencionalidades. Tudo isso envolve uma sistematização do processo que demanda de muitos estudos, pesquisa, reflexão, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

O educador, ao investigar sua prática, reconhece a metodologia da práxis como método de transformação do senso comum pedagógico, aquela emergente no cotidiano escolar na perspectiva de Benincá. Rompe, assim, com uma educação instrumental empobrecida e desencadeia um movimento em direção a uma educação integral do sujeito através do diálogo, da participação e da problematização. O espaço-tempo de serviço na escola é fundamental na formação do sujeito, assim como na defesa dos seus direitos e na construção de políticas públicas elaboradas num processo coletivo pelos integrantes da escola.

Ao elaborar a proposta de formação continuada, manteve-se o cuidado para que os envolvidos no processo pudessem trabalhar e participar das formações continuadas da escola, a partir do espaço organizado, dentro do horário de trabalho, para o planejamento das práticas pedagógicas e contando com o amparo da coordenação pedagógica para a efetivação da práxis, a partir da qual é possível socializar experiências num coletivo, buscar alternativas para superar as dificuldades do processo educativo e buscar subsídios teóricos que auxiliam na compreensão do currículo da educação e reconhece que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p.61).

Conclui-se essa visão com um registro de uma educadora do Sistema Municipal de Ensino relativo ao processo formativo vivido na escola: “a palavra-chave é amorosidade, devido ao momento pelo qual ainda estamos passando, pois os professores precisaram se reinventar para conseguir ensinar, necessitando de apoio, empatia, ressignificação”. A escola é o espaço em que os alunos buscam superar seus medos, afirmar-se enquanto estudantes e o professor precisa estar preparado para ajudar a superar as lacunas das aprendizagens e entender o aluno como ser humano, buscando o desenvolvimento integral dentro do contexto no qual está inserido e sentir-se pertencente a um espaço que é dele e pensado para ele.

Considerações Finais

Admitir as condições de insegurança humana parece ser a melhor segurança que o ser humano pode construir.

Elli Benincá, 2002, p. 99.

Ao longo da presente investigação existiram momentos de angústia, inquietação e insegurança. A epígrafe de Benincá ajuda a compreender que se precisa admitir essa condição porque ela faz parte do existir. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se o quanto as experiências construídas durante o curso de mestrado oportunizam reflexões sobre questões da educação, de políticas públicas, dos processos político-pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos sujeitos. No processo investigativo, tomou-se o cuidado para olhar de fora a proposta de formação permanente do Sistema Municipal de Ensino de Soledade, ao mesmo tempo em que era parte dela. Assim, ao investigar o Programa de Formação, procurou-se não apenas analisá-la como uma política pública, mas fazer parte dela e buscar descortinar novas possibilidades para ampliar cada vez mais a compreensão sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas e potencializar os espaços formativos das escolas.

O esforço foi para entender a experiência vivenciada na implantação do Programa Municipal de Formação Permanente de Soledade/RS, intitulado: Ressignificação pedagógica das práticas educativas por meio de uma práxis dialógica e crítico-libertadora. Essa delimitação ocorreu em virtude da necessidade de ajustes no anteprojeto de pesquisa, aprovado no processo seletivo de 2020, por conta da crise estabelecida pela Pandemia do Covid-19. Partiu-se, então, da problemática central que foi compreender a experiência de formação continuada na perspectiva da práxis: como essa experiência apropriou-se de referenciais teóricos que tomam a práxis como eixo da formação continuada? Quais os grandes desafios que essa proposta vem superando e quais ainda subsistem? Assim, objetivou-se analisar a formação continuada no Sistema Municipal de modo a historiar a experiência, seus desafios, limites, resistências, bem como os pressupostos teóricos que sustentam o programa, entre os quais o diálogo e a práxis, em tempos e espaços de serviço.

Ao buscar respostas para a problemática da pesquisa, como na perspectiva da práxis, tomou-se como referência a produção de Elli Benincá e Paulo Freire norteando a experiência de formação continuada. Dessa forma, analisou-se, no primeiro momento, a caminhada feita pelo Sistema de Ensino de Soledade, como ela foi se apropriando dos referenciais teóricos que

tomam a práxis como eixo que ganha cada vez mais significado, atualmente legitimada como formação permanente. Esta, apoiada em Benincá (2004), que afirma que o professor precisa ser formado na perspectiva reflexiva de sua prática, cujo perfil constitui-se em um saber-fazer sólido, teórico e da prática criativa que lhe permite enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas para situações singulares e complexas. A atitude reflexiva do professor na e sobre a prática é uma necessidade sem a qual a prática torna-se ativismo (2004, p. 94). Essa perspectiva dá outro significado às reflexões acerca da práxis, proporcionando, a partir da profissão docente, a teorização de suas experiências, na intenção de exercê-la em uma perspectiva crítica e problematizadora da realidade.

Desse modo, ao contextualizar a proposta de formação em Soledade, reconheceu-se o percurso que vem sendo vivido, nos últimos treze anos, seus impactos na vida individual do professor e na vivência coletiva. Esse processo sinaliza para uma formação continuada em tempo e espaço de serviço dos professores da educação básica, considerando as parcialidades na relação intersubjetiva. Ao olhar para a legislação, destacaram-se políticas públicas que amparam a intenção. Entretanto, há um conjunto de mudanças em curso, exigindo do Poder Público do município um compromisso ético e político com o educador, assegurando condições legais para uma formação efetiva e permanente. Nesse contexto, o Programa de Formação estrutura-se na experiência pedagógica realizada pelo professor, bem como seu papel na problematização e investigação para além da sala de aula, por meio do estudo contínuo a partir da prática docente. Buscando dar conta dessa questão, algumas definições teóricas passaram a subsidiar a metodologia adotada e, aqui, as contribuições dos referenciais de Benincá passam a ser estudados de forma sistemática, ajudando a pensar a práxis, o diálogo e a formação continuada em tempo de serviço, ou seja, é o norteador do caminho a ser seguido.

Para tanto, a pesquisa ancorou-se em referenciais bibliográficos e documentais. As referências bibliográficas priorizaram os textos de Benincá e Freire por serem os autores referentes da proposta de formação continuada que está em curso. Para tal propósito, estruturou-se a investigação em quatro capítulos, sendo que o primeiro foi a introdução, encerrando com essas considerações finais. No segundo capítulo, reconstruiu-se a trajetória histórica do programa de formação continuada de Soledade, desde 2009, o envolvimento do coletivo, as tensões, resistências e avanços. Discutiu-se, ainda, o conceito de formação continuada em diferentes regulamentações. No terceiro capítulo, foram analisados os pressupostos teóricos que fundamentaram essa experiência de formação continuada, de modo especial, os conceitos de diálogo e práxis.

Foi possível perceber que, ao definir os fundamentos filosóficos-metodológicos do Programa, Benincá foi e continua sendo a referência base na condução dos estudos teóricos da experiência do Programa de Formação Permanente em espaço/tempo de serviço nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade por meio do conceito de práxis. Essa experiência é compreendida como um conjunto de ações educativas processuais e coletivas, nas quais os profissionais da educação assumem-se como sujeitos construtores dos processos educacionais, buscando problematizar, investigar e transformar suas práticas através do reconhecimento mútuo. Em outras palavras, ao colocar sua prática sob investigação, conduzem a um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, o qual incide sobre o contexto escolar concreto do qual fazem parte.

Ao detalhar a base teórica que direciona e materializa a proposta de formação de Soledade, podemos dizer que, em toda sua estrutura, ela traz as contribuições, especialmente de Benincá. No entanto, identifica-se, na construção do documento, que muitos envolvidos no processo de gestação do programa eram integrantes do Grupo de Pesquisa coordenado pelo professor Elli Benincá, um grande estudioso das referências de Paulo Freire. Além disso, encontramos registros dos integrantes do grupo e de Benincá, documentando as experiências feitas em momentos formativos realizados em diferentes municípios na região Norte do estado do Rio Grande do Sul. Diante disso, no decorrer da investigação da pesquisa, foi sendo possível identificar que o Sistema Municipal de Ensino de Soledade ampara-se na perspectiva da práxis Benincaniana.

Com a leitura que se produziu a respeito do Programa de Formação e da sua relação com a prática do educador, procurou-se sinalizar a trajetória da proposta, seu diferencial, bem como é entendido pelos que vivem a prática através dos princípios de Gestão Democrática. Nesse contexto, percebeu-se que a centralidade ampara-se na participação, no diálogo problematizador e na relação teoria e prática no compromisso com os indicadores metodológicos e o percurso. Desse modo, ao colocar o professor como parte da ação, ele é levado a observar e refletir sobre as inquietações e as suspeitas, formulando alternativas para a tomada de novas decisões pedagógicas. Tão logo criam-se resistências para as dificuldades encontradas, deixando de ser um ato terminal e passando a ser entendido como processo permanente de formação, o que, por sua vez, materializa os objetivos e as concepções em questão.

Por isso, a proposta de formação em tempo e espaço da escola é reconhecida pelos educadores como uma política pública educacional do município de Soledade. Não é um Programa pensado por poucos ou individualmente, mas coletivamente por meio do exercício

permanente, responsável e intencional, primando por uma reflexão crítica a partir da realidade vivida. Nesse contexto, analisou-se como a proposta de formação continuada tem resistido diante de uma política neoliberal, que é extremamente voltada para um discurso simplista, competitivo, individual e reducionista, colocando-se ao contrário de uma reflexão qualificada e permanente.

Se, de um lado, os educadores buscam pelo espaço/tempo de serviço para colocar a sua prática em investigação, por outro, encontram muitos desafios diante da lógica das habilidades e competências, da competição e da concorrência que colocam sobre o espaço da educação a função de ser uma mera reprodutora das intenções do mercado de trabalho e de uma política neoliberal. Para além disso, amplia-se cada vez mais o interesse por Cursos a Distância na área da educação por possibilitar o estudo longe das universidades, com propostas de conclusão rápida e pela praticidade da certificação.

Tudo isso não passa despercebido no Sistema Municipal de Ensino, é sentido nos espaços da escola, na formação continuada, na resistência de alguns professores e pelas inúmeras propostas prontas apresentadas de forma insistente, sinalizando a solução para todos os problemas encontrados no contexto da educação. Diante dessa situação, os gestores têm se mostrado resistentes por compreender o percurso feito através do Programa de formação, considerando-o uma política pública construída pelo coletivo de educadores, assegurando um processo de formação sistemático e permanente.

Ao identificar as profundas transformações que a educação vem sofrendo, é nos textos de Benincá que se encontrou resistência para contrapor as grandes preocupações sobre o processo formativo dos profissionais da educação, reconhecendo como aquele contrário a uma educação tradicional e de uma política neoliberal. Nessa direção, as memórias dos profissionais da educação foram fundamentais para a investigação, pois identificou-se nos escritos dos professores que somente uma prática efetiva dialógica e humanizadora pode superar os desafios impostos pelo Estado e pela sociedade.

Desse modo, quando a escola passa a ser vista como espaço de múltiplas reflexões e não somente de instrução, exige-se a organização técnica, epistemológica e metodológica para esse fim. Para isso, demanda-se muito estudo e pesquisa sobre a prática pedagógica, por meio dos processos democráticos, na relação com o currículo e a aprendizagem a partir do qual está organizado o trabalho escolar e formativo. Dessa forma, o Sistema Municipal de Ensino viabiliza discussões prévias, guiadas pela participação coletiva, transformando o sentido da sala

de aula em experiências vivas, num fazer e refazer constantemente, entendida, aqui, como uma perspectiva importante para modificar a educação, em especial, nas escolas públicas.

Dito a partir da compreensão em Benincá, a formação continuada só tem finalidade se ela conseguir impactar no dia a dia da escola, modificando a ação e formando uma conjunção de forças múltiplas entre os participantes, estabelecendo uma constante comunicação sobre e com a prática pedagógica. Ao identificar e fundamentar a própria prática, ela dá condições para o professor transformar seus conhecimentos historicamente produzidos em uma tomada de consciência que conduz às mudanças dos sujeitos e da comunidade escolar, contribuindo para o desvelamento e a reflexão sobre a realidade em que o educador e educando estão inseridos.

Ao pensar sobre o Programa, identificou-se, no planejamento dos encontros de formação, o quanto estão amparados no Projeto Político Pedagógico de cada escola, seguindo uma metodologia dinamizada em rodadas de falas e escuta ativa. Além disso, a partir da intenção metodológica, viabilizam-se discussões que conduzem à reflexão sobre as seguintes questões balizadoras: Que escola temos? Que escola queremos? Quais as estratégias poderão ser construídas no coletivo para colocá-las em ação? Em direção a essas respostas, os educadores vão ampliando seus saberes teóricos e práticos, na perspectiva de legitimar a escola como espaço privilegiado para a construção de significado e a ressignificação pedagógica.

Assim, o grupo de educadores tem se permitido pensar a formação continuada a partir do princípio básico para uma formação crítica e reflexiva, a práxis, especialmente na compreensão desenvolvida por Benincá. As diferentes produções intelectuais do autor têm possibilitado entender o sentido de constituir o conhecimento investigativo da própria prática, de modo a apontar caminhos a partir de um espaço precioso do pensar, planejar, pesquisar e propor estratégias de ensino coerentes para o cotidiano da escola, levando, ainda, o sujeito ao reconhecimento de si e do outro em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a práxis ganha cada vez mais centralidade no Sistema Municipal de Ensino de Soledade. É posta em um movimento permanente de ação-reflexão-ação, em que os sujeitos são levados a serem questionadores, críticos e reflexivos, por meio de um ambiente formativo contínuo e sistemático que permite abranger a realidade vivida a partir dos saberes da ciência, ou seja, da teorização da própria prática. Pode-se dizer, ainda, que o Programa Municipal de Formação Permanente não é linear, ele está num constante movimento sinuoso e por meio da necessidade, tem consolidado novas políticas públicas a fim de garantir o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e do próprio profissional da educação.

Em outras palavras, poder-se-ia afirmar que a cadência do Programa de Formação Permanente - PROFORMA é aquela que mobiliza esse processo na firmeza de uma política

pública e no compromisso de representar o público. Além disso, pelo processo de natureza participativa carregam consigo a sinuosidade e a incerteza, exigindo o fortalecimento e a coragem daqueles que os mobilizam, trazendo novos desafios que movem para outras ações, através de movimentos contínuos de ação-reflexão-ação, os quais incidem sobre o contexto escolar concreto do qual o educador faz parte.

Ao tecer sobre os Registros e as Memórias dos profissionais da educação, é importante assinalar que foi feita uma análise de diferentes textos escritos sobre as práticas escolares, abrangendo os segmentos dos gestores, educadores da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as quais são reconhecidas pelo coletivo como uma metodologia que possibilita a aproximação entre a teoria e prática, de modo que uma não se torna mais importante que a outra, elas completam-se. Desse modo, o docente vai se colocando aberto às novidades, procurando diferentes estratégias de trabalho, sempre fazendo uma arguição individual e coletiva das práticas, por meio da partilha efetiva e participativa, perante a intencionalidade pedagógica. Isso implica uma prática renovada, construída com os professores e não para os professores, potencializando seu desenvolvimento integral e a construção de novos conhecimentos, em todos os âmbitos da constituição do profissional da educação.

Outro fato constatado através das Memórias é o avanço significativo da formação continuada no decorrer dos últimos anos, ampliando a compreensão epistemológica e metodológica das ações pedagógicas e da formação do profissional da educação. Entretanto, muitos desafios são observados ainda, sendo necessário aprofundar o que está dito, as ações desenvolvidas no espaço escolar ao tempo de estudo, viabilizando a retomada do planejamento, a ponto de colocá-la como elemento para as avaliações do fazer pedagógico e do processo de Ensino Aprendizagem. Acredita-se que, ao fazer essa relação, amplia-se para outras discussões sobre as questões didático-pedagógicas, podendo vinculá-las com as demais dimensões das práticas escolares, olhando para o educador e o educando como sujeitos da experimentação do novo.

Precisa-se mencionar que, em algumas narrações dos participantes, identificou-se, em momentos pontuais, a falta de entendimento sobre os princípios que o Programa de Formação traz, principalmente na concepção da práxis em relação aos aspectos metodológicos e científico que constituem a teoria e prática. Nas ponderações desses educadores, eles citam a necessidade de refletir e modificar a realidade educativa das escolas, contudo, dificilmente ultrapassam a percepção de que tal realidade é uma síntese de múltiplas determinações e que falar tão somente das dimensões operacionais do saber-fazer educativo desvinculado às teorias não esgota todas as possibilidades para uma análise crítica de tal contexto. Essa visão dá-se principalmente por

aqueles profissionais que não possuem um vínculo efetivo com o Sistema Municipal de Ensino, ou seja, não vivenciam o processo em sua dimensão e de modo contínuo. Ao não assumir o compromisso de agregar-se ao coletivo, impossibilita-lhes a reflexão sobre si e ao mesmo tempo com o outro, numa dimensão ao saber-fazer com criticidade e singularidade a ponto de superar dialeticamente o senso comum pedagógico.

Entretanto, pode-se dizer que são registros pontuais. A maioria dos educadores faz referência sobre a finalidade da formação continuada como processo de pertencimento. Ademais, identificam a formação a partir do contexto pedagógico com a realidade escolar, isto é, o espaço-tempo de serviço como local de encontro com seus pares para dialogar, problematizar e sistematizar sobre inquietações produzidas nas diferentes situações do processo pedagógico e das vivências na escola. Além disso, reconhecem a importância de documentar o que é realizado na prática, utilizando como instrumento de estudo para a superação das individualidades, entendendo que ao refletir sobre o feito, são levados a novos entendimentos sobre a prática, possibilitando constituir estratégias para garantir uma educação pública, democrática e de qualidade.

Nesse compromisso público com a Educação, o Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores da Educação-PROFORMA é uma Política Pública reconhecida no município de Soledade. Por meio dela, encontram-se condições para fundamentar o trabalho do educador, assegurando projetos individuais e coletivos, sobre os princípios do diálogo, da humanização e da problematização. Ao assumir parte, há condições para entender as percepções de um projeto educativo, participativo, com e para todos, num processo de sociabilidade, reconhecendo as múltiplas culturas, explorando a diversidade e construindo estratégias que permeiam os espaços escolares. Para além dele, os professores potencializam um currículo vivo na relação entre os sujeitos e o mundo, possibilitando aprendizagens ao longo da vida.

O PROFORMA tem ajudado a pensar e repensar a função social da escola, intensificando o capital formativo com ênfase nos processos democráticos e a mobilização para interrogações e estudos acerca da educação que se tem e que se quer. Isso se faz na intenção de elevar a qualidade dos processos de ensinar e de aprender a partir da realidade vivida, considerando os princípios de gestão democrática e os pressupostos da Cidade Educadora. Neste sentido, percebeu-se um cuidado pedagógico para que toda e qualquer ação desenvolvida no Sistema Municipal esteja vinculada ao princípio central da proposta, ou seja, à práxis, firmada no diálogo problematizador, na relação da ciência com a vida, no trabalho coletivo, por meio do processo participativo e humanizador. Para além disso, identificou-se que esse compromisso é reafirmado e assegurado nas dezoito (18) escolas do município através do

Projeto Político Pedagógico, ligando os fundamentos teóricos com a prática pedagógica em espaço escolar, agregando significados para constantemente aperfeiçoar e ressignificar o processo de ensinar e aprender do educador e do educando.

Ao realizar uma investigação minuciosa da escrita do documento, Ressignificação Pedagógica das Práticas Educativas por meio de uma Práxis Dialógica e Crítico-Libertadora - PROFORMA, em sua primeira edição, identificaram-se os fundamentos teóricos, indicativos para um processo contínuo de formação, em outras palavras, revelou-se o caminho a ser seguido. No entanto, percebeu-se que a proposta pode ser retomada, avançando na escrita, quem sabe, o registro da segunda edição, documentando metodologicamente a experiência feita, pois os educadores, ao escreverem suas memórias, apresentaram elementos fundamentais do percurso feito e que não está dito.

Além disso, sentiu-se a necessidade desses registros ao buscar elementos da experiência piloto realizada em 2014 e 2015. A proposta envolveu quatro (4) escolas, das dezoito (18) instituições de ensino, porém, não foram encontrados escritos dessa investigação. A partir desse período, as demais foram sendo envolvidas e é notável, pelo registro dos professores, que o Programa de formação continuada foi e vem dando condições para o desenvolvimento de múltiplas estratégias após o ano 2016 e que precisam ser documentadas.

Outro elemento que chamou atenção no decorrer do estudo do documento é a apresentação de uma proposta de formação permanente para os Trabalhadores Municipais da Educação, ou seja, não contempla somente os educadores, ela dá a possibilidade para momentos formativos envolvendo os funcionários, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil, enfim, toda a comunidade escolar. Atualmente, é reconhecida, pelos envolvidos nesse processo, a necessidade de ampliar os Grupos de Estudos com o envolvimento de diferentes estratégias aos diferentes segmentos.

Os encontros formativos do Sistema Municipal de Ensino já são uma realidade conhecida e reconhecida nas comunidades escolares como uma política pública que permite discutir o conceito com a própria prática, a partir dessa gênese, os sujeitos assumem os espaços da escola no compromisso de ressignificação. Sendo assim, ao chegar até aqui, pode-se afirmar que, por meio da problemática da pesquisa, foi possível identificar o cuidado que os educadores mantêm em vivenciar ativamente a concepção da práxis no fazer pedagógico e na formação continuada em tempo e espaço de serviço.

Desde a sua implementação, o Programa de Formação Permanente - PROFORMA tem se revelado como resistência num compromisso local, não isento das influências advindas de políticas externas, isso significa dizer que a proposta encontra várias dificuldades para legitimar

o processo. No entanto, entre “frestas,” existe a busca de outras possibilidades de qualificar e ressignificar as práticas educacionais, levando à transformação dos sujeitos. A formação, quando de forma intencional, assume e assenta suas percepções em um projeto educativo coletivo, reconhecendo múltiplas experiências, explorando a diversidade e construindo estratégias que permeiam os espaços escolares e, para além deles, potencializam a relação entre os indivíduos.

De outro lado, procurou-se fazer uma sistematização dos textos de Benincá para pensar a proposta educativa, bem como entender como seu legado foi se tornando referência no Sistema Municipal de Ensino de Soledade. A partir dessa consciência, percebeu-se que os temas apresentados pelo autor não esgotam o debate, eles apresentam-se como roteiro para a reflexão, ou seja, estão abertos para outras discussões, levando um constante movimento de ação-reflexão-ação. Ao educador, possibilita a retomada da temática no interior da escola, por meio de uma reflexão sobre o estudo a ponto de transformar sua prática em diálogo participativo e permanente, criando o hábito da reflexão crítica no educando.

Ao ser entendido dessa forma, professor e aluno deixam de ser passivos dos assuntos impostos e assumem-se em um espírito crítico e reflexivo. Logo, há um exercício que exige paciência, investimento público, capacidade para refletir os desafios emergentes das práticas com vistas a uma educação crítica e emancipadora, por meio de um esforço teórico-metodológico, evidenciando que uma formação continuada de qualidade precisa estar ancorada teoricamente e pedagogicamente em tradições crítico - dialógicas, orientando as mudanças necessárias ao processo educativo e ao Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Referências

- _____. MAINARDES, Jefferson. *ENTREVISTA CON EL PROFESOR STEPHEN J. BALL*, Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp: v. 3 n. 2 (2015): Dossiê temático "Pesquisa e produção de conhecimento em políticas educacionais: contribuições para a formação de professores e gestores". MAINARDES, J. *Entrevista com o Professor Stephen J. Ball*. Revista Olh@ares, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.
- _____. BENINCÁ, Elli. *A formação continuada*. In: BENINCÁ, E e CAIMI, F. E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- _____. BENINCÁ, Elli. *Prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*. In: Comissão de graduação (org.). *Ética e diálogo na prática pedagógica universitária*. Col. Cadernos de graduação, ano 1, v.1, p.11-18. Passo Fundo: Ediupef, 2000.
- _____. GIMENO SACRISTAN, J. (1994). "La educación como proyecto político y cultural." in Cuadernos de Pedagogía, nº 221, Pp. 78-84.
- _____. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
Acesso em: 05 de janeiro de 2022.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, S. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BENINCÁ, E.; et al. *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica*. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, F.E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. 1ed. Passo Fundo: UPF, 2002, v. 1, p. 29-50.
- BENINCÁ, Elli (2002^a) "A formação continuada", in: BENINCÁ, Elli e CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo: Ifibe; UPF Editora, 2016.
- BENINCÁ, Elli. *Formação de professores - um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.
- BENINCÁ, Elli. Grupo de Pesquisa. *Prática Pedagógica: uma questão de método*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 161-171, 1997.

- BENINCÁ, Elli. *Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BENINCÁ, Elli.; PESQUISA, Grupo de. *Em busca de um método para a ciência pedagógica*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 5, n.1, p. 129-144, 1998.
- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BRASIL - Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.
- BRASIL. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *Contra a descaracterização da formação de professores*. Nota das entidades Nacionais em defesa da Res.02/2015. Disponível em <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483emdefesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 13 de janeiro de 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2020*. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019*. D.O.U 15/04/2020
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre 1991.
- FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. 57º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000(a).

- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2000(b).
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madri: Morata.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, Vol. 1, São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019pdf&Itemid=30192.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. MEC.
- MEC: Documento Referência – *Conferência Nacional de Educação*. Brasília/DF: MEC, 2009.
- NÓVOA, António & Alvim, Yara (2021). “Covid-19 e o fim da educação: 1870 - 1920 - 1970 – 2020”, Revista História da Educação, vol. 25, pp. 1-19.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PERONI, V.; ADRIÃO, T. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23. PERONI, V.; ADRIÃO, T. *Conselhos municipais de educação em tempos de redefinição do conceito democracia* In: SOUZA, D.B. *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008a.

- PERONI, Vera. *As Relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via*. Currículo sem Fronteira v.13, n.234-255, maio/ago. 2013 (online) www.curriculosemfronteiras.org 234, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1975.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia. Edição Comemorativa*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Patrícia Konder Lins e. *Associação Brasileira de Educação-ABE*. ABE: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/index.php>. Acesso em 20/08/2014.
- SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Programa de Formação Permanente (PROFORMA)*. Soledade, RS, 2015.
- SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Projeto Educacional*. Soledade, RS, 2016.
- SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Plano Municipal de Educação*. Lei no 3857/2017. Soledade, RS, 2017.
- VYGOTSKY, LEV S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).