

PPGEducação

UNISINOS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos



Formação continuada
de docentes para a
implementação da
BNCC: perspectiva da
gestão escolar de
Morro Reuter/RS
(2019-2021)

Alessandra Pereira Pedroso

São Leopoldo, 2022.

Capa produzida pela autora ocorreu a partir da foto de Juciéli Botton, publicada em seu Blog Casa Baunilha, em 11 de janeiro de 2019. Disponível em: www.casabaunilha.com.br/site/2019/01/11/16-motivos-para-voce-conhecer-morro-reuter-rs/. Acesso em: 31 jan. 2021.

O Obelisco de Livros representa as políticas na área da educação e da cultura de Morro Reuter/RS e está localizado na entrada do município. Disponível em: <https://www.morroreuter.rs.gov.br/web/turismo/4/obelisco-de-livros>. Acesso em: 31 jan. 2021.

A escolha do monumento para composição da capa tem a intenção de dar visibilidade à identidade do município para com a Educação e com a Cultura.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

ALESSANDRA PEREIRA PEDROSO

**Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC:
perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)**

São Leopoldo

2022

ALESSANDRA PEREIRA PEDROSO

**Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC:
perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2022

P372f Pedroso, Alessandra Pereira.

Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC : perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021) / Alessandra Pereira Pedroso. – 2022.

246 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ALESSANDRA PEREIRA PEDROSO

**Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC:
perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Apresentada em 28 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Renata Porcher Scherer – Instituto Federal de Ciência, Educação e
Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul Camaquã)

Professora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos (UNISINOS)

AGRADECEIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, conforme expressa a Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC).

Menina Passarinho

*Menina passarinho,
que tão de mansinho
me pousas na mão
Donde é que vens?
De alguma floresta?
De alguma canção?*

*Ah, tu és a festa
de que precisava
este coração!*

*Sei que já me deixas
e é quase certo
que não voltas, não.*

*Mas fica a alegria
de que houve um dia
em que um passarinho
me pousou na mão.*

Ferreira Gullar

Dedico esta pesquisa às crianças com as quais já atuei e para as quais ainda atuarei, pois, a partir do mestrado tenho um outro olhar para a Educação.

Por elas, continuarei buscando outros voos e entendimentos!

Agradecimentos

Oração da Gratidão!

Senhor, muito obrigado, pelo que me deste, pelo que me dás, pelo ar, pelo pão, pela paz!

Muito obrigado, pela beleza que meus olhos veem no altar da natureza! Olhos que contemplam o céu cor de anil, e se detém na terra verde, salpicada de flores em tonalidades mil. Pela minha faculdade de ver, pelos cegos eu quero interceder, por aqueles que vivem na escuridão e tropeçam na multidão, por eles eu oro e a Ti imploro comiseração, pois eu sei que depois dessa vida, numa outra vida, eles enxergarão!

Senhor, muito obrigado pelos ouvidos meus! Ouvidos que ouvem o tamborilar da chuva no telheiro, a melodia do vento nos ramos do salgueiro, a dor e as lágrimas que escorrem no rosto do mundo inteiro. Ouvidos que ouvem a música do povo, que desce do morro na praça a cantar. A melodia dos imortais que a gente ouve uma vez e não se esquece nunca mais. Diante de minha capacidade de ouvir, pelos surdos eu te quero pedir, pois eu sei, que depois desta dor, no teu reino de amor, eles voltarão a ouvir!

Muito obrigado, Senhor, pela minha voz! Mas também pela voz que canta, que ensina, que consola. Pela voz que com emoção, profere uma sentida oração. Pela minha capacidade de falar, pelos mudos eu Te quero rogar, pois eu sei que depois desta dor, no teu reino de amor, eles também cantarão!

Muito obrigado, Senhor, pelas minhas mãos, mas também pelas mãos que aram, que semeiam, que agasalham! Mãos de caridade, de solidariedade. Mãos que apertam mãos. Mãos de poesias, de cirurgias, de sinfonias, de psicografias, mãos que numa noite fria, cuida ou lava louça numa pia. Mãos que a beira de uma sepultura, abraça alguém com ternura, num momento de amargura. Mãos que no seio, agasalham o filho de um corpo alheio, sem receio. E meus pés que me levam a caminhar, sem reclamar. Porque eu vejo na Terra amputados, deformados, aleijados e eu posso bailar. Por eles eu oro, e a Ti imploro, porque eu sei que depois dessa expiação, numa outra situação, eles também bailarão!

Por fim, Senhor, muito obrigado pelo meu lar! Pois é tão maravilhoso ter um lar. Não importa se este lar é uma mansão, um ninho, uma casa no caminho, um bangalô, seja lá o que for. O importante é que dentro dele exista a presença da harmonia e do amor. O amor de mãe,

de pai, de irmão, de uma companheira. De alguém que nos dê a mão, nem que seja a presença de um cão, porque é tão doloroso viver na solidão!

Mas se eu não tiver, nem um teto para me agasalhar, uma cama para eu deitar, um ombro para eu chorar, ou alguém para desabafar, não reclamarei, não lastimarei, nem blasfemarei. Porque eu tenho a Ti! Então muito obrigado porque eu nasci!

E pelo Teu amor, Teu sacrifício, Tua paixão por nós, muito obrigado Senhor!

Divaldo Franco

A partir dos agradecimentos entoado por Divaldo Franco, quero expressar meu sentimento de gratidão ao milagre da vida que minha mãe, Eliete Heberle Pereira, e meu pai, Ademir Pereira, me concederam desde o momento da minha concepção, ou melhor, desde o momento que desejaram ter filhos/as. Agradeço aos dois pelo cuidado, pelo amor incondicional, pela preocupação e pelo apoio que sempre recebi para estudar. Com o milagre concedido por Deus, nosso Pai, nosso Ser de Luz, mas com a base da família, dos familiares e das amizades, consegui chegar aonde estou agora, finalizando mais uma etapa da minha formação acadêmica.

O milagre da vida está por toda a parte e em todos os momentos da história de cada pessoa, em cada conhecimento acessado, em cada criança que nasce, em cada semente que germina e em cada ser presente no vasto universo. Diante desta reflexão, agradeço ao chegar no final do percurso desta pesquisa:

♥ Ao meu marido, Juliano Pedroso, pela compreensão do tempo em que me dediquei aos estudos, assim como da dedicação a quem para ele, para nosso filho, Miguel Pereira Pedroso, bem como para o nosso lar. Ao Juliano agradeço pelo amor, pela valorização e pelo cuidado que tem desde que nos conhecemos, em 1995. São quase trinta anos de convivência nos quais conseguimos superar muitos desafios, a pós-graduação foi mais um, principalmente por ter sido em tempos de pandemia, pois impôs desafios imagináveis, mas também belas oportunidades.

♥ Ao meu irmão, Daniel Heberle Pereira, e à minha irmã, Elisângela Pereira Ozório, pela parceria, pelos momentos de amor e apoio incondicional. Parcerias de bagunça e traquinagens desde a mais tenra idade enquanto fazíamos *Camel Trophy*, sem as máquinas automotivas, mas com a força do corpo e criatividade perante os desafios que a mata próxima de nossa casa nos proporcionava. Momentos ímpares que embalam minha imaginação!

♥ Ao meu filho, Miguel Pereira Pedroso, e ao meu enteado, Hiago Eduardo da Silva Pedroso, por terem sido, em vários momentos, parceiros de estudos e assim pude auxiliá-los na compreensão de que a Educação é uma potente ferramenta para o conhecimento e para a preservação da vida de todos os seres. Agora, temos a Antonella, uma neta princesa que o Hiago nos deu. Agradeço por nossos milagres da vida!

♥ À minha afilhada, Eduarda Pereira Andrioli, pela leitura atenta das primeiras escritas desta dissertação, assim como pelo seu carinho. Dessa forma, agradeço a todos/as afilhados/as: Sérgio Junior, Kiane, Brenda, Nathália, Jennifer, Kaleo, Chariel, Uryel, Arthur, Douglas Junior e Lucas.

♥ Às minhas sobrinhas, Daniela Caroline Santos Pereira e Liandra Pereira Ozório, e ao meu sobrinho, Arthur Rangel Pereira, os quais me chamam carinhosamente de tia Nãna e a quem frequentemente presenteio com livros.

♥ A todos os meus familiares, sanguíneos e do coração, que me acompanharam nesta caminhada da formação acadêmica, de uma forma ou de outra. Citarei algumas pessoas, mas agradeço a todas: Loreci, Fernando, Chris, Diego, Melany, Leonardo, Sirlei, Irajara, Leandro, Cristiane, Patrícia, Aline, Márcia, Valdir, Vó Nita, Dilce e Beto. Estes sempre me apoiaram e estão comigo nos bons e maus momentos da vida. Em especial, agradeço à minha dinda, Marli Michel, que tem um abraço muito caloroso e palavras que sempre afagam o coração.

♥ Às amigas do Conselho Municipal de Educação que se tornaram amigas para a vida. Em especial a Zaira Carina Corneli, Carolina Kempfer Bianchi, Regina Urmersbach, Laude Erandi Brandenburg, Cristiane Roos, Maria Izabel Moreira Beringer, Angela Beroth Dillenburg, Maria Isabel Faustini, Cláudia Braun, Ramona Karpi e Fabiane Bitello Pedro, mais conhecida como Fabi Bitello. Esta última, que conheço há mais de trinta anos, e durante os dois últimos me amparou, nos momentos de angústias, com suas leituras interessadas da presente dissertação. São muitas as histórias que vivenciamos no colegiado e na vida privada, mas agradeço de coração pelo incentivo que recebi delas para dar continuidade à minha formação acadêmica.

♥ À minha professora orientadora, querida Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, e a todos/as os/as caros/as colegas do grupo de prática de pesquisa do qual participei enquanto estudante do mestrado. Um grupo acolhedor, amoroso e potente para a elaboração e o refinamento de cada pesquisa do grupo, sendo eles/as: Miriã, Audrei, Mandarin, Éderson, Fabiane, Jonathan, Vivian, Raissa, Ruan, Patrícia, Rosemeri, Catharina, Ana Lúcia, Kemily,

Jorge, Cassius, Renata e Gilvânia. Em especial, agradeço à Pâmela, pois mesmo não nos conhecendo pessoalmente, trocamos muitas experiências, informações e tivemos um cuidado e apoio especial uma com a outra, como se nos conhecêssemos há mais tempo, de um tempo anterior ao mestrado. À minha professora orientadora, agradeço fortemente pelas orientações, por confiar em mim, mas principalmente por me auxiliar na elaboração do projeto de pesquisa e desta dissertação, apontando as fragilidades e destacando as potencialidades. Ainda agradeço as indicações de estudos e reflexões que muito me auxiliaram na superação dos desafios e no fomento das possibilidades que encontrei no caminho. Agradeço sua orientação amorosa, cuidadosa e organizada a partir dos princípios que constituem o grupo: saber, saber fazer e fazer com amor, cuidado e afeto! Gratidão!

♥ Às amigas, Aline e Sabrina do Projeto Baobaa, por compreenderem que durante o mestrado teria que dedicar menos tempo ao nosso sonho. Este alimentado pela nossa confiança na Educação junto à natureza e com respeito às infâncias. São amigas que a vida me presenteou.

♥ Agradeço a cada professor e professora da Unisinos, onde cursei minha graduação em Pedagogia e retornei para cursar o mestrado no PPG em Educação. A estas pessoas, humanas e qualificadas, o meu reconhecimento pela dedicação e empenho. Seus trabalhos foram e são para que todos/as estudantes conseguissem/consigam ampliar suas visões de mundo a fim de melhorarem a educação escolar por meio da formação de professores/as, bem como pela reflexão do currículo e práticas pedagógicas. Em nome do Prof. Dr. Remi Klein e da Profa. Dra. Clarice Salette Traversini, agradeço a todos/as e desejo que se sintam reconhecidos.

♥ Às professoras da Banca Examinadora, Profas. Dras. Eli Fabris e Renata Scherer, agradeço por aceitarem o convite para auxiliar na lapidação do projeto de pesquisa, assim como com a presente dissertação. As leituras criteriosas e as perguntas certas foram imperiosas para que eu compreendesse como seria (e foi) essencial me suspender sobre a pesquisa para desenvolvê-la com rigor acadêmico sem a interferência da minha trajetória profissional.

♥ Ao Comitê de Ética da Unisinos, que gentilmente emitiu o primeiro parecer indicando os pontos frágeis da pesquisa. Após as adequações, o Comitê aprovou a pesquisa ressaltando a ética com a qual a Unisinos realiza pesquisas e assim contribuiu para tal investigação.

♥ Ao município de Morro Reuter/RS, que gentilmente aceitou o meu pedido de realizar a pesquisa na rede municipal de ensino, assim como junto a SMEC. Assim agradeço à

Secretaria de Educação, Sra. Juliana Zimmer, às Coordenadoras pedagógicas da SMEC, às Profas. Ana Maria Ferreira e Miriã Zimmermann da Sila, que ficou na Secretaria até agosto de 2021. Também agradeço às supervisões pedagógicas das escolas da rede, que de modo gentil participaram da pesquisa via as entrevistas semiestruturadas.

♥ Ao Prof. Tafarel Schmitt, presidente do CME/SL, que me alcançou as normativas do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter/RS para eu estudar e assim qualificar a análise do material empírico.

♥ Ao grupo de professoras consultoras da instituição Incomum, por ter tido a oportunidade de ouvi-las nas formações realizadas para a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Em especial, agradeço à Profa. Ma. Miram Dazzi, que gentilmente aceitou participar da investigação por meio de uma entrevista.

♥ Às pessoas da secretaria do PPG em Educação, que sempre orientaram com agilidade e presteza durante toda a formação acadêmica.

Este momento é ímpar, pois de uma outra forma posso deixar registrado os agradecimentos às pessoas, ao mundo, ao universo em relação ao que estou vivenciando. A arte de agradecer gera ondas vibracionais com sentimento de felicidade que chegam às pessoas agradecidas. Gratidão!

*“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo,
as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida.”*

Porque...

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens
se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”*

Da mesma forma...

“Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.”

Assim destaco que...

*“Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos
demasiado certos de nossas certezas.”*

Paulo Freire

RESUMO

Investigar, sob a perspectiva da gestão escolar, a formação continuada desenvolvida na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC entre os anos de 2019 e 2021, é o objetivo principal desta pesquisa. Ao analisar a temática da formação continuada a partir dos estudos em docência e ao relacioná-la com a perspectiva pós-estruturalista, o seguinte questionamento foi proposto: Quais sentidos são atribuídos à formação desenvolvida na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC, sob a perspectiva da gestão escolar, realizada entre os anos de 2019 e 2021? Para compor o material empírico, a investigação foi desenvolvida sob a ótica da pesquisa etnográfica com duas técnicas de produção de dados: (a) diário de campo e (b) entrevistas semiestruturadas. Além disso, para qualificar a análise do material empírico, foi estudado e articulado ao processo de análise um conjunto de documentos. Os conceitos de formação e de formação continuada, em relação com os conceitos de discurso e de conduta/contraconduta, foram lentes/ferramentas potentes para a análise dos materiais a partir de dois argumentos conclusivos. O primeiro argumento analítico está atrelado à percepção de que Morro Reuter/RS se apropriou das normativas vigentes em âmbito nacional e realizou uma reflexão crítica da chamada formação padronizada, pois a partir de seu posicionamento, construiu uma formação continuada para a rede. O segundo argumento complementa o anterior, já que mediante sua reflexão, Morro Reuter/RS desenvolveu uma formação continuada para a implementação da BNCC de modo coletivo, respeitando as singularidades, e com autoria. Nessa perspectiva, uma formação continuada personalizada foi realizada por um coletivo formado por gestoras/es da SMEC, por equipes diretivas e por um grupo de professoras consultoras. É importante explicar, também, que esta formação personalizada pode ser compreendida como uma expressão do agir com liberdade, na relação com os outros e consigo mesmo, para transformar uma normativa educacional pronta, comum, nacional, em orientações, princípios e práticas e que, por isso, diferencia-se da formação padronizada e da educação customizada, decorrentes de uma agenda global economicista, individualista e concorrencial.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação padronizada; Gestão escolar; Base Nacional Comum Curricular; BNCC.

RESUMEN

Investigar, en la perspectiva de la gestión escolar, la educación permanente desarrollada en la red de educación municipal de Morro Reuter/RS para la implementación de la BNCC entre los años 2019 y 2021, es el principal objetivo de esta investigación. Al analizar el tema de la formación permanente desde los estudios de enseñanza y relacionarlo con la perspectiva postestructuralista, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué significados se atribuyen a la formación desarrollada en la red municipal de educación de Morro Reuter/RS para la implementación de la BNCC, desde la perspectiva de la gestión escolar, realizada entre 2019 y 2021? Para componer el material empírico, la investigación se desarrolló desde la perspectiva de la investigación etnográfica con dos técnicas de producción de datos: (a) diario de campo y (b) entrevistas semiestructuradas. Además, para cualificar el análisis del material empírico, se estudió un conjunto de documentos y se vinculó al proceso de análisis. Los conceptos de formación y educación continua, en relación con los conceptos de discurso y conducta/contracconducta, fueron poderosos lentes/herramientas para el análisis de los materiales a partir de dos argumentos concluyentes. El primer argumento analítico está vinculado a la percepción de que Morro Reuter/RS se apropió de las normas vigentes a nivel nacional y realizó una reflexión crítica sobre la llamada formación estandarizada, pues desde su posición construyó una formación continua para la red. El segundo argumento complementa al anterior, ya que a través de su reflexión, Morro Reuter/RS desarrolló una formación continua para la implementación de la BNCC de forma colectiva, respetando las singularidades, y con autoría. Desde esta perspectiva, se llevó a cabo una formación continua personalizada por parte de un colectivo formado por directivos de SMEC, por equipos directivos y por un grupo de profesores consultores. También es importante aclarar que esta formación personalizada puede ser entendida como una expresión de actuar con libertad, en la relación con los demás y consigo mismo, para transformar una normativa educativa nacional, común, lista, en directrices, principios y prácticas y que, por tanto, se diferencia de la formación estandarizada y la educación moldeada, resultantes de una agenda global económica, individualista y competitiva.

Palabras llave: Educación continua; Formación estandarizada; Gestión escolar; Base Curricular Nacional Común; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Portrait</i>	24
Figura 2 - Imagem ampliada da obra <i>Portrait</i>	25
Figura 3 - Mapa conceitual: discurso	73
Figura 4 - Mapa normativo: Legislação e normas vigentes sobre Educação e Formação Continuada a nível nacional.....	119
Figura 5 - Percurso da formação continuada de Morro Reuter/RS.....	155
Figura 6 - Fluxo da estruturação da formação continuada de Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC.....	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor “formação continuada”	45
Gráfico 2 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor “currículo”	46
Gráfico 3 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor “Base Nacional Comum Curricular”	50
Gráfico 4 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores “formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular”	52
Gráfico 5 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores “formação continuada e currículo”	53
Gráfico 6 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores “formação continuada e Base Nacional Comum Curricular”	53
Gráfico 7 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores “currículo e Base Nacional Comum Curricular”	54
Gráfico 8 - Trabalhos acadêmicos analisados no segundo garimpo	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo quantitativo das pesquisas	51
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos analisados no primeiro garimpo	55
Quadro 3 - Produções acadêmicas selecionadas para estudo	56-57
Quadro 4 - Escolas em Morro Reuter/RS	89-87
Quadro 5 - Palavras e termos para a composição dos argumentos	108
Quadro 6 - Potencialidades, diferencial e fragilidades percebidas na formação continuada realizada de 2019 a 2021 para a implementação da BNCC.....	109-110
Quadro 7 - Normativas vigentes do CME/MR que discorrem sobre Formação Continuada para docentes em Morro Reuter/RS.....	124-129
Quadro 8 – Destaques da resolução CNE/CP nº 01/2020.....	135-137
Quadro 9 – Conceito de Competência elaborado por e para Morro Reuter/RS.....	155
Quadro 10 – Excertos das entrevistas sobre a formação continuada para a implementação da BNCC na rede municipal de Morro Reuter/RS.....	156-160
Quadro 11 - Descrição da produção acadêmica selecionada para análise com os descritores “formação continuada e currículo”	198-200
Quadro 12 - Descrição da produção acadêmica selecionada para análise com os descritores “formação continuada e Base Nacional Comum Curricular”	200-205
Quadro 13 - Descrição das produções acadêmicas selecionadas para análise com os descritores “currículo e Base Nacional Comum Curricular”	206-216
Quadro 14 - Descrição das produções acadêmicas selecionadas para análise com os descritores “formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular”	216-225

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AMVARS	Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APNPs	Atividades pedagógicas não presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEs	Conselhos Municipais de Educação
CME/MR	Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter
CME/SL	Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo
COMFUNDEB	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DOCMR	Documento Orientador Curricular de Morro Reuter
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FORPROFE	Fórum Estadual/Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GRANPAL	Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre
GT	Grupo de Trabalho

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PME/MR	Plano Municipal de Educação de Morro Reuter
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPs	Projetos Políticos-Pedagógicos
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RME/MR	Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMED	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
SME/MR	Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter
SME/SL	Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNCME-RS	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 SOBREVANDO A PESQUISA	24
2 ENTRE VOOS CURTOS E LONGOS: QUEM FUI, QUEM SOU, QUEM SEREI ...	36
3 MAPEAMENTO DOS VOOS JÁ ALÇADOS PARA PROJETAR OUTROS: AS PESQUISAS E O REFERENCIAL TEÓRICO	41
3.1 MAPA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM VOO NECESSÁRIO	43
3.2 O REFERENCIAL TEÓRICO PARA INTERROGAR AS PESQUISAS E ALÇAR OUTROS VOOS	58
4 PERCURSO CONSTRUÍDO PARA VOAR: O PLANEJAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	82
4.1 MORRO REUTER/RS: O LUGAR ONDE ESCOLHI POUSAR	83
4.2 A PESQUISA DE CAMPO E OS VOOS PARA COMPOR O CAMINHO METODOLÓGICO.....	88
4.3 ETNOGRAFIA	92
4.3.1 É PRECISO VOAR PARA ESCREVER.....	95
4.3.2 AS NARRATIVAS NA PRODUÇÃO DE DADOS.....	97
4.4 COMPROMISSO ÉTICO	100
5 TRANSFORMAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO: A DECOLAGEM PARA OS ARGUMENTOS	106
6 PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E EM MORRO REUTER/RS: VOOS CANCELADOS E REVOADAS POTENTES	112
6.1 AS ROTAS BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	115
6.2 OS SOBREVOS DE MORRO REUTER EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA	120
6.3 VOOS CANCELADOS PELO DISCURSO DA FORMAÇÃO PADRONIZADA: FORMATAÇÃO DA DOCÊNCIA POR MEIO DAS NORMATIVAS NACIONAIS A FAVOR DO MERCADO	130
6.4 O REVOAR DE MORRO REUTER/RS PARA A FORMAÇÃO PERSONALIZADA: UMA AÇÃO DE CONTRACONDUTA MEDIANTE A DUPLA INJUNÇÃO “FORA PARA DENTRO” E “DENTRO PARA FORA”	151
7 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR VOANDO.....	171
REFÊRENCIAS.....	178
ANEXOS.....	197

ANEXO A - OS VOOS JÁ ALÇADOS	1988
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	226
ANEXO C - REGISTRO DA PRESENÇA FÍSICA E DIGITAL NO CAMPO DA PESQUISA.....	227
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	231
ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PESQUISA	233
ANEXO F – FORMAÇÕES REALIZADAS POR MORRO REUTER/RS DESDE SUA EMANCIPAÇÃO	234

1 SOBREVENDO A PESQUISA

Figura 1 – *Portrait*



Fonte: Artista Plástico Paul Villinski. Galeria Morgan Lehman. Nova York/EUA, 1997.

Início a apresentação desta Dissertação com a obra do artista plástico estadunidense Paul Villinski¹, que cria suas obras com materiais considerados lixo. Sua coletânea me remeteu ao sentimento de liberdade² e transformação, pois as peças representam asas ou borboletas e a maioria dos elementos que as constituem são itens descartados. A poesia acontece quando o que era considerado lixo pelo senso comum transforma-se em arte.

Em 2020, o trabalho do artista foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) por utilizar há mais de trinta anos materiais que trazem à tona a discussão sobre a

¹ Paul Villinski nasceu em York, Maine/EUA, em 1960. Desde 1982, mora e trabalha em Long Island City/EUA, com sua esposa e filho. “Com uma preocupação ao longo da vida com questões ambientais, sua obra frequentemente reformula materiais descartados, efetuando transformações surpreendentes e poéticas”. Disponível em: <http://www.paulvillinski.com/index.html>. Acesso em: 31 mar. 2021.

² “[...] *liberdade* enquanto um estado sempre transitório, em que “sujeitos individuais ou coletivos têm diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Foi esse entendimento que levou Foucault (1995, p. 244) a dizer que “o poder só se exerce sobre sujeitos ‘livres’”, pois só há poder se houver alguma chance racional de deslocamento e fuga ou escape, por parte daquele que lhe sofre a ação. Dessa maneira, poder e liberdade não se excluem, mas se conectam num jogo em que a segunda é condição de possibilidade – nas palavras de Foucault, como pré-condição e suporte permanente – para o primeiro.” (Alfredo José da Veiga-Neto, 2008, p. 25).

utilização dos recursos naturais para o desenvolvimento econômico, gerando a degradação ambiental. Assim, a Administração Postal da ONU selecionou uma de suas obras para torná-la em selo comemorativo do quinquagésimo Dia da Terra declarado em 22 de abril de 1970 nos Estados Unidos da América. Em 2009, a Assembleia Geral da ONU complementou a data tornando-a o Dia Internacional da Mãe Terra. A data foi demarcada para além das comemorações, pois urge a tomada de consciência da necessária e urgente preservação dos recursos naturais e da nossa própria existência no planeta, uma vez que fazemos parte da natureza e ela nos compõem. Essa compreensão pode fazer toda a diferença para a preservação da vida na Terra.

Figura 2 - Imagem ampliada da obra *Portrait*



Fonte: Artista Plástico Paul Villinski. Galeria Morgan Lehman. Nova York/EUA, 1997.

A obra de arte que apresento, *Portrait*³, na introdução desta dissertação, inspirou-me a liberdade de retratar, de ir além do já visto e realizado, a traçar novos sonhos e caminhos para encontrar novas perguntas e possibilidades. Esta inspiração está diretamente ligada ao objeto de pesquisa, que consiste em investigar a perspectiva da gestão escolar quanto à formação continuada desenvolvida na rede municipal de ensino de Morro Reuter, no estado do Rio Grande do Sul (RS), para a implementação⁴ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, entre os anos de 2019 e 2021. Essa investigação acadêmica, foi um alçar de voo rumo a situações inesperadas, com a liberdade e a possibilidade de transformação que o ato de pesquisar requer.

Com a imagem da obra ampliada, é possível observar que as asas foram confeccionadas com luvas de couro sobrepostas para formarem as penas. A reutilização de algum objeto/material para transformar em algo novo remeteu-me às ações que os municípios brasileiros podem ter realizado para a implementação da BNCC em seus territórios. Essa é uma leitura que fiz e a ideia me acompanhou durante a investigação.

Agir com liberdade para transformar uma normativa educacional pronta, comum, nacional realizada por outras pessoas em ações/orientações transformadoras foi uma correlação que fiz ao olhar para a obra de arte e pensar na pesquisa que gerou a presente dissertação. Compreendo, a partir dos campos teóricos que fundamentam esta pesquisa, que o processo de “agir com liberdade” está interconectado com práticas e relações de poder que investem na regulação de nossas condutas e podem nos constituir de um determinado modo. Nossas

³ Livre tradução: Retrato.

⁴ Ao utilizar o termo *implementação* nesta dissertação, quero ir além do seu significado propriamente dito e do uso comumente empregado para colocar em prática a BNCC fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Destaco que utilizo este termo por ser empregado em todo o território nacional, e assim penso que posso chamar a atenção para a leitura da presente dissertação cujo final demonstrará outra situação. Assim, me sinto provocada a pensar com Stephen J. Ball; Meg Maguire e Annette Braun (2016) sobre como as escolas atuam com as políticas educacionais. As autoras e o autor discorrem que a *implementação* pura e simples da BNCC anula a releitura das políticas para o contexto de cada escola/comunidade. Por isso, em sua obra, elas e ele mostram a ampliação da *teoria da atuação das políticas (policy enactment)* que as escolas fazem e são desconsideradas por formuladores/as de políticas. Os estudos da obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* mostram que a *implementação* engessa, seria como um cumpra-se de várias políticas como uma bricolagem de lei e normas que ora se complementam ora se contrapõem, diferentemente do uso do termo *atuação*, que gera criação, tradução, bem como interpretação a partir das especificidades da escola/comunidade. Essa *atuação* será abordada no capítulo 6 da presente dissertação.

⁵ Normativa educacional aprovada pelo CNE pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017. A BNCC foi organizada e homologada pelo Ministério de Educação (MEC). Para conhecer a normativa e o processo de elaboração, bem como as orientações exaradas pelo MEC para a sua implementação, vide: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022. E, o Canal do YouTube da Base em: <https://www.youtube.com/channel/UC8kMHcviVD92fecRdbTMxIg>. Acesso em: 12 mar. 2022.

liberdades são reguladas. (Tomaz Tadeu da Silva⁶, 1998). As ideias de liberdade e de transformação foram importantes durante a pesquisa e continuaram sendo ao longo da escrita desta dissertação. Tratam-se de ações claras, principalmente no sentido de investigar os modos como se deu a implementação da BNCC a partir de uma perspectiva da gestão escolar, no município de Morro Reuter/RS, no período de 2019 a 2021, conforme mencionado anteriormente. O processo formativo foi organizado para os/as professores/as⁷ e ocorreu mediante a atuação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Morro Reuter/RS (SMEC) com as equipes gestoras das escolas da rede, bem como com a instituição de consultoria educacional denominada INCOMUM CONSULTORIA E ASSESSORIA EDUCACIONAL⁸.

A hipótese de transformação da política está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente no artigo 11: “[...] os Municípios incumbir-se-ão de: [...] III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. (BRASIL, 1996, p. 5). A partir desta prerrogativa disponibilizada aos municípios por meio dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e com as orientações da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNCME-RS⁹), coube a cada cidade gaúcha o seu fazer, a sua releitura de uma normativa ampla e comum sobre a BNCC. A atuação estava atrelada à construção, juntamente com as escolas do território

⁶ Utilizarei o nome e sobrenome do/a autor/a ao ser referenciado/a pela primeira vez para dar visibilidade aos homens e às mulheres com quem dialogo. Estas são escolhas teórico-políticas e decorrem dos estudos e das discussões que o grupo de pesquisa no qual estou inserida realizam sobre as questões de gênero.

⁷ Sempre que os termos apresentados nesta pesquisa necessitarem de flexão de gênero, serão utilizados artigos no masculino e no feminino, antecedendo-os. A proposta é chamar a atenção para a valorização e o respeito à presença da mulher no campo educacional. Essa é uma escolha afetiva e política que o grupo de prática de pesquisa do qual faço parte investiga e defende. Além do mais, os dados estatísticos acerca da relação numérica entre homens e mulheres no Brasil demonstram que “a população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres”. Este é apenas um dado que por si só não modifica a realidade, por isso é imperioso destacar que “os dados sobre gênero servem para mapear as diferenças entre homens e mulheres e fornecer informações que embasem políticas públicas para reduzir [terminar com] as disparidades no acesso à justiça e bem-estar que existem entre os gêneros”. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

⁸ Responsáveis Técnicas da consultoria educacional INCOMUM:

Profa. Dra. Carin Klein – currículo: <http://lattes.cnpq.br/7168696937800022>

Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer – currículo: <http://lattes.cnpq.br/5235330228253476>

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – currículo: <http://lattes.cnpq.br/9564879599544686>. Esta é a minha orientadora. Por questões éticas, ela não foi entrevistada e sim a Profa. Ma. Mirian Dazzi para representar a consultoria educacional desenvolvida pela INCOMUM, pois minha orientadora está amplamente envolvida com a formação continuada realizada junto à rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS e com a minha estada no campo de pesquisa.

Profa. Ma. Mirian Dolores Baldo Dazzi – currículo: <http://lattes.cnpq.br/7447625134968420>.

⁹ UNCME-RS – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul é uma associação sem fins lucrativos que congrega os CMEs do RS, sendo esta uma seccional da UNCME Nacional.

municipal, de um documento que contivesse as especificidades da localidade mediante um processo democrático com formação continuada para a implementação da BNCC.

A formação continuada é tema recorrente de várias pesquisas científicas assim como demonstra a revisão das produções científicas que compõem o capítulo 3 desta dissertação. Contudo, sempre existem situações novas a serem pesquisadas a fim de responderem às lacunas de pesquisas até então realizadas ou dar seguimento a outras. A busca é por novas lentes e outros voos para ampliar o conhecimento do trabalho docente, uma vez as mudanças no contemporâneo “definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores” (Maria Isabel da Cunha, 2013, p. 622).

O meu interesse pela formação continuada acerca do processo de implementação da BNCC ocorreu devido à relevância da normativa para a Educação, bem como o debate realizado em diversos espaços, mobilizando desde 2015 milhares de pessoas e segmentos da sociedade, como: CMEs, escolas de educação básica, instituições de ensino superior, comunidades escolares e setores públicos e privados. Além disso, esta política pública de educação foi amplamente publicizada nos veículos de comunicação para divulgar as novas diretrizes do MEC à educação básica, diferentemente de como ocorreu com outras normativas educacionais emitidas pelo CNE e homologadas pelo Ministério.

O Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo (CME/SL), como um dos espaços de debate constante e coordenador da UNCME-RS, desde 2015 até o momento, atua com os 497 CMEs gaúchos, por meio das 27 coordenações regionais. Desde o referido ano, a tarefa da associação foi de levar aos colegiados, por atribuição, e às Secretarias Municipais de Educação do RS, por solicitação destas instituições, reflexões e orientações para as formações continuadas visando a implementação da BNCC por meio da construção do Documento Orientador dos territórios municipais e da (re)elaboração dos PPPs.

No CME/SL, atuo como assessora técnica do colegiado, e na UNCME-RS, como secretária executiva e articuladora dos conselhos municipais junto ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC¹⁰), representando a UNCME-

¹⁰ Instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, do Ministério da Educação, este Programa visa a implementação da BNCC e dos currículos estaduais e distrital por meio de diretrizes, parâmetros e critérios estabelecidos pelo MEC. Além disso, dá autonomia a cada ente federado de trabalhar de acordo com as suas especificidades. Tem como instrumento de apoio: (a) assistência financeira pelo Plano de Ações Articuladas; (b) formação a distância e presencial para as equipes técnicas e de gestão; e, (c) assistência técnica ao grupo de trabalho. A participação dos estados e do Distrito Federal neste Programa ocorreu por meio da assinatura de um termo de adesão pelo/a secretário/a estadual de educação ou distrital e pelo/a presidente da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A equipe de trabalho é composta pelos seguintes membros que possuem determinadas atribuições: (a) gestão ProBNCC, formada pelo/a representante da Secretaria

RS. Cabe destacar que mesmo dialogando com as Secretarias Municipais de Educação, o foco do meu trabalho são os CMEs, para quem a UNCME-RS emite as orientações e acompanha de perto os trabalhos desenvolvidos.

Esta pesquisa é de suma importância para os atuais movimentos educacionais, pois, sendo professora, entendo que a formação continuada deve primar pelo desenvolvimento da criticidade e da liberdade dentro de um senso de comprometimento e responsabilidade para e com os/as estudantes, detentores/as do direito à educação. Como articuladora dos Conselhos Municipais de Educação, no ProBNCC, representando a UNCME-RS, tenho a responsabilidade e o compromisso com os CMEs do RS e, conseqüentemente, com as escolas dos sistemas municipais de ensino. Isso porque as ações dos colegiados reverberam nas escolas por meio dos atos normativos exarados, por serem os CMEs os órgãos normatizadores dos sistemas municipais. Enquanto articuladora e pesquisadora, compartilharei a experiência de pesquisar e refletir sobre o tema desta dissertação com os colegiados, bem como os resultados obtidos.

Diante do meu envolvimento com a temática e, antes mesmo de ingressar no mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sentia-me instigada em saber como a implementação da BNCC ocorreu nas cidades vizinhas a São Leopoldo/RS, onde moro e trabalho, tanto a partir das orientações do MEC encaminhadas às Secretarias de Educação como da UNCME-RS aos CMEs. Mas, como realizar tal intento? Somente a partir dos estudos e das leituras realizadas no PPGEdu é que passei a compreender a organização e a estrutura da pesquisa científica e o quanto tinha que me suspender sobre o meu trabalho na UNCME-RS para realizar a pesquisa. A partir da elaboração do projeto de pesquisa, percebi que não havia pesquisas sobre formação continuada em relação a ações interligadas à implementação da BNCC no Rio Grande do Sul. Isso nos repositórios que pesquisei, conforme está demonstrado no capítulo 3 desta dissertação.

Estadual de Educação (SEDUC) e da UNDIME para coordenar o processo de construção dos referenciais curriculares do Estado e das ações formativas, e por três coordenadores/as de etapas (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental), que coordenam e auxiliam os trabalhos dos/as redatores/as de currículo; (b) redatores/as de currículo da educação infantil e de cada componente curricular do ensino fundamental que consta na BNCC. O trabalho dos/as redatores/as é o de redigir as contribuições recebidas acerca do referencial curricular do Estado e, após a conclusão desta etapa, realizar formações em nível estadual em relação à educação infantil e aos componentes curriculares, respectivamente; (c) articulador/a do regime de colaboração que tem a função de fomentar a participação dos municípios e das redes de ensino no processo de construção e implementação do referencial curricular do Estado, e nas ações formativas; (d) articulador/a dos CMEs que possui a atribuição de ser o elo entre as equipes de trabalho do ProBNCC e dos CMEs em relação às informações e às demandas de cada entidade, além de orientar a participação dos Conselhos no processo de construção do referencial curricular do Estado, nas ações formativas e na emissão dos atos normativos que se fizerem necessários para que todas as redes de ensino (re)elaborem seus PPPs. (BRASIL, 2018a).

Além disso, destaco a relevância, para a minha pesquisa, da colaboração do grupo de prática de pesquisa da *Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*, coordenado pela minha orientadora, professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, e de sua pesquisa que ancora o grupo, intitulada *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017)*, da qual também faço parte. O grupo auxiliou na delimitação do meu tema de pesquisa e na construção de um problema¹¹ acerca da formação continuada de professores/as na educação básica de um município do RS. A participação neste estimado grupo foi fundamental, porque assim como a minha orientadora, todos/as os/as integrantes auxiliaram na lapidação do objeto de pesquisa, bem como contribuíram na elaboração do projeto de investigação, no aprimoramento do questionamento que me propus buscar desenvolver, bem como com a escrita da presente dissertação em função dos estudos do grupo e de suas pesquisas já realizadas ou em andamento.

Inicialmente, desejava pesquisar em algum município da regional da Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos (AMVARS¹²) ou da regional da Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre (GRANPAL¹³), por eu conhecer pessoalmente os/as presidentes dos CMEs e isso facilitar o contato. Desta forma, estaria em minha zona de proximidade e participaria junto à Secretaria Municipal de Educação e ao CME com a regularidade que a pesquisa etnográfica necessita. Ao analisar as regionais, decidi que não faria em São Leopoldo/RS, em razão do envolvimento que tive na implementação da BNCC e suas ações correlatas enquanto assessora técnica do CME/SL. O colegiado examinou o *Documento Orientador do Território de São Leopoldo: princípios e concepções* e emitiu o ato normativo para instituí-lo no município e eu, enquanto articuladora dos conselhos, dialoguei com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED), bem como com algumas escolas do município. Além disso, ocorreram outras ações junto à rede municipal de ensino e junto à SMED, como reuniões e orientações realizadas pelo colegiado onde atuo.

O tema da BNCC e as ações para sua implementação nos estados, no distrito federal e nos municípios fazem parte do cotidiano do grupo ao qual pertencço enquanto mestrandia, pois

¹¹ [...] o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula predeterminada. O problema nos move a pensar justamente por que não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas, apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade [...]. (Sílvia Gallo, 2008, p. 118-119).

¹² É constituída por doze municípios do RS: Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Presidente Lucena, São Leopoldo e Sapiranga.

¹³ É constituída por quatorze municípios do RS: Alvorada, Cachoeirinha, Canoas, Eldorado do Sul, Esteio, Glorinha, Gravataí, Guaíba, Nova Santa Rita, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Sapucaia do Sul, Triunfo e Viamão. As regionais são organizadas pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e a UNCME-RS segue esta organização para compor suas regionais.

os/as integrantes são professores/as atuantes em diferentes redes de ensino, da educação básica ao ensino superior. Além disso, há estudos no grupo relacionados à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP) aprovada pelo CNE em 2019 estreitamente atrelada à BNCC (Maria Cláudia Dal'Igna; Renata Porcher Scherer; Miriã Zimmermann da Silva, 2020). Ao discutirmos o meu plano de pesquisa, o grupo trouxe várias contribuições. Coletivamente, fizeram com que eu refletisse e pensasse como lidaria com o desafio de fazer pesquisa além do que eu já sabia sobre as ações atribuídas a implementação da BNCC.

Para iniciar o voo, entendi que, primeiro, era necessário lidar com tal desafio, o de me afastar do que já sabia para investigar um município que, no processo de formação continuada, fizesse certa leitura crítica e contextualizada da BNCC. Os relatos e vivências dos/as integrantes do grupo contribuíram, neste sentido, para a identificação de, pelo menos, dois municípios: Esteio/RS e Morro Reuter/RS. Para definir qual seria o município no qual faria a investigação, busquei informações na internet, principalmente nos sites das prefeituras. Ao ingressar no site de Morro Reuter/RS, li que, em 2003, Carlos Urbim¹⁴ escreveu poeticamente o livro *Morro Reuter de A a Z*. Ao aprofundar-me em sua obra, percebi o quanto o município, desde a sua fundação enquanto distrito de Dois Irmãos/RS, e este o quarto distrito de São Leopoldo/RS, valoriza a Educação por meio da realização de várias ações, como o estímulo à leitura. Em 2001, Morro Reuter/RS foi considerada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a segunda cidade com o maior número de municípios alfabetizados/as no RS. Estas são informações que mais chamaram a minha atenção, pois demonstraram a cultura do município para com a Educação.

Concomitantemente, com a busca que estava realizando, a escolha foi sendo refinada no grupo. Numa das tardes de estudos e partilhas de experiências realizada no segundo semestre de 2020, minha orientadora e uma colega que, na época, era doutoranda, Miriã Zimmermann da Silva, expuseram seu trabalho no município de Morro Reuter/RS. A professora Maria Cláudia Dal'Igna desenvolveu consultoria educacional desde o início do ano de 2020 até o presente momento. As ações ocorreram tanto na revisão do Documento Orientador Curricular de Morro Reuter/RS (DOCMR), nas orientações para a (re)elaboração dos projetos-políticos pedagógicos das escolas, bem como na atuação junto a SMEC e a RME/MR para a realização da formação continuada. A colega Miriã Zimmermann da Silva atuava como coordenadora pedagógica da educação infantil na SMEC em 2020, ano em que eu estava elaborando o projeto de pesquisa.

¹⁴ Jornalista, escritor e poeta (1948-2015), foi patrono da Feira do Livro de Morro Reuter/RS. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/carlosurbim/?pg=1027701>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Ao conversar com Miriã, ela expôs brevemente a organização da formação continuada para a implementação da BNCC a toda a rede de ensino e não somente para a direção da escola. Então, ao pensar nesse diferencial em relação ao outro município, despertou-me o desejo de realizar a pesquisa de mestrado em Morro Reuter/RS. Durante a conversa, pensamos qual seria o melhor caminho para apresentar a proposta à SMEC. Assim, Miriã, prontamente, indicou o contato da Secretária da SMEC, Sra. Juliana Zimmer, e se dispôs também a dialogar com ela sobre o contato que eu faria para ver a possibilidade de execução da pesquisa. Em minha orientação individual, minha orientadora e eu debatemos sobre a possibilidade de investigar a formação continuada em Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC. O desafio estava em como eu conseguiria me distanciar do meu trabalho profissional enquanto pesquisadora. Para isso, partimos do pressuposto de que “[...] nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra” (Guacira Lopes Louro, 2003, p. 143), e de que todo o ato de pesquisar exige disposição para colocar sob suspeita as próprias intenções como investigadoras e perante o conhecimento já obtido.

Moacir Martins Filho e Paulo Narvai (2013, p. 646) utilizam a expressão “sujeito implicado” para se referir ao/à pesquisador/a quando esse/a está envolvido/a no campo da pesquisa a ser investigado. Os autores afirmam que não há “[...] neutralidade da ciência” e destacam que “[...] os mecanismos aceitos por diferentes comunidades epistêmicas para lidar com a implicação e os desafios postos aos pesquisadores, em especial os do setor da saúde, para terem reconhecidos seus estudos como contribuições válidas à construção do conhecimento” são válidos. Os autores ressaltam ainda a dimensão ética que todo/a o/a pesquisador/a precisa assumir em sua investigação ao explicar, de modo detalhado, as escolhas e ações propostas. E enfatizam que há “[...] importância e o valor de saberes produzidos sob condições de implicação sujeito-objeto”. (MARTINS FILHO; NARVAI, 2013, p. 653). Assim, as definições foram ocorrendo de maneira ética e cuidadosa.

Diante do exposto, o município de Morro Reuter/RS foi o selecionado para a realização desta pesquisa, tanto pelas questões educacionais expressas no site da prefeitura – demonstrando a cultura local acerca da educação, como pela forma poética com que Urbim (2003) apresenta o município – como, principalmente, pela organização diferenciada da formação continuada organizada pela SMEC para toda a rede municipal de ensino em atuação com as equipes diretivas, assim como com a consultoria educacional. Entretanto, isto não significa que as outras cidades não tenham engajamento com a Educação; é que os destaques presentes no site da prefeitura em relação à Educação, assim como a obra do autor e os diálogos

com as duas pessoas do grupo expuseram um trabalho diferenciado que motivou esta investigação. Estes foram pontos decisivos nesta necessária e complexa decisão.

Com o propósito de levantar voo, realizei o contato com a SMEC, momento que eu me apresentei como pesquisadora e dialoguei brevemente sobre a pesquisa que estava em elaboração. O primeiro contato foi por telefone e, posteriormente, enviei a Carta de Anuência (anexo B) por e-mail para que a secretária assinasse e, com o seu aceite, pudesse iniciar a investigação. A diretora educacional da rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS (no ano de 2021) e minha colega do grupo de pesquisa, Miriã, foi quem acompanhou a minha pesquisa, bem como a minha presença física e digital, de forma mais direta por indicação da secretária de educação, abrindo a agenda de trabalho e de formação da SMEC. Esta investigação seguiu com o rigor acadêmico e com a dimensão ética que o PPGEduc da UNISINOS enfatiza em suas ações. Assim, as pessoas envolvidas puderam e poderão realizar uma (auto) análise de forma individual e coletiva a partir dos resultados desta pesquisa, parciais e finais.

Destaco que a investigação foi desenvolvida sob a ótica da pesquisa etnográfica, incorporada por técnicas de produção de dados, como: diários de campo físico e digital e entrevistas. Além disso, para qualificar a análise do material empírico, foram estudados e articulados ao processo de análise um conjunto de documentos. A utilização de duas técnicas de produção de dados articuladas com os documentos estudados teve como finalidade obter mais subsídios para as análises ao considerar os estudos sobre formação continuada, currículo e BNCC, mediante os campos teóricos desta pesquisa: estudos em docência e a perspectiva pós-estruturalista.

No segundo capítulo, intitulado *Entre voos curtos e longos: quem fui, quem sou, quem serei*, narro a minha trajetória pessoal, formativa e profissional. Esta escrita foi inspirada em Jorge Larrosa (1994), para quem nossa identidade é construída a partir do sentido que damos à nossa história. Faço uma relação entre as três trajetórias, pois sinto que uma está atrelada à outra e às decisões ao longo dos percursos de voo formam quem sou hoje e indicam um norte de quem poderei ser. O relato apresenta alguns caminhos por onde sobrevoei, as escolhas que fiz e os resultados obtidos.

Apresento o garimpo no terceiro capítulo, que é nomeado *Mapeamento dos voos já alçados para projetar outros: as pesquisas e o referencial teórico*. A garimpagem foi realizada nos repositórios digitais selecionados para compor a revisão das pesquisas, a fim de buscar o referencial teórico e definir as ferramentas analíticas. Neste trabalho denso, garimpei uma quantidade expressiva de produções acadêmicas sobre *formação continuada, currículo e Base*

*Nacional Comum Curricular*¹⁵. Para isto, investi tempo e olhar atento a fim de realizar a escolha de quais produções me acompanhariam durante esta pesquisa.

O caminho metodológico e as técnicas eleitas para a construção do material empírico são expostos no quarto capítulo, intitulado *Percurso construído para voar: o planejamento teórico-metodológico*. A definição do caminho metodológico primou pela organicidade flexível, para no decorrer da pesquisa, encontrar informações: ditas, escritas, silenciadas e/ou observadas. Este percurso, construído voo a voo, apresenta o caráter de um estudo acadêmico focado no rigor e na liberdade que a pesquisa requer e que é possibilitada pela ética.

No quinto capítulo, *Transformação do material empírico: a decolagem para os argumentos*, discorro como foram construídos os fundamentos conclusivos para a análise. Essa ação partiu da análise minuciosa do diário de campo e das transcrições das entrevistas. Após minha primeira análise, ocorreu uma discussão com o grupo de prática de pesquisa para um burilamento dos dados, a fim de que junto ao olhar da professora orientadora os argumentos/contextos fossem delimitados. Assim, o material empírico demonstrou como potência de análise a formação padronizada perante o posicionamento crítico de Morro Reuter/RS e a formação personalizada realizada por um coletivo formado por gestoras/es da SMEC, das equipes diretivas e por um grupo de professoras consultoras.

E por falar em formação continuada, *Percurso da formação continuada no Brasil e em Morro Reuter/RS: voos cancelados e revoadas potentes* é o título do sexto capítulo. Neste, faço um reconto temporal para expor a legislação em vigência sobre o tema em tela, tanto a emitida para o território nacional como para a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Considero importante essa menção para visualizar as tramas legais que estão postas para a formação docente. Neste mesmo capítulo, realizei a análise das normativas vigentes emitidas pelo CNE em 2019 e 2020 acerca da formação docente, bem como da formação personalizada construída por Morro Reuter/RS, contrapontos necessários para a atualidade visando distinguir a ação de Morro Reuter/RS a partir de seus estudos críticos acerca das normativas vigentes.

Na sequência, o texto denominado *Considerações para continuar voando*, constitui-se no sétimo capítulo. Neste, retomei os rumos e achados da pesquisa de forma sucinta para embasar minhas considerações, pois é caro demonstrar que a formação personalizada pode ser compreendida como uma expressão do agir com liberdade, na relação com os outros e consigo mesmo, para transformar uma normativa educacional pronta, comum, nacional, em orientações, princípios e práticas. E, por isso, diferencia-se da formação padronizada e da educação

¹⁵ Além do uso do descritor “Base Nacional Comum Curricular”, utilizei também “BNCC” na busca por trabalhos acadêmicos nos repositórios digitais justamente por ser a sigla da normativa.

customizada, decorrentes de uma agenda global economicista, individualista e concorrencial. Outro ponto trazido neste capítulo são outras possibilidades de aprofundamento da pesquisa para compor outros pousos e partidas, uma vez que a dissertação não esgota as discussões da pesquisa.

Nos anexos, estão documentos e registros que demonstram o trabalho por mim realizado e pelo município pesquisado. Considero importante essa parte da dissertação, uma vez que leitores/as fora do grupo de prática de pesquisa poderão ler e assim compreender o percurso da pesquisa que realizei em conjunto com o grupo.

Encerro a apresentação desta dissertação apropriando-me das asas produzidas pelo artista plástico Paul Villinski. Elas me oportunizaram sobrevoar os caminhos planejados e os que se desenharam durante a estada no campo da pesquisa. Em que lugar cheguei? Que resultados obtive? A investigação detalhada, a observação e a escuta atenta, assim como a escrita densa que estão presentes nas próximas páginas desta dissertação é o resultado.

2 ENTRE VOOS CURTOS E LONGOS: QUEM FUI, QUEM SOU, QUEM SEREI

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece, e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 1994, p. 69).

Começo este capítulo provocada por Larrosa (1994), ao apresentar os voos curtos e longos do meu percurso pessoal, formativo e profissional e compartilhar minhas escolhas e um pouco da minha vida. Tudo começou aos seis anos, quando escolhi ser professora de crianças. Cursava a pré-escola e a professora Marmy da Silva, atualmente, minha colega na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS, encantou-me com seu jeito de organizar as atividades, de conduzir as tardes e de brincar comigo e com meus/minhas colegas.

Meu pai, Ademir Pereira, e minha mãe, Eliete Heberle Pereira, tiveram que parar de estudar no início do ensino fundamental para ajudarem no sustento da família. Então, para seu filho, meu irmão, Daniel Heberle Pereira, e filhas, minha irmã Elisângela Pereira Ozório (nome de casada) e eu, os estudos sempre foram prioridade dentro de nossa realidade. Seguimos o nosso percurso e concluímos o ensino superior. Meus irmãos fizeram escolhas profissionais diferentes do que cursaram na graduação e são felizes e realizados. Meu irmão montou uma empresa de construção civil e minha irmã é representante de uma empresa de consórcios. Eu, diferente deles, fiz diversos voos até entender que minha realização pessoal e profissional estava, definitivamente, na Educação.

Após a conclusão do ensino médio, tornei-me técnica em Química e iniciei a faculdade de Administração. Contudo, sabia que não era esse o voo que queria alçar. Em 1999, iniciei a licenciatura em Pedagogia, na UNISINOS, concluindo-a em 2006. Mesmo com a bolsa de estudos de incentivo à licenciatura oferecida pela Universidade, precisei de mais tempo para concluir o curso, pois as questões financeiras sempre pesaram na definição de quantas disciplinas poderia realizar a cada semestre, já que eu era a única responsável pelo pagamento das mensalidades. No mesmo ano em que me formei, minha mãe partiu para o plano espiritual, mas, felizmente, realizou seu grande sonho: ver seus filhos formados, casados e com suas famílias constituídas. Três anos depois, concluí a especialização em Educação Socioambiental, na Universidade Feevale. Escolha inspirada nas vivências do local onde moro e na responsabilidade de educar para a preservação ambiental, da qual o ser humano faz parte.

Somente ingressei na carreira docente em fevereiro de 2009, quando tomei posse como professora da educação infantil, na cidade de São Leopoldo/RS, com carga horária de trinta horas semanais. Antes de ser aprovada no concurso público municipal, atuei em indústrias do setor privado, no setor de vendas. Desde o ensino médio, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Diante dos desafios que a educação me apresentou no cotidiano escolar, entendi que precisava de voos longos, então fui em busca de cursos de formação continuada para qualificar minha ação com as crianças com quem trabalhava e para compreender melhor o desenvolvimento infantil. Além disso, de 2009 a 2012, participei das formações oferecidas pela mantenedora e pelas próprias escolas em que atuei.

No ano de 2011, fui convidada pela presidente do CME/SL, Zaira Carina Corneli, para trabalhar no colegiado como assessora técnica. Neste espaço de trabalho, participo de formações ligadas à legislação educacional dos três entes federados e às normativas exaradas pelo CNE, isto para desempenhar as atribuições do CME/SL junto ao sistema municipal de ensino de São Leopoldo (SME/SL). Além destas, outras formações são oferecidas com o propósito de melhor conhecer os documentos escolares a partir do PPP a fim de realizar as devidas orientações às escolas do SME/SL, que é composto pelas escolas municipais de São Leopoldo/RS e pelas privadas que ofertam somente a educação infantil.

Em 2015, o CME/SL tornou-se o coordenador estadual da UNCME-RS. Diante disto, enquanto assessora técnica do CME/SL, precisei me preparar ainda mais para auxiliar os colegiados do RS. A assessoria técnica do CME/SL é composta por três ou quatro pessoas que compartilham as ações do colegiado e das comissões de trabalho. Diante das atividades que se ampliavam a cada nova ação da coordenação estadual da UNCME-RS, no ano seguinte, tornei-me secretária executiva da associação para prestar serviços diretamente à coordenadora estadual da UNCME-RS, Conselheira Fabiane Bitello Pedro, e assumi o segundo concurso no mesmo município para o mesmo cargo, totalizando cinquenta e cinco horas semanais de efetivo trabalho.

No ano de 2019, desafiei-me a participar da seleção de mestrado em Educação da UNISINOS, pois já estava há dez anos longe dos bancos acadêmicos. As conselheiras, Profa. Ma. Regina Urmersbach e Profa. Dra. Laude Brandenburg, sempre me incentivaram minha participação nos processos seletivos em nível escrito sensu. Além delas, a presidente do colegiado, Conselheira Fabiane Bitello Pedro, também me estimulava a participar. Bastante inspirada por essas provocações, apresentei o pré-projeto de pesquisa sobre a implementação da BNCC na região da AMVARS. Após ser aprovada, ingressei, em abril de 2020, como bolsista taxas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As disciplinas cursadas, a participação no grupo da Linha de Pesquisa II e no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), bem como as orientações individuais e coletivas, me proporcionaram uma acomodação em relação aos conhecimentos até então construídos e aparentemente imutáveis. Além disto, com o conhecimento desenvolvido mediante as aulas, os encontros dos grupos de pesquisa e as reflexões proporcionadas pelos/as professores/as do curso sobre pesquisa, teorias e práticas, o projeto foi refinado e delimitado.

Ao descrever os voos percorridos até aqui, parece que só estudei e trabalhei, mas a vida não foi e não é só isso. Desde os sete anos, cuidei dos meus irmãos para que meus pais pudessem trabalhar, sendo esta minha primeira experiência em cuidar e educar crianças. Depois, vivi a responsabilidade de ser madrinha e a doçura de estar com meus/minhas afilhados/as em cada momento de suas vidas. Em 1995, conheci meu esposo, Juliano Pedroso, e o Hiago Eduardo da Silva Pedroso tornou-se meu filho também. Juliano e eu nos casamos em 2001, enquanto estudava para tornar-me pedagoga. Em muitos momentos, meu enteado frequentou as aulas comigo, pois morou conosco durante dois anos, assim acompanhou tanto a minha formação quanto a do meu esposo que estudava para se formar em Técnico em Resíduos Industriais, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em Estância Velha. Anos mais tarde, graduou-se em Gestão Ambiental e fez várias especializações na área ambiental.

No ano de 2003, enquanto ainda estudávamos, decidimos que era o momento de engravidar, mas a vida nos reservou surpresas e desafios que jamais imaginariamos. O tempo passou, tratamentos foram realizados e, dez anos depois, o Miguel Pereira Pedroso nasceu, lindo e saudável, para completar nossas vidas. Agora, é ele quem acompanha meus estudos no mestrado e, desde o dia 19 de março de 2020, o meu trabalho profissional em casa.

Desde que foi decretado estado de calamidade devido à pandemia¹⁶, trabalhei na modalidade teletrabalho. Além disto, as aulas presenciais do Miguel foram igualmente suspensas por tempo indeterminado. Assim, por mais de um ano, fui esposa, estudante, filha, irmã, mãe, pesquisadora, profissional, professora do próprio filho e, quando sobrava tempo, eu mesma, uma mulher que também precisa de momentos de cuidado, descanso e privacidade.

Este tempo de isolamento e distanciamento social impôs limites, mas também autoconhecimento e desenvolvimento do respeito às dimensões do tempo *cronos*, *kairós* e *aion*, ou seja, o da medida, o da oportunidade e o da experiência¹⁷. Cada um com a sua importância

¹⁶ Pandemia devido à Covid-19, declarada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde.

¹⁷ "A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar,

e cada um produzindo vivências. Desta forma, a organização da vida exigiu um olhar diferenciado para cada situação e as prioridades foram e são alteradas conforme as circunstâncias ocorrem e são valorizadas. Cabe destacar que esse aprendizado pediu e ainda pede equilíbrio emocional e rotina, ora bem estruturados, ora mais flexíveis, pois para sobreviver e viver na pandemia é preciso muito mais do que saúde física, são necessárias saúde mental e espiritual, como sempre orienta a professora Maria Cláudia em nossos encontros.

As aulas síncronas realizadas pela UNISINOS aliadas aos textos e livros ofertados para estudo pelos/as professores/as deram suporte ao meu desenvolvimento enquanto mestranda. Com isso, as aulas-encontros digitais foram enriquecidas com debates qualificados que proporcionaram profundas reflexões e o alargamento do conhecimento sobre Educação. Estes momentos foram como oásis em meio ao deserto da convivência social e das atribuições que a vida me apresentou desde o início do isolamento. Foram momentos para a manutenção da vida, do conhecimento e da saúde, diante do caos instaurado pela pandemia.

Contudo, a maior dificuldade enfrentada durante este tempo foi a de tentar ser a professora do meu filho, em nossa casa. Matriculado no primeiro ano do ensino fundamental em 2020, no segundo em 2021, e neste ano no terceiro. O ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021 foram cursados totalmente em casa. Ele e eu voltamos à presencialidade no segundo semestre de 2021, o que consideramos que foi muito saudável em todos os aspectos. Considero que a casa não era e não é o espaço da educação formal, mas o de conviver em família, o lugar para brincar e ter outras aprendizagens para além do ofertado pela escola. Trago um recorte do texto de Inés Dussel (2020, p. 341-342), estudado no GIPEDI, no segundo semestre de 2020, para traduzir o sentimento que compartilho ao ver o Miguel fora da escola e o de não ser a professora dele.

O “borramento” das fronteiras entre escola e casa traz vários problemas, difíceis de resolver nestas condições: as famílias são obrigadas a realizar tarefas que podem confundir e complicar os laços (visíveis nas brigas entre pais e filhos para fazerem o dever de casa) e as crianças perdem a possibilidade de autonomia do tempo e de construção de redes de saberes e afetivas fora do núcleo familiar, seja com professores ou colegas, de forma sustentada, o que é também uma forma de conquistar uma política de autonomia crescente, ou seja, das relações de poder na família. e na sociedade.¹⁸

pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2006, p. 25).

¹⁸ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “El “borramiento” de fronteras entre la escuela y la casa trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que

Para contornar essa grandiosa tarefa, montamos uma estratégia diferente, a fim de visar a continuidade do processo de alfabetização: brincar, jogar e iniciar a escrita a partir de palavras geradoras, para construir famílias silábicas e tomar consciência dos sons formados pelas letras e sílabas. Assim, aos poucos, meu filho foi ampliando o conhecimento acerca da leitura e da escrita, além das operações matemáticas, e minha angústia por desejar ser a professora dele foi sendo substituída pelo prazer de vivenciar suas descobertas/hipóteses de codificar e decodificar ludicamente, além de realizar as primeiras operações matemáticas de forma estruturada.

Encerro este capítulo refletindo que, até o momento, tivemos uma formação/orientação empírica para o que estamos enfrentando, tanto em relação à Educação como em virtude das perdas de vidas e de saúde, causadas pela pandemia. Esta excepcionalidade nos oferece experiências à medida em que cada situação se apresenta, na tomada de cada decisão e na oportunidade que nos damos para viver, errar e acertar. Assim foram os meus voos, quem fui, quem sou e me encaminho para ser. Além de tudo, sou uma pesquisadora em Educação, que reflete e compartilha mais do que responde, visto que a vivência de cada ser é única. Se, como nos ensina Larrosa (1994), a contação das nossas próprias histórias dá sentido ao que nos acontece e constitui uma identidade, é preciso reconhecer que isto também é importante para justificar nossas escolhas, de vida, de pesquisa e de trabalho.

hagan la tarea) y los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera de su núcleo familiar, ya sea con maestros o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad”.

3 MAPEAMENTO DOS VOOS JÁ ALÇADOS PARA PROJETAR OUTROS: AS PESQUISAS E O REFERENCIAL TEÓRICO

De onde vem ainda que duas pessoas se interessem pelo mesmo problema podendo vê-lo de modo radicalmente diferente? Isso vem de nossas experiências: do que somos, pois são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos. E o que acontece para todos os pesquisadores. Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e de domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nos mesmos os desenvolvemos. (Christian Laville; Jean Dionne, 1999, p. 89).

Abro este capítulo com a epígrafe de Laville e Dionne (1999) pois, ao garimpar o que já foi pesquisado nos repositórios digitais, fiz um exercício que rendeu horas de trabalho e significativo conhecimento à minha trajetória acadêmica, como também ampliou o questionamento e as reflexões sobre formação continuada relacionada à implementação da BNCC. Esta ação visou compilar as produções científicas para compartilhar os estudos e seus resultados a fim de auxiliar na ampliação do campo teórico sobre determinado tema. Então,

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos [...]. (Norma Sandra de Almeida Ferreira, 2002, p. 257).

Para esta pesquisa, busquei produções acadêmicas, como artigos, dissertações e teses, em determinados repositórios. Desta forma, a busca foi um recorte e não o todo das produções, contudo as mais atuais podem trazer a revisão de períodos anteriores e assim a abrangência torna-se mais extensa do que o período determinado nas garimpagens dos repositórios. A minha intenção, ao dedicar tempo para as buscas e a realização das análises, tanto dos repositórios como das produções selecionadas, foi para compreender os estudos já realizados da temática em tela, com a pretensão de, a partir de um recorte, compartilhar o que vem sendo pesquisado e aprender com o que já foi produzido ao visar a generalização¹⁹.

¹⁹ Transferência dos resultados da pesquisa para situações e populações que não faziam parte da situação de pesquisa”. (Uwe Flick, 2013, p. 237).

Primeiramente, aproximei-me de repositórios que considerei terem artigos, dissertações e teses com abrangência nacional para realizar a revisão, assim como o repositório da UNISINOS e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para representarem o RS. Os repositórios selecionados foram: o Catálogo de Dissertações e Teses CAPES²⁰, o Portal de Periódicos CAPES/MEC²¹, o Repositório Digital UFRGS²², o Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS²³ e o Scientific Electronic Library Online (SciELO²⁴). O motivo de buscar por artigos está ligado à temática da BNCC. Como é um assunto relativamente novo para as pesquisas em Educação, é possível que haja mais pesquisas em andamento do que concluídas. Sendo assim, as publicações parciais das pesquisas em andamento poderiam retratar o que foi pesquisado até o momento da garimpagem e assim ocorreu. Para tanto, a revisão teve como finalidade conhecer o que já foi pesquisado e qualificar a minha pesquisa, assim como apontam Magda Soares e Francisca Maciel (2000, p. 6):

[...] a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas.

²⁰ A CAPES “[...] desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados da Federação”. Uma de suas ações para o intento é a realização de “acesso e divulgação da produção científica”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 12 set. 2020.

²¹ “[...] é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional”. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_painstitucional&Itemid=104. Acesso em: 12 set. 2020.

²² “[...] o repositório digital, chamado LUME, é reconhecido através do Ranking Web of World Repositories [...] como o melhor repositório digital da América Latina e o 21º na posição mundial”. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-179-2016-anexo>. Acesso em: 12 set. 2020.

²³ “[...] é uma base de dados online, responsável por reunir e disseminar a produção científica, acadêmica, técnica e artística da Universidade, proporcionando maior visibilidade, nacional e internacional, às pesquisas desenvolvidas e garantindo a preservação da memória científica institucional”. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/page/sobre>. Acesso em: 12 set. 2020. Este repositório foi lançado em dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6tdznnCYhXk>. Acesso em: 12 set. 2020.

²⁴ “[...] provê Acesso Aberto (AA) aos conteúdos de periódicos científicos. Os periódicos são organizados em coleções nacionais e temáticas. Cada coleção é gerida por uma organização científica reconhecida nacionalmente. A seleção de periódicos a ser indexados ou descontinuados em cada coleção é de inteira responsabilidade da gestão de cada coleção usualmente com o apoio de um comitê assessor científico”. Disponível em: <https://scielo.org/pt/sobre-o-scielo/declaracao-de-acesso-aberto/>. Acesso em: 12 set. 2020.

A divulgação dos artigos, das dissertações e das teses possui grande relevância para as pesquisas futuras, uma vez que sua divulgação possibilita o movimento e a continuidade das pesquisas e o reforço e a ampliação dos movimentos educacionais. A realização das pesquisas instigadas pela revisão permite o “balanço” dos trabalhos científicos já realizados em determinados campos de estudos, recorte temporal e repositórios selecionados. (Joana Paulin Romanowski; Romilda Teodora Ens, 2006). Sergio Haddad (2002, p. 9) reforça que a revisão permite,

[...] num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Neste capítulo, apresento um recorte da busca que fundamentou e inspirou minha pesquisa, para além do planejado, com o propósito de transformação. Para tanto, precisei fazer a segunda escolha, os descritores, mediante triagem e análise. Em busca de cumprir o objetivo desta pesquisa, os seguintes descritores foram definidos: *formação continuada*, *currículo* e *Base Nacional Comum Curricular*, utilizados de forma individual e combinada, conforme são apresentados na próxima seção. O currículo é tema recorrente em processos de conflitos e lutas constantes “[...] entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado”. (Ivor Frederick Goodson, 2011, p. 8). Esta constatação me levou a decidir por garimpar produções acadêmicas ligadas à temática currículo. Isso em função de que pesquisadores/as, entidades da sociedade civil, bem como órgãos de governo divergem quanto a problematização ou a defesa de que a BNCC é um currículo para a Educação Básica. Esse debate veremos neste capítulo.

3.1 MAPA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM VOO NECESSÁRIO

Ao pesquisar cada descritor nos referidos repositórios, observei que por meio da busca geral foi disponibilizado um número expressivo de trabalhos científicos. Sendo assim, foi preciso decidir a cronologia da pesquisa para refinar a garimpagem e buscar trabalhos mais recentes. Esta definição aposta na redução dos desafios de mapear e analisar os trabalhos acadêmicos, mas apresentar o “[...] crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada”. (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

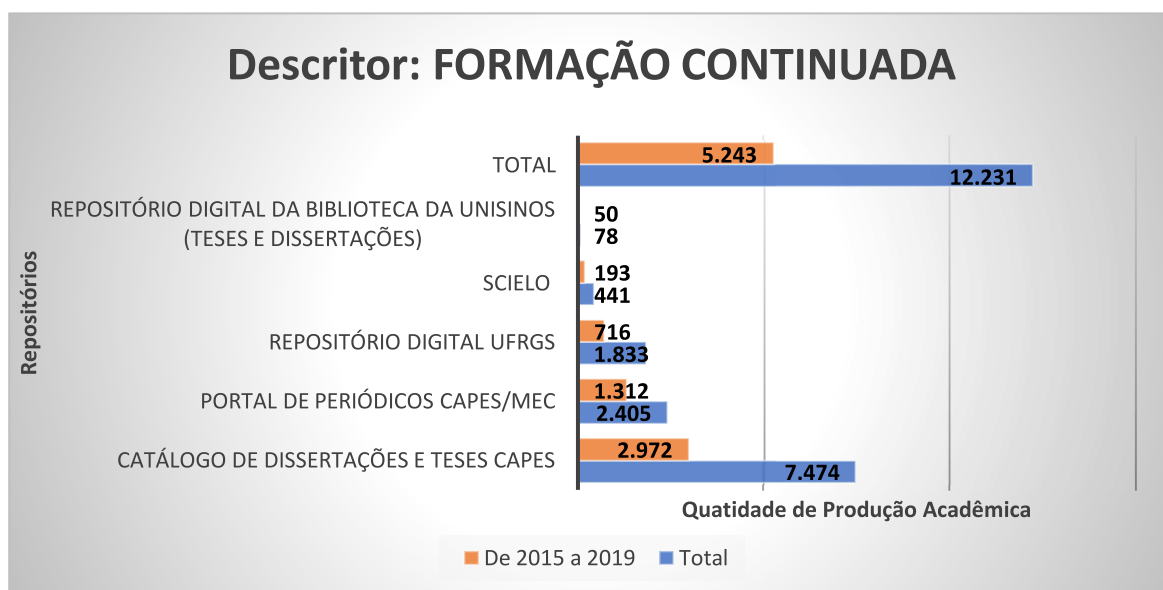
Defini o início das buscas, o ano de 2015, em função da publicação da primeira versão da BNCC, e findar no ano de 2019. Aquele ano foi definido pelo MEC como o período para a realização das formações continuadas, organizadas pelas secretarias municipais de educação e pelas mantenedoras das redes de ensino, assim como a construção do Documento Orientador de cada território municipal orientado pela Gestão ProBNCC do RS e UNCME-RS, gerido pelas respectivas secretarias municipais de educação juntamente com as escolas do território municipal. Esta definição foi tomada a partir da orientação de Sérgio de Luna (2011, p. 99) sobre o recorte temporal, o que contribuiu para a minha escolha e culminou em um período potente para o estudo em questão.

Se a Literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja o suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas suposições por trás dessa afirmação. E, primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente.

Esta afirmação cabe aos descritores *formação continuada* e *currículo*; já, para a *Base Nacional Comum Curricular*, a realidade é outra, em função de ser uma normativa bastante recente. Após a definição dos três elementos: repositórios, descritores e recorte temporal, nos meses de setembro e outubro de 2020, realizei a pesquisa das produções acadêmicas. Inicialmente, busquei pelos descritores, separadamente, a fim de conhecer a quantidade produzida de cada um. O primeiro descritor, *formação continuada*, é uma temática recorrente em muitas produções científicas e constante nos anos pesquisados, pois não se esgota. A amplitude nas pesquisas demonstra que

[...] a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável como inexorável é a ideia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças da sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Este é o motor da pesquisa: o que está sempre desafiando. (CUNHA, 1997, p. 6).

No gráfico 1, fica evidente, em números, o que Cunha (1997) expressou como tema “inesgotável”. O repositório da CAPES foi o que mais produções disponibilizou, totalizando, no momento da busca, 7.474 trabalhos acadêmicos entre dissertações e teses, desde 1996. Esta quantidade representa 61% do total disponibilizado sobre o tema entre os repositórios pesquisados. Contudo, nos outros repositórios, a quantidade também é expressiva tanto na busca sem o recorte temporal como na temporalidade definida, de 2015 a 2019.

Gráfico 1 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor *formação continuada*

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

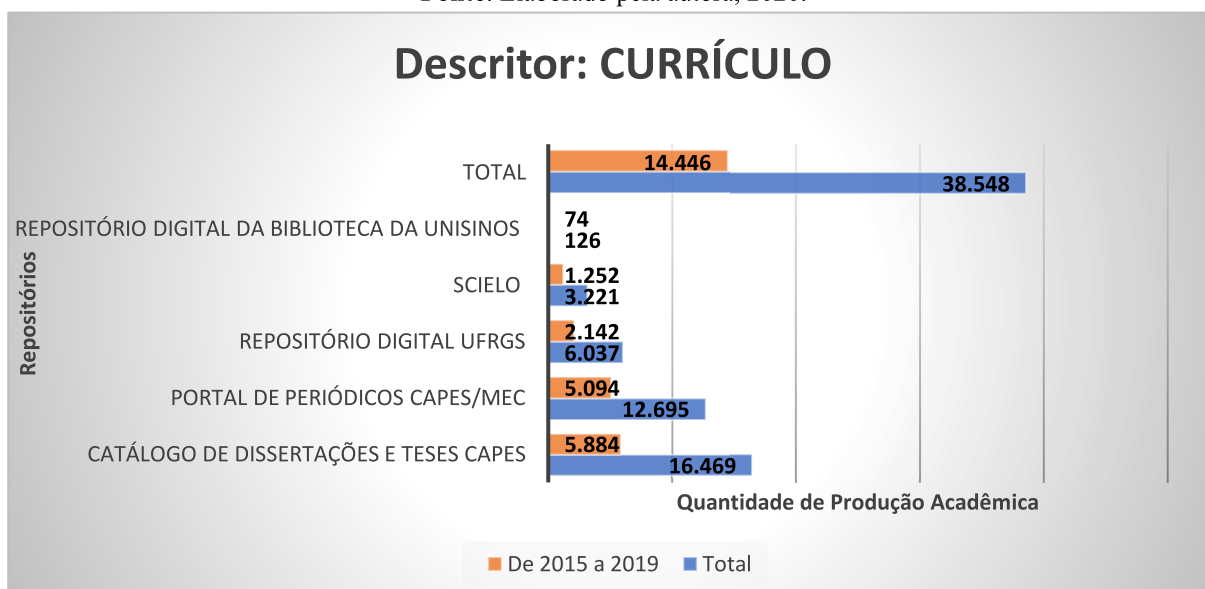
O segundo descritor pesquisado foi *currículo*. Este descritor demonstra que essa temática é um assunto de interesse em proporções ainda mais expressivas em produções acadêmicas, como pode ser observado no gráfico 2. Eliane Lopes (2008, p. 127) apresenta o surgimento da escola pública (universal, laica, gratuita e obrigatória) a partir da Revolução Francesa: “foi preciso que o Estado (burguês) chamasse para si a questão da instrução e elaborasse planos para uma política educacional e educativa” para diferenciar as escolas organizadas no Regime Feudal que se configuravam de modo “[...] dominado pela monarquia e dirigido pela Igreja, correspondia um aparelho escolar particular, restrito, religioso [...]”. Este excerto da história demonstra, em suas entrelinhas, a mudança do currículo e suas disputas pela classe dominante, assim como de toda a sociedade. Silva (2010, p. 150) aponta que:

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

É possível compreender a importância do currículo para as pesquisas em educação, devido ao número significativo de produções acadêmicas, tanto de dissertações, como teses e artigos. Novamente, o site da CAPES conteve mais trabalhos divulgados, totalizando 43% das produções acadêmicas publicadas nos repositórios pesquisados.

Gráfico 2 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor *currículo*

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.



O último descritor examinado nos repositórios, *Base Nacional Comum Curricular*, apresentou a menor produção acadêmica em relação aos outros. Apesar desta constatação, existe uma curva com tendência crescente a partir de 2017, ano em que a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC. Os descritores apresentados anteriormente obtiveram um equilíbrio das publicações no período pesquisado.

De maneira qualitativa, há inúmeras reportagens, entrevistas e livros que tratam do assunto e atravessam oceanos. Pelo teor das produções, é notável a polêmica em torno do tema, uma vez que ela gerou e ainda gera opiniões distintas. De acordo com António Nóvoa (2018), a escola do século XXI precisa estar preparada para atender à demanda atual. Ao ser questionado sobre a BNCC, afirma que parece ser uma sistematização interessante, porém sem ficar preso a conteúdos em tempos em que as linguagens são mais importantes para se aprender a pensar, a estudar e a trabalhar. Outro ponto abordado por Nóvoa (2018) sobre a normativa é a importância de se pensar na reconstrução do comum na escola, não o igual para todos/as, mas a ação coletiva e, para tanto, apresenta John Dewey no sentido de união e não de individualismo. Encerra a entrevista apontando que, com a revisão que as escolas fazem dos PPPs a partir da BNCC, o mais importante é realizar o que há mais de 100 anos já se discute em relação à qualificação da educação:

[...] a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, um ambiente de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente

de curiosidade científica, um ambiente de participação, pois, novamente como diz Dewey, um médico pode operar um doente anestesiado, mas um professor não pode ensinar um aluno que esteja a dormir. Para mim, esta deve ser a preocupação principal dos projetos pedagógicos das escolas. (NÓVOA, 2018, p. 19).

Para Nóvoa (2018), a BNCC oferece uma oportunidade para as escolas debaterem e colocarem em prática o que é mais importante para a comunidade escolar e não se fechar em um documento que pode ficar datado. Além do mais, aponta que a normativa por si só não altera ou modifica o que a escola acredita ser o mais importante, bem como não coloca em prática as discussões que já ocorrem há muito tempo entre os/as professores/as. Na entrevista, o autor não discorre sobre metodologias, processos avaliativos ou a necessidade de se fixar conteúdo para todo um país, ele apresenta modificações que os ambientes precisam ter, mas que só terão nexo se o todo da escola for (re)organizado. Segundo Nóvoa (2018), o ambiente preparado é um forte aliado à Educação que trabalha em prol da autonomia de estudantes, de mudanças pedagógicas e da formação de docentes, bem como da direção escolar.

Carlos Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi (2018) abordam as lacunas que a BNCC possui desde a educação infantil e como consideram que esta normativa é currículo para a educação básica. Quanto às lacunas, destacam que a normativa não produz a discussão e ações para a formação de docentes, não trata do financiamento, e ainda pontuam a pequena participação de estudantes na construção da normativa, assim como a desconsideração das críticas realizadas durante o processo de elaboração deste documento que produziu uma reforma na Educação.

Os autores e a autora defendem a possibilidade de um currículo comum, mas com divergências e convergências, e destacam que a comunidade do ensino superior é contrária a um currículo nacional engessado. Discorrem sobre as disputas entre as comunidades empresarial e científica desde a primeira versão. “Desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para a compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130), para problematizar os conhecimentos acumulados historicamente e colocar em prática a emancipação escolar defendida por Paulo Freire.

Um outro exemplo sobre a discussão acerca da BNCC foi exposto no Programa Conexão do canal Futura, exibido em 20 de abril de 2018. A apresentadora afirmou que a BNCC apresenta o que, obrigatoriamente, será ensinado por todas as escolas do Brasil. O primeiro entrevistado foi Alessio Lima, que na época da entrevista era presidente nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e secretário municipal de

educação de Alto Santo/CE, conselheiro do CNE e membro do Fórum Nacional de Educação. Ele destacou que a implementação é mais desafiadora do que construir um texto que traga as orientações do que cada criança deva aprender. Alessio Lima compreende a BNCC não como currículo, mas como um documento que define habilidades e competências essenciais. Em sua opinião, as escolas constroem os currículos quando definirem como trabalharão, quais metodologias e processos avaliativos usarão, além de toda a dinâmica de funcionamento interno da própria escola.

A segunda pessoa entrevistada foi Luiz Garcia, que no momento era presidente da UNDIME São Paulo e secretário municipal de educação de Sud Mennucci/SP. Atualmente, é presidente da UNDIME Nacional (Gestão 2021-2023). Ele acredita na BNCC como um espaço para as especificidades dos estados e municípios, mas entende a necessidade de distinção do que é a BNCC e do que é o currículo. Colocou ainda que após estudos e discussões, em nível macro e micro, seria necessário construir o segundo documento, o estadual, para agregar a parte diversificada. Cabe o destaque que os estados e o distrito federal elaboraram seus Referenciais, assim como os municípios, na tentativa de aproximar as especificidades territoriais dos documentos referências.

Rosanne Dias, professora da faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora do Grupo de Trabalho Currículo (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi a terceira a ser entrevistada, e apontou que, no Brasil, existem várias discussões sobre a BNCC. Durante a elaboração da segunda versão, compreendia-se que o documento seria somente para organizar a gestão do currículo e não ele propriamente dito, como estava sendo apresentado.

Então, nas discussões do GT de Currículo da ANPEd, compreende-se que a BNCC regulará os currículos escolares a partir da concepção de habilidades e competências, sendo que há inúmeras formas de organizá-los a partir dos sujeitos das escolas, ou seja, a comunidade escolar devido à identidade cultural própria. Além disso, cada turma é única, ainda que o/a professor/a seja o/a mesmo/a requer trabalhos docentes diferenciados. Rosanne Dias frisa que se deve estar alerta à normativa para que não se produza uma matriz curricular única para todo o país. O alerta ocorre quando ela discorre acerca da BNCC, que a normativa emana o discurso de alinhamento.

No decorrer da entrevista, Alessio Lima afirma que a BNCC não tem a pretensão de engessar o currículo escolar, mas normatizá-lo, segundo a legislação que está prevista desde a Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Além disso, elucida que a normativa oferece minimamente o que cada estudante tem direito de aprender, porém cada

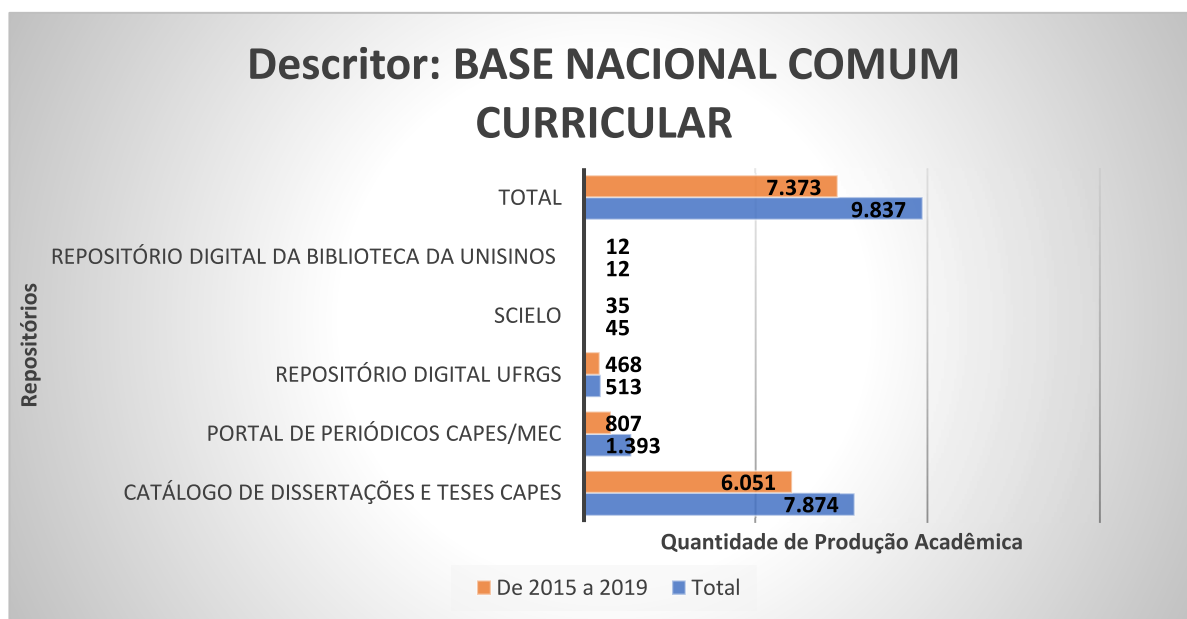
estado e escola tem o direito, juntamente com a sua comunidade, de ampliar o que será ensinado. Em contraponto, Rosanne Dias informa que fez uma leitura crítica da BNCC e o que a tranquiliza é que as escolas farão uma releitura da normativa e que não há como garantir a sua implementação de maneira uniforme em todo o país porque o currículo escolar é vivo e dinâmico, exceto se houver um mecanismo eficiente de controle.

Diante do exposto, é possível perceber as divergentes discussões, defesas e críticas quando o assunto é a implementação da BNCC, devido ao processo adotado para a sua elaboração e as concepções que a definem. Acredito que estes aspectos são motivos para a ampliação de pesquisas que vêm sendo publicadas e que estão em processo, vista a complexidade do tema no campo da Educação, e em relação a esta pesquisa, a formação docente. No gráfico 3, está exposto o número de artigos, dissertações e teses que expressam a importância da temática para a comunidade acadêmica.

Analisada a quantidade de pesquisas publicadas ano a ano nos repositórios selecionados do descritor *Base Nacional Comum Curricular*, é possível observar algumas semelhanças e diferenças. Nos repositórios da CAPES e da UNISINOS, o maior número de trabalhos ocorreu no ano de 2017, em que foram disponibilizados 1.415 na CAPES e 5 na UNISINOS. Os demais apresentaram um crescente ano a ano e, em 2019, apresentou o maior número. A UFRGS divulgou 203 trabalhos entre dissertação e teses, no Portal de Periódicos da CAPES estavam disponíveis 211 artigos e no site da SciELO, 15. Estes números representam o quanto o ensino superior busca problematizar a respectiva reforma educacional proposta pela BNCC.

A CAPES foi o portal que apresentou o maior número de pesquisas sobre a temática, mesmo porque é um repositório que congrega a produção acadêmica, dissertações e teses, de várias instituições de ensino superior.

Gráfico 3 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com o descritor “Base Nacional Comum Curricular”



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao conectar todas as produções acadêmicas pesquisadas, descritor por descritor, demonstradas nos gráficos expostos acima, fica evidente a abrangência de produções acadêmicas analisadas para compor a revisão que esta pesquisa se propôs. O quadro 1 explicita o número de produções acadêmicas disponíveis mediante os descritores pesquisados nos repositórios selecionados. Além disso, apresenta a dimensão do que encontrei nesta busca, de forma ampla e com o recorte temporal.

Destaquei em cinza os resultados das produções oriundas da busca com os descritores utilizados de forma separada. É possível observar que mesmo com o recorte temporal o resultado foi um expressivo número de produções para leitura e escolha das que mais se aproximariam com o objeto de pesquisa da presente dissertação. Contudo, é imperioso registrar a quantidade de produções de forma ampla, sem recorte temporal, disponíveis nos repositórios selecionados e perceber os assuntos mais pesquisados e em quais repositórios ocorrem as tais divulgações. O resultado mostra o interesse e já dá indício do tamanho da garimpagem que foi necessária realizar para buscar o referencial teórico a partir das produções selecionadas para leitura completa das produções.

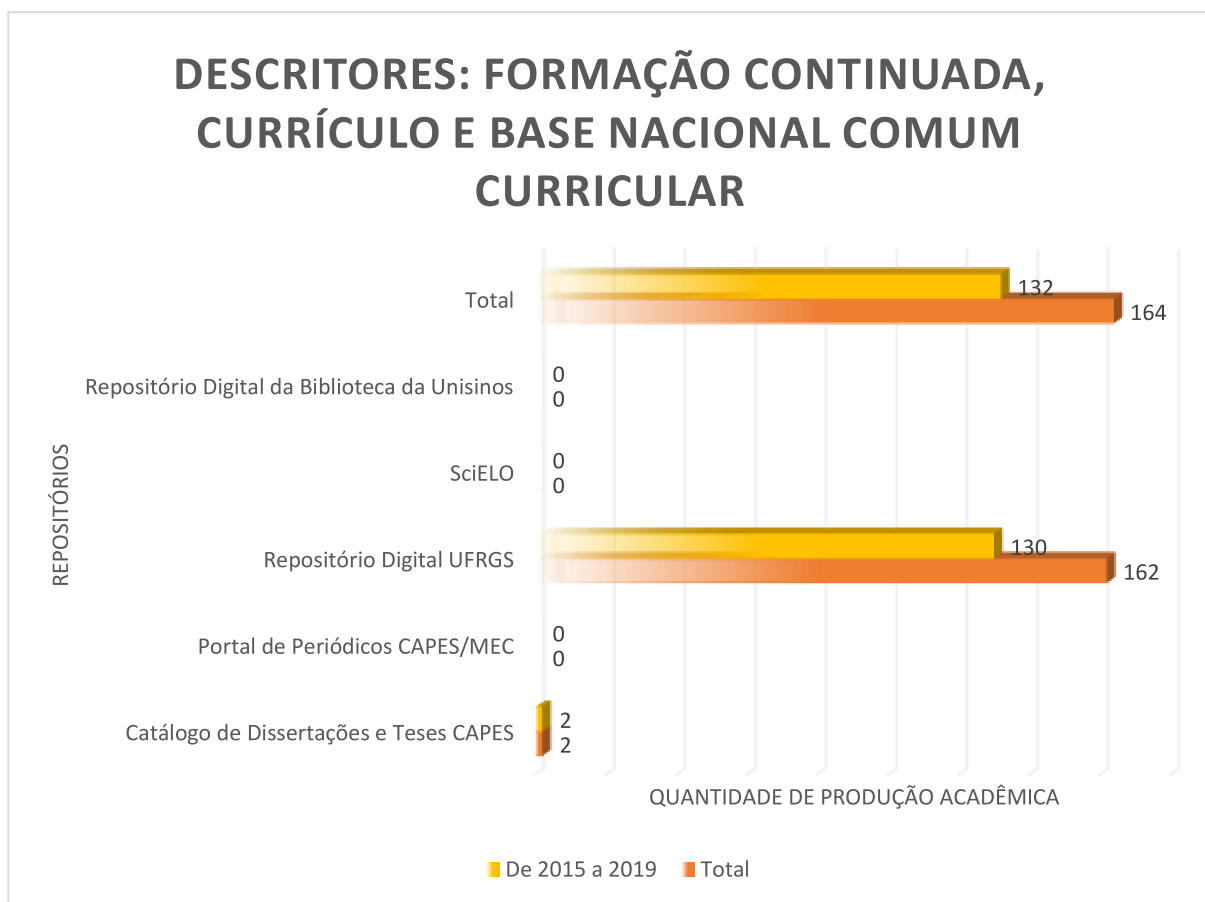
Quadro 1 - Resumo quantitativo das pesquisas

		Descritores					
		FORMAÇÃO CONTINUADA		CURRÍCULO		BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
		Período	Total	2015-2019	Total	2015-2019	Total
Repositórios	Catálogo de Dissertações e Teses CAPES	7.474	2972	16.469	5.884	7.874	6.051
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	2.405	1312	12.695	5.094	1.393	807
	Repositório Digital UFRGS	1.833	716	6.037	2.142	513	468
	SciELO	441	193	3.221	1.252	45	35
	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos	78	52	126	74	12	12
Total		12.231	5.245	38.548	14.446	9.837	7.373
Total das produções acadêmicas nos três descritores.							60.616
Total das produções acadêmicas nos três descritores entre os anos de 2015 até 2019.							27.064

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante desta realidade e visando encontrar pesquisas mais alinhadas com o objeto de pesquisa, foi necessária a realização do cruzamento dos três descritores, formação *continuada*, *currículo* e *Base Nacional Comum Curricular*, para aproximar a garimpagem com a pesquisa em tela. O gráfico 4 demonstra a quantidade de produções acadêmicas encontradas. Desta forma, a pesquisa comprova que a combinação resultou em poucos trabalhos, disponíveis apenas em dois repositórios.

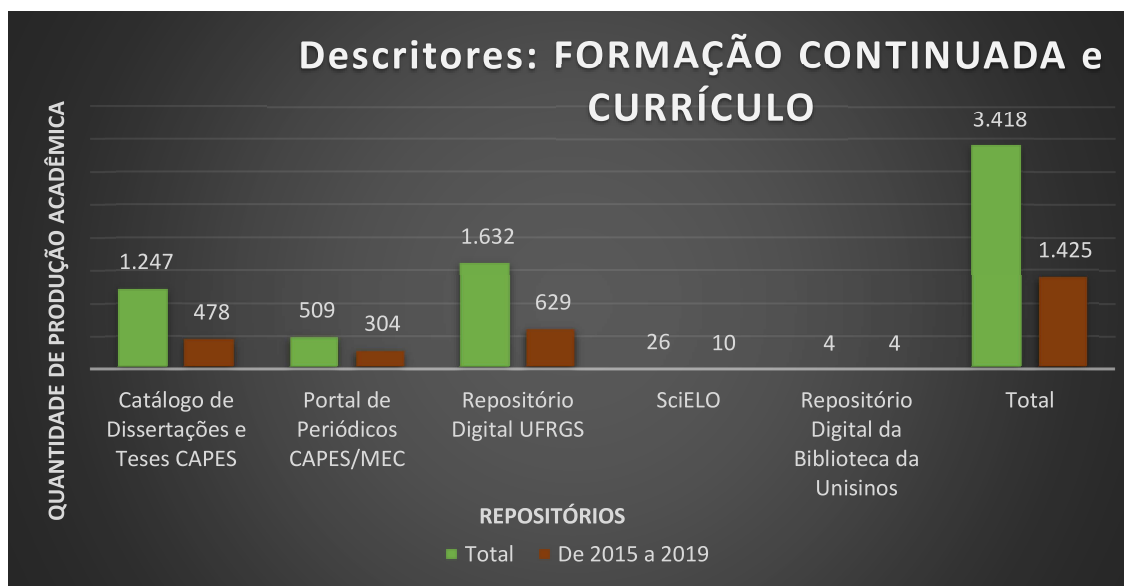
Gráfico 4 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores *formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular*



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Realizei o cruzamento entre os descritores com a intenção de refinar a busca para que a revisão retratasse a oferta de produções acadêmicas sobre o objeto desta pesquisa em todos os repositórios selecionados. No Portal da Capes Periódicos, não foi possível encontrar artigos utilizando os três descritores, assim como nos repositórios da UNISINOS e da SciELO. Diante desta realidade, a estratégia precisou de ajustes para ampliar a gama de produções a serem pesquisadas e analisadas a fim de qualificar a investigação descrita na presente dissertação. Para tanto, cruzei os descritores da seguinte maneira: *formação continuada e currículo, formação continuada e Base Nacional Comum Curricular e currículo e Base Nacional Comum Curricular*. Sendo assim, os resultados estão expressos nos gráficos 5, 6 e 7.

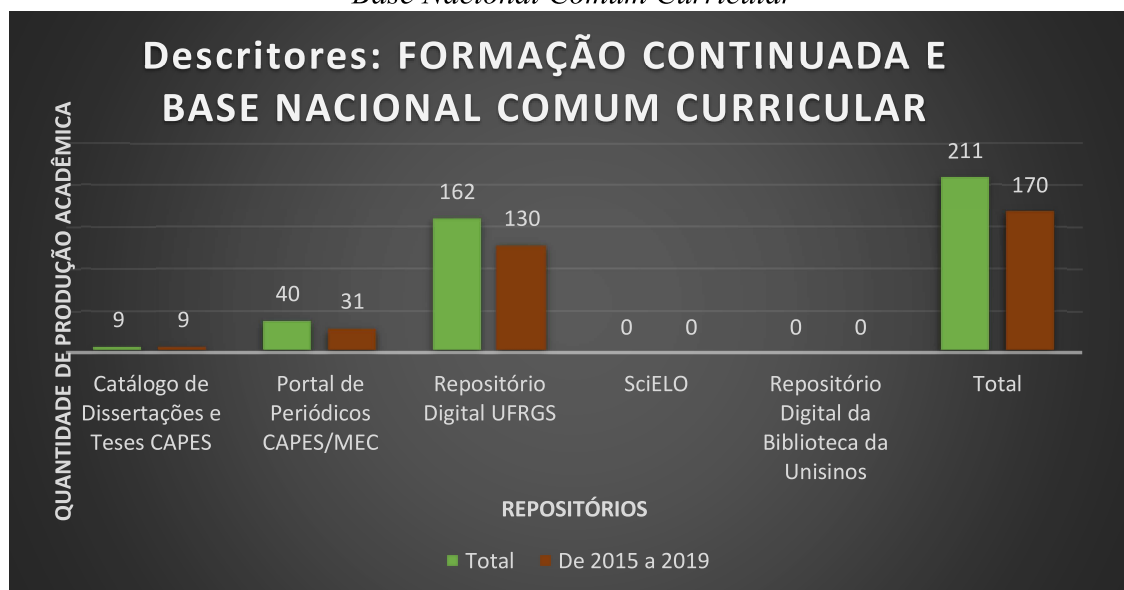
Gráfico 5 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores *formação continuada e currículo*



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Realizando a busca pelos descritores *formação continuada e currículo*, obtive o retorno de 3.418 trabalhos acadêmicos somando todos os repositórios. A redução foi considerável ao pesquisar com o recorte temporal definido para esta investigação. Contudo, em um panorama geral, percebi o quanto as temáticas cruzadas são estudadas nos bancos acadêmicos.

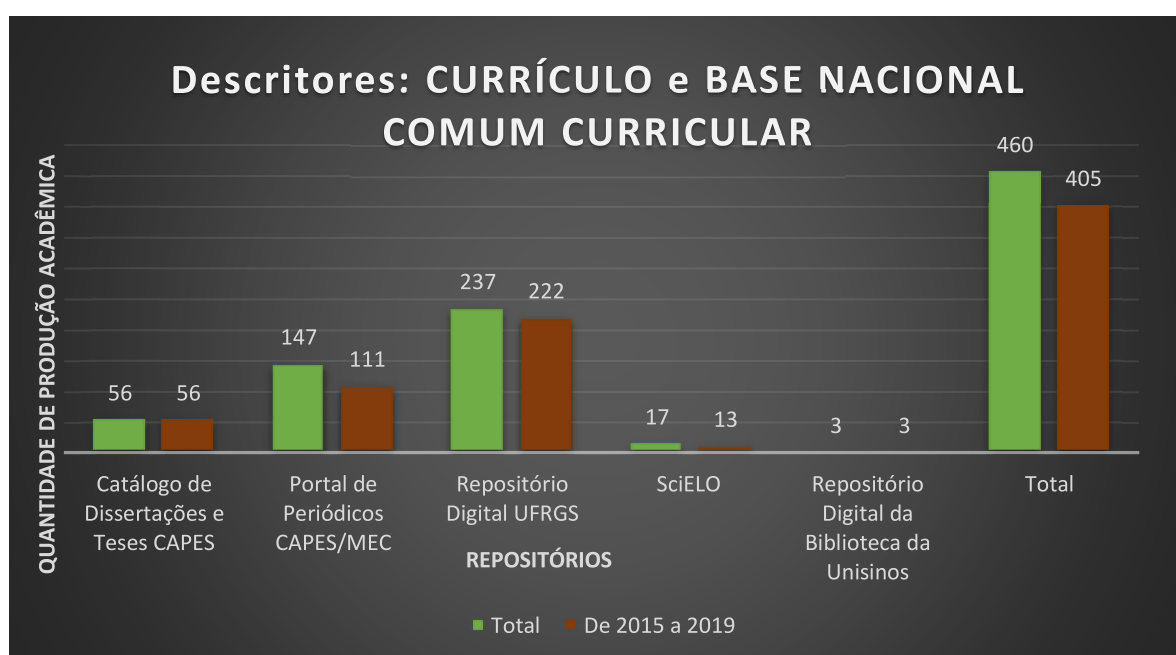
Gráfico 6 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores *formação continuada e Base Nacional Comum Curricular*



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O mesmo não ocorreu com a pesquisa realizada com a intersecção dos descritores *formação continuada* e *Base Nacional Comum Curricular*. O gráfico anterior demonstra que em dois repositórios não houve retorno a pesquisa realizada, sendo no da SciELO e da UNISINOS. Nesta garimpagem, somente 170 trabalhos acadêmicos compuseram a lista para uma primeira análise diante do corte temporal que utilizei, de 2015 até 2019. No entanto, compreendo que esse baixo número de produções é em função da BNCC ser uma temática que a pouco tempo é pesquisada.

Gráfico 7 - Pesquisa dos trabalhos acadêmicos com os descritores *currículo* e *Base Nacional Comum Curricular*



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Já na busca realizada com a relação entre os descritores *currículo* e *Base Nacional Comum Curricular*, houve um maior retorno que a busca anterior. Todos os repositórios apresentaram produções e novamente o da UFRGS se destacou em quantidade. Vejo que a tendência da pesquisa que realizei com os descritores de forma isolada se manteve quando realizei os cruzamentos para a delimitação mais próxima do meu objeto de pesquisa, conforme demonstram os gráficos já apresentados.

Perante esse refinamento, que ocorreu por meio do cruzamento dos descritores, li os títulos, os resumos e as palavras-chave de 2.132 produções acadêmicas, conforme apresentado no quadro 2 abaixo. Este percurso de voo teve como intenção a identificação das produções que se aproximavam da temática e do objetivo da pesquisa em questão, pois nem sempre o título

deixava evidente o teor da produção acadêmica. Este foi um fator determinante em relação ao tempo dispendido para o mapeamento das produções.

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos analisados no primeiro garimpo

		Relação Quantitativa - Repositórios x Descritores Combinados			
		Descritores			
		FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO	FORMAÇÃO CONTINUADA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	TODOS OS DESCRITORES
Repositórios	Catálogo de Dissertações e Teses CAPES	478	9	56	2
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	304	31	111	0
	Repositório Digital UFRGS	629	130	222	130
	SciELO	10	0	13	0
	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos	4	0	3	0
Total		1.425	170	405	132
Total das produções acadêmicas com os descritores combinados entre os anos de 2015 até 2019.					2.132

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esta primeira análise resultou preliminarmente na escolha de 181 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. No segundo exame, o aprimoramento da busca foi por meio de uma melhor aproximação de temática, referencial teórico e objetivos alcançados para auxiliar nas reflexões e na problematização desta pesquisa. Assim, selecionei oito produções acadêmicas para análise como um todo, sendo, três artigos, duas dissertações e três teses. O gráfico 8 expressa a quantidade de trabalhos analisados por repositório digital para chegar aos oito selecionados.

Gráfico 8 - Trabalhos acadêmicos analisados no segundo garimpo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O aprimoramento desta etapa procurou ir muito além do que já foi pesquisado, pois “os dados [...] indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45). Após dedicar-me à busca por produções que se aproximavam do objeto de pesquisa, apresento, no quadro 3, os títulos das pesquisas que foram mapeadas e que serviram de base para, conforme Haddad (2002), sistematizar questões emergentes, encontrar lacunas e explorar os campos ainda abertos.

Quadro 3 - Produções acadêmicas selecionadas para estudo

Trabalhos acadêmicos resultantes do quarto garimpo			
Título	Descritores	Tipo	Ano
O processo de apresentação das orientações curriculares aos professores da educação básica do estado de Mato Grosso na cidade de Sinop (MT)	FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO	artigo	2017
Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente	FORMAÇÃO CONTINUADA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	tese	2018
A (re)estruturação da diretriz curricular municipal de Rondonópolis/MT: contribuições do estudo colaborativo do OBEDUC/MT	FORMAÇÃO CONTINUADA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	artigo	2019
A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”	CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	tese	2015

O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar	CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	artigo	2018
Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS	FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	dissertação	2016
Formação continuada para professores de ensino médio no estado de Rondônia: realidade e perspectivas	FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	dissertação	2018
Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes	FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	tese	2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diante dos números levantados em relação às produções acadêmicas e aos oitos trabalhos científicos selecionados, após a análise inicial de 2.132 produções, Ferreira (2002, p. 265) expressa exatamente o que ocorreu nesta pesquisa ao longo de todos os meses de trabalho:

Uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomentos de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período.

Esta afirmação ocorre diante da leitura de vários títulos, resumos e palavras-chave que demonstraram a importância que a Educação e sua qualificação têm de norte a sul do Brasil, tanto em universidades públicas como nas da rede privada. Bernardete Gatti (2001) afirma sobre a história da pós-graduação em Educação no Brasil, que houve décadas de poucas produções em grupos/estados distintos, mas que, com o fomento à pesquisa, a realidade foi sendo, gradativamente, alterada. Este capítulo comprova a crescente realização das pesquisas no campo educacional mediante as temáticas selecionadas a fim de problematizar convergências e divergências vivenciadas no campo da Educação.

Nesta seção, complementada pelo anexo A, apresentei uma breve exposição dos trabalhos acadêmicos selecionados para compor este garimpo. Para chegar nesta seleção, sobrevoei os caminhos já descritos, mas não bastou apenas ler os títulos ou mesmo as palavras-chave dos trabalhos que os descritores trouxeram à tona durante as buscas nos repositórios digitais, pois como é possível perceber nos quadros das produções acadêmicas (anexo A), nem sempre os/as pesquisadores/as utilizaram *formação continuada, currículo e/ou Base Nacional Comum Curricular* como elementos otimizadores de busca. Por isso, foi necessário aprofundar

a leitura de algumas produções acadêmicas a fim de realizar a garimpagem das oito pesquisas que se aproximam e/ou problematizam o objeto de investigação desta pesquisa.

Também quero me alinhar à necessidade de fortalecimento à *liberdade de pensamento* (aqui entendida como a condição possível daquele que faz escolhas por pensar desta ou daquela maneira) e à *crítica* (aqui entendida como a abertura para compreender que o modo de pensar de outrem, desde que plausível, é uma forma de pensar razoável). Costumo tomar a crítica como sendo a posição de entendermos toda forma de racionalidade como uma forma possível. Tomo a crítica como entendimento de que as coisas *sempre* poderiam ser pensadas, entendidas e ditas de outro modo. O outro, em sua maneira de viver e interpretar o mundo, representa sempre uma forma de existência plausível. Portanto, reduzir a *crítica* ao ataque à liberdade de pensamento representa um abuso inadmissível ao contexto da academia contemporânea. Assim como a tolerância ilimitada também o é. (Marcos Villela Pereira, 2013, p. 226-227, grifos originais).

Compreendo que este resultado pode provocar outras pesquisas

[...] à medida que a riqueza do material empírico [...] seja analisada em outra perspectiva que, sem dúvida, permitirá a emergência de novas e diversificadas categorias de análise ou esses resultados poderão servir de base para a continuidade de outro Estado do Conhecimento [...]. (Iria Brzezinski; Elsa Garrido, 2006, p. 8).

Tendo esta parte da pesquisa a finalidade de buscar as produções acadêmicas acerca do objeto de pesquisa em questão, a partir da próxima seção, apresento, mediante o material selecionado, as contribuições e provocações à pesquisa com foco na formação continuada para a implementação da BNCC junto à rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Deste modo, foi possível observar as perspectivas metodológicas e teóricas utilizadas nas análises, bem como problematizar a investigação em tela.

3.2 O REFERENCIAL TEÓRICO PARA INTERROGAR AS PESQUISAS E ALÇAR OUTROS VOOS

Nesta seção, discorro sobre o referencial teórico a partir das produções selecionadas apresentadas na seção anterior, bem como incluo outros/as autores/as que estudei ao longo do curso de mestrado. Esta seleção embasou tanto a seleção das ferramentas/conceitos/lentes como serviu de base para a análise dos argumentos conclusivos. Destaco que na seção anterior foi apresentado o percurso realizado para encontrar as potentes produções acadêmicas que contribuíssem para a análise de assuntos relacionados com os descritores pesquisados, bem como descobrir os “[...] temas silenciados” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45) alinhados ao objeto de pesquisa. Para a análise das produções, inspirada em Luna (2011, p. 101), “[...] a

melhor maneira de se organizar um texto é, indiscutivelmente, por meio de um planejamento prévio da sequência de tópicos dentro do tema e das informações a serem oferecidas”. E, neste caso, primeiramente, das informações capturadas nas produções. Assim, seguindo as orientações, construí fichas de leitura para capturar dos textos os seguintes elementos: objetivos; o que foi apresentado; o que percebi como lacuna para ser explorado; o que posso fazer diferente ou complementar; conceitos utilizados e resultados da pesquisa.

As produções estão apresentadas no anexo A, juntamente com os resumos, as palavras-chave e alguns dados de cada uma. Abaixo de cada resumo, há uma síntese dos estudos realizados a partir das fichas de leitura. As produções foram dispostas seguindo a ordem dos descritores pesquisados: *formação continuada e currículo*, *formação continuada e Base Nacional Comum Curricular*, *currículo e Base Nacional Comum Curricular* e, para finalizar, *formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular*. Após a acomodação e ordenação, organizei segundo o tipo de produção: artigo, dissertação e tese e, dentro deste arranjo, coloquei em ordem cronológica para observar os avanços e as lacunas ao longo dos cinco anos pesquisados.

Estudar formação continuada, currículo e BNCC é perceber que a docência é atravessada por políticas públicas em nível macro e micro, assim como pelas rápidas transformações que a sociedade vivencia em âmbito mundial, em função de ações de órgãos internacionais que agem globalmente. Esta realidade perpassa várias produções estudadas na revisão realizada apontando que tal atravessamento gera mudanças na concepção de docência e na forma de ser professor/a. As normativas que buscam regulamentar o currículo da formação inicial e continuada dos/as professores/as no Brasil ficam atreladas a essas mudanças e, atualmente, é possível afirmar que se alteram em função do mercado econômico e do trabalho. Então, o que é possível fazer para mudar essa realidade? Essa pode ser uma das perguntas que a pesquisa em questão poderá responder ou apontar caminhos.

As mudanças na área educacional têm a intenção de melhorar os índices da educação nacional firmados com instituições internacionais mesmo diante da redução de investimento na área. Estudos recentes sobre a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), que foi elaborada e aprovada pelo CNE após a BNCC para educação básica, revelam que as novas orientações do CNE para formação de docentes focam ainda mais no trabalho engajado profissionalmente para garantir a aprendizagem dos/as estudantes (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020). O intuito é a busca da melhoria dos resultados de desempenho dos/as estudantes em função das provas em larga escola. Tudo isso para chegar

aos índices acordados com as instituições internacionais. As autoras apontam a situação da responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos/as estudantes que a BNCFP traz à docência.

Acreditamos que a centralidade na noção de engajamento apontada pela BNCFP parece operar no contexto da racionalidade neoliberal, envolvendo novas formas de se exercer o trabalho docente na Contemporaneidade. Articulando os estudos relacionados à sociologia do trabalho e os estudos de gênero, questionamos se essa docência engajada proposta pela BNCFP não se constituiria em mais uma estratégia de precarização e intensificação da docência para mulheres e homens, a partir dos imperativos do envolvimento e do comprometimento.

[...]

Seus esforços diários para ensinar e obter os resultados de aprendizagem desejados, independentemente das condições precárias de trabalho e de salário, da falta de financiamento da educação pública e da diminuição das políticas e dos programas de formação inicial e continuada, acarretam maior sobrecarga para essas mulheres professoras, uma vez que a elas é atribuída a responsabilidade por solucionar problemas de toda ordem (física, emocional, cognitiva). (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 10).

Essa responsabilização remete o/a professor/a como um/a salvador/a, não em função de sua autoridade junto aos/às estudantes, como quando cursei os anos iniciais, em minha formação estudantil, mas como alguém que precisa salvar a classe estudantil, caso contrário, será penalizado/a pela sociedade. Eli Fabris (2010), ao abordar a “pedagogia do herói” a partir de filmes hollywoodianos, apresenta o poder e a responsabilização que tais produções apresentam ao mundo e tentam fixar aos/às docentes. Entretanto, a autora faz uma reflexão/problematização para retratar que

[...] as marcas culturais de uma pedagogia do herói talvez nos ajudem a pensar em outras pedagogias para esse tempo, sem garantias e sem modelos únicos inatingíveis e ineficazes [...], mas não abdicando de pensar sobre a complexidade das relações que uma sala de aula abriga. (FABRIS, 2010, p. 243).

É preciso avançar com ações permanentes para além da escola e da classe docente, a fim de termos a qualificação da Educação com justiça social. E este avanço educacional também requer a atuação de outros setores da sociedade, como a saúde pública, o desenvolvimento social e econômico, o esporte, o lazer e a cultura, com garantia de acesso, permanência e desenvolvimento. Sem um trabalho conjunto entre as secretarias de governo, não há certeza dessa qualificação, pois a Educação não é salvacionista de forma isolada com ações uniformes, sem considerar as especificidades das comunidades, pois não garantem a justiça e a igualdade social (Pasi Sahlberg, 2018). É inesgotável a necessidade de “[...] estudar, analisar, escrever e falar sobre a docência ou, melhor dizendo, sobre os modos de exercer a docência [...]”

(DAL'IGNA; SCHERER; SILVA; 2020, p. 11), a fim de evitar a fixação de modelos ideais, da desconsideração das diferenças e das questões culturais.

Também implica, em nossa compreensão, que a docência se articula a subjetividades e singularidades, de forma que os modos de ser docente e de exercer a profissão são atravessados por uma identidade coletiva e por nuances da trajetória histórica, cultural e social da profissão, mas não podem ser capturados e categorizados como “a docência”, encerrando em afirmações categóricas o que dela pode ser dito e como pode ser compreendida. Trata-se, aqui, de contrapor a concepção de docência técnico-instrumental proposta pela BNCFP para a formação inicial e continuada de professores, tecida em uma racionalidade sistêmica e de feição prescritiva, pois a formação do estudante de licenciatura/futuro docente e do professor em exercício deve estar alinhada à BNCC.

Trata-se, ainda, de contrapor os sentidos pejorativos atribuídos historicamente à docência, quando professoras são responsabilizadas, única e exclusivamente, pelos baixos resultados da avaliação de estudantes em testes padronizados. Por fim, trata-se de contrapor um modelo de formação que contribui para a dissociação entre teoria e prática ao atribuir maior valor à prática e criticar o caráter eminentemente teórico dos cursos de Licenciatura brasileiros (em alguns trechos da BNCFP, encontramos afirmações contundentes sobre como os cursos não preparam docentes para a prática profissional). (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 12).

Renata Porcher Scherer (2019), em sua tese de doutorado, intitulada *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX*, apresenta a transformação que a docência sofreu no referido tempo. São transformações que passam da vocação para o ofício e deste para a profissão, do amor ao ato de ensinar e de estar com as crianças e estudantes ao fortalecimento dos processos que envolvem a aprendizagem. A autora pertence ao mesmo grupo do qual participo enquanto mestranda. Sua tese não está incluída na revisão desta pesquisa em função de nenhum dos descritores utilizados para o garimpo contemplá-la. Mesmo assim, o tema é bastante caro para refletir sobre a formação continuada que pode transformar o fazer docente, o currículo que flexibiliza ou engessa este mesmo fazer, assim como a BNCC que normatiza as práticas escolares no território nacional. Dessa forma, precisamos questionar para quem serve tais transformações. Scherer (2019, p. 180) destaca que um

[...] caminho do meio possa ser uma estratégia interessante para pensarmos os rumos da docência na Contemporaneidade. Não negar a importância do afeto e da amorosidade, nem desmerecer a importância da didática e das competências técnicas. Não virar as costas para a nova linguagem da aprendizagem e da importância de olhar para os alunos, suas necessidades e interesses, e, também, não abrir mão dos conhecimentos escolares, do trabalho coletivo e dos processos de ensino [...] discuto a possibilidade de pensar a docência em termos de artesanania, apoiada, especialmente, nas contribuições do pensamento social de Richard Sennett.

E o processo de artesanania docente não cessa. Em 2020, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19 e isso significou outro fazer docente ainda mais atrelado com responsabilidades por parte das escolas e das famílias, para que, juntas, pudessem dar conta da educação escolar em tempos de pandemia e pós-pandemia, que ainda iremos vivenciar. A docência já vinha sofrendo tentativas de intervenções de padronização e controle pelas provas em larga escola e, neste momento, pelo seu fazer por meios digitais (FABRIS; Marta Pozzobon, 2020). Diante do que estamos vivenciando e das possíveis perspectivas pós-pandemia, as autoras discorrem sobre um outro tempo, uma outra possibilidade de formação de professores/as para transpor a padronização e o controle. Fabris e Pozzobon (2020, p. 235, grifo original) afirmam que “[...] uma maneira de manter a qualidade da produção acadêmica no ensino superior e na pós-graduação é manter o tripé *ensino, pesquisa, extensão*. Com isso, vamos poder manter a pesquisa atrelada à sociedade, produzindo efeitos de formação nas comunidades”.

(De)formar para transformar, para transpor o que é dado como certo ou verdade universal e intransponível. Roberto Rafael Dias da Silva (2020, s/p) demonstra que é preciso, além de outros fazeres nas formações docentes, uma docência realizada com outro tempo. Há a defesa que urge um outro ritmo, sem aceleração, sem atropelos, mas também sem lentidão, pois a “escola contemporânea tornou-se competitiva e meritocrática. Quer a pressa, a pressão permanente. Não suporta a dúvida, nem a singularidade. Contra esta máquina domesticadora, surgem as pedagogias lentas, reflexivas e pós-capitalistas”. E nessa artesanania compõe-se a formação docente e a própria docência,

[...] mesmo que possa parecer precipitado, vamos tentar anunciar um pensamento inicial para pensar o que seria uma *docência intervalada, uma escola intervalada e uma formação de professores intervalada*. Não dizemos *lenta*, porque não precisamos de lentidão, mas de uma escola competente, qualificada, inteligente, que se adéque aos novos tempos e espaços, por isso, *intervalada*. Uma escola que terá mais tempo para viver o que é importante para a comunidade e sociedade, mas que não vai fazer de conta que ensina, nem os alunos farão de conta que aprendem. Uma *formação de professores intervalada* terá momentos de aula, de oficina, de pausa, de conversa, de trabalho, de ócio criativo, de prazer e esforço intelectual, mas terá momentos de estudos, junto com a oficina, com o trabalho, com a aula, podendo viver a artesanania na formação [...] Essa formação de professores para o nosso tempo pode ser desenvolvida pela artesanania, que não é apenas fazer mais lento, mas fazer com qualidade, envolver-se como que se faz, engajar-se com o trabalho e com a formação. (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 235, grifos originais).

Ao refletir sobre a docência e suas transformações pela legislação e formação docente, apoiada em Dal’Igna, Scherer e Silva (2020), Fabris e Pozzobon (2020), Silva (2020), Scherer (2019) e Fabris (2010), juntamente com o mapeamento das produções acadêmicas selecionadas, percebi o quanto é importante conhecer o que já foi pesquisado, quais questionamentos e

reflexões produzem e quais os resultados obtidos. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), faltam estudos sobre o que já foi produzido que nos tragam os temas recorrentes, o conhecimento alcançado e as lacunas existentes.

A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. A literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação.

Nas oito produções selecionadas, encontrei em uma tese a análise das produções já realizadas, porém, isto não significa que este tipo de pesquisa não foi realizada pelos/as outros/as pesquisadores/as, mas que, talvez, somente não foram compartilhadas em suas produções divulgadas. Como exposto no início deste capítulo, o que produzi foi uma busca movida por uma revisão do já produzido. Partii de uma amplitude na procura e fui restringindo pelo uso dos descritores, tipos de produções e temporalidade em determinados repositórios digitais.

Nas produções acadêmicas, observei os diálogos que os/as pesquisadores/as realizaram com os/as teóricos/as para embasarem suas escolhas e considerações. Em algumas pesquisas, o foco era a crítica reflexiva e, em outras, a demonstração de que algumas ações obtiveram êxito ao que se propuseram pesquisar, ou seja, que o objeto de pesquisa era demonstrar determinadas ações e, com isto, encontraram ações positivas em relação à formação continuada de docentes.

Não me parece adequado supor, portanto, um único modo de conhecer “científico” que deva ser buscado por todos. O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre esse processo. (LOURO, 2007a, p. 213).

Louro (2007a) e Pereira (2013) oportunizam a reflexão de que temos liberdade de pesquisar e de nos expressar. Contudo, com o mesmo peso temos a responsabilidade de analisar de forma ética e embasada em estudos os dados construídos com conceitos-ferramentas que funcionam como lentes para vermos além. Desta forma, temos a oportunidade de descortinar situações e ações. Por meio desta liberdade com responsabilidade, ocorreu a seleção das produções acadêmicas e, a partir delas, apresento o que percebi acerca de lacunas ao pensar em minha trajetória profissional e acadêmica, assim como no referencial teórico para compor esta

pesquisa. Para além das produções, trago os conceitos-ferramenta para as devidas análises. Como esta pesquisa foi embasada na metodologia pós-estruturalista, os conceitos-ferramenta pré-eleitos são o discurso e a conduta/contraconduta, a partir de Michel Foucault²⁵, e formação docente. As lentes são usadas com a visão do mundo contemporâneo para enxergar o objeto de pesquisa de forma ampla e, ao mesmo tempo, objetiva.

Primeiramente, apresento, de forma respeitosa, do que senti falta mediante minha liberdade de análise, embasada em minhas experiências, em meus estudos e percepções, ou seja, com minhas lentes. A análise que realizei não significa julgar certo ou errado, mas discorrer sobre situações que não foram contempladas nas produções e que considero imperiosa para esta pesquisa.

A LDBEN aborda nos artigos 12, 13 e 14²⁶ a liberdade e a responsabilidades a toda a comunidade escolar para construir seu PPP e, aos/às docentes, elaborar e cumprir seu

²⁵ Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926. Filho de Paul Foucault, cirurgião e professor de anatomia em Poitiers, e Anna Malapert. Pertencia a uma família em que a medicina era tradição, pois tanto o avô paterno quanto o materno eram cirurgiões, mas, apesar disso, traçou seu próprio caminho. Desde cedo, demonstrou interesse pela história, influenciado por um professor que teve ainda na escola, o padre De Montsabert. Foucault era uma pessoa curiosa, o que fazia com que buscasse por conta própria suas leituras. Seu interesse pela filosofia não tardou a aparecer, aprofundando seus estudos com entusiasmo. Como pano de fundo, vivia os tormentos da Segunda Guerra Mundial. Decepcionando a expectativa de seu pai de que se tornasse médico, e apoiado pela mãe, Foucault segue seu rumo à filosofia. Em 1948, tenta suicídio, o que acaba levando-o a um tratamento psiquiátrico. Este impulso retornou outras vezes em sua vida. Segundo o psiquiatra que o acompanhou, esta atitude estava ligada a dificuldades frente à sua homossexualidade, que começava a anunciar-se. Foucault, influenciado pelo filósofo alemão Nietzsche, apaixona-se pelas ideias do filósofo, químico e poeta francês Bachelard, o qual também o inspira. Lê também Kafka, Faulkner, Gide, Genet, Sade, René Char. Torna-se grande amigo de Louis Althusser, que o leva ao partido comunista. Por toda a vida, esteve às voltas com a política. Licenciado em Filosofia pela Sorbone, em 1948. Em 1949, licencia-se em Psicologia. No ano de 1952, cursa o Instituto de Psychologie e obtém diploma de Psicologia Patológica. No mesmo ano, torna-se assistente na Universidade de Lille. Foucault lecionou Psicologia e Filosofia em diversas universidades, em países como: Alemanha, Suécia, Tunísia e EUA. Trabalhou durante muito tempo como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões. Escreveu para diversos jornais. Viajou o mundo apresentando conferências. Em 1955, mudou-se para Suécia, onde conheceu Dumézil. Este contato foi importante para a evolução do pensamento de Foucault, pela ideia de estrutura que Dumézil desenvolveu. Esteve no Brasil em 1965, para conferência a convite de Gerard Lebrun, seu aluno na rue d'Ulm, em 1954. Foucault faleceu no dia 25 de junho de 1984, em plena produção intelectual, o que fez com que sua morte fosse muito sentida. Foi e ainda é um filósofo respeitado e de sucesso. Sempre polêmico, tanto pelas suas ideias, quanto por seu comportamento, temperamento e opção sexual. Por ser uma pessoa extremamente estudiosa, culta, atraía admiração dos demais. Há grandes discussões a respeito de Foucault representar ou não a corrente estruturalista. O próprio autor, em sua obra, "O nascimento da clínica", usa pela primeira vez o termo estrutura, demonstrando neste texto a intenção de realizar uma análise estrutural. Em 1969, em seu novo texto "Arqueologia do saber", Foucault revela que a análise estrutural não o auxiliou a tratar da problemática que pretendia no texto "O nascimento da clínica". Ao contrário, acredita que a análise estrutural acabou por nublar a problemática em questão. O método mais apropriado, a seu ver, seria o método arqueológico, separando e diferenciando-se então da proposta estruturalista. O homem, para este filósofo, ocupa um papel importante, uma vez que é sujeito e objeto de conhecimento. Disponível em: https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=70. Acesso em: 10 mar. 2020.

²⁶ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

planejamento, a partir do PPP democraticamente construído. Esta regulamentação foi suprimida ou desconsiderada nas produções de Magno da Silva e Edson Barbosa (2017)²⁷, Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018)²⁸, Rosana Martins, Andreia Carvalho e Marly Farias (2019)²⁹ e Cláudia Sikilero (2016)³⁰. Destaco essa lacuna nestas produções, pois elas têm o currículo como mote central e, o PPP, considero como o currículo em ação. Porém, na tese de Geovana Reis (2015)³¹ está expresso que as escolas e os/as professores/as possuem a prerrogativa de elaborar o PPP ao destacar que esse direito está na LDBEN. No decorrer de sua defesa, cada docente é o/a principal gestor/a do currículo por suas ações pedagógicas, mesmo que se baseiem em currículos prontos, elaborados por especialistas.

É imperativo abordar essa liberdade guiada, da nossa liberdade enquanto docentes para, a partir disto, tratar de lacunas que observei ao focar em *formação continuada*, *currículo* e *Base Nacional Comum Curricular*. Em cinco das produções selecionadas, a formação continuada está no mote central ou interligada a ele. Sobre este tema, há lacunas acerca da atualização das leis e normativas vigentes diante do histórico e conceitos imbricados a partir do já expresso em algumas produções acadêmicas. Outro ponto é que a formação continuada pode construir um novo currículo, perpetuar o já existente ou empoderar o/a docente enquanto integrante de um grupo que elabora e executa o PPP, isto é, o currículo em ação.

A partir dos estudos de António Nóvoa, de Bernardete Gatti, de Francisco Imbernón, de Maurice Tardif e de Vera Candau, há subsídio para analisar os sentidos, sob a perspectiva da gestão escolar, da formação continuada organizada pela SMEC de Morro Reuter/RS e pela RME/RS a fim de implementar a BNCC na rede de ensino. Estes/as teóricos/as, da temática em questão, discorrem sobre a relevância do/a professor/a estar incluído/a na organização do processo formativo. Muitas formações ocorrem nas escolas, considerados os espaços mais importantes de formação continuada para os/as docentes. Para Nóvoa (2013, p. 5), “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa

II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

²⁷ Autores do artigo “O processo de apresentação das orientações curriculares aos professores da educação básica do estado de Mato Grosso na cidade de Sinop (MT)”.

²⁸ Autoras do artigo “O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar”.

²⁹ Autoras do artigo “A (re)estruturação da diretriz curricular municipal de Rondonópolis/MT: contribuições do estudo colaborativo do OBEDUC/MT”.

³⁰ Autora da dissertação “Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governmentamento da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS”.

³¹ Autora da tese “A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre ‘obrigações’ curriculares e práticas ‘autônomas’”.

escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas”.

Há o destaque nas obras e nas produções acadêmicas que a prática precisa estar atrelada à teoria numa simbiose a fim de realizar um compasso e expandir horizontes, bem como criar possibilidades pedagógicas, tanto na formação inicial como na continuada. De acordo com Flávio Abraão³² (2018, p. 32-33), que se apoia em Gatti (1994, 2008, 2009, 2017, 2018) “[...] falta uma visão integradora no currículo das universidades (diminuindo a lacuna que existe entre a teoria acadêmica e a vivência escolar), que seria necessária [...]” aos/às acadêmicos/as e futuros/as professores/as para que “pudessem vivenciar situações concretas nas salas de aula das escolas. O autor reforça que [...] é na escola e na universidade que a articulação entre as práticas cotidianas e a formação inicial são englobadas, com a perspectiva de uma formação continuada em serviço, necessária ao permanente aprendizado”. (ABRAÃO, 2018, p. 33).

A formação que o licenciado não teve na universidade precisa, posteriormente, ser compensada pela rede pública de ensino por meio da formação continuada. A concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da formação. Mas no Brasil significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas. Isso é visível pela natureza dos programas de formação continuada do MEC e das secretarias de Educação. (GATTI, 2018, p. 27).

Para Tardif (2002), os/as docentes se reciclam e realizam sua formação por meio de estudos e em diferentes espaços. O conhecimento profissional, científico e técnico são suscetíveis de renovação e aprimoramento. A sociedade se transforma, o mundo está em constante evolução e os/as professores/as não estão à margem desse processo, “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. (TARDIF, 2002, p. 249).

Segundo Tardif e Danielle Raymond (2000), a formação docente excede a interação com os conhecimentos produzidos pelas universidades e é constituída por três elementos: “existenciais, sociais e pragmáticos”. Assim, percebe-se que a formação como um todo está envolta em muitas ações, decisões e vivências.

Os fundamentos do ensino são sociais na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da

³² Autor da Dissertação “Formação continuada para professores de ensino médio no estado de Rondônia: realidade e perspectivas”.

escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente. O uso desses saberes pelo professor implica, então, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. Essas diversas relações deveriam ser abordadas por pesquisas mais profundas, a fim de conhecer melhor, conforme os grupos sociais que produzem saberes sobre o ensino, os critérios de legitimação ou de invalidação utilizados pelos professores. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Vivemos em uma era que o saber dos/as docentes está imbricado em questões socioculturais diversas. Vera Candau (2014, 2016) problematiza as políticas públicas que normatizam essa exigência *versus* a homogeneização que as provas em larga escola impõem à Educação, em nível nacional e regional. A autora aponta que o principal local de formação continuada é a escola. A diversidade cultural é imperativa e precisa se sobressair em relação à homogeneização da Educação nas formações continuadas. O ponto de partida é o/a professor/a ter consciência de sua própria identidade cultural para situar-se em outros contextos culturais. Isto visa a humanização e a formação para a cidadania democrática de si, da classe docente e dos/as estudantes. Nesse sentido, a formação continuada deve privilegiar a escola para a reflexão “[...] como referência fundamental ao saber docente, ao reconhecimento e à valorização do saber docente”. (CANDAU, 2016, p. 813). Contudo, é preciso associar a este espaço de formação, outros como instituições de ensino superior para a formação de pós-graduação. Estes dois espaços são potentes se aliados as especificidades da escola/comunidade.

Imbernón (2010, 2011) compreende que a formação continuada deve partir de situações-problema, da análise individual e coletiva dos/as professores/as e possibilitar o desenvolvimento da colaboração docente. Para o autor, os eixos necessários para a qualificação docente de forma permanente iniciam com a reflexão dos/as professores/as sobre a própria prática, pela troca de experiências, faz-se necessária a articulação da formação com situações reais da escola, bem como unir as práticas pedagógicas às sociais e à formação coletiva. Imbernón (2011) entende que o trabalho docente é uma ação individualista, mas que o coletivo e colaborativo imperem, pois é necessário que a formação continuada favoreça o rompimento do falso individualismo.

Investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente e em um processo de comunicação compartilhado permite aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Contudo, essa formação coletiva não é possível sem haver diálogo constante, debate, investigação colaborativa e consenso conseguido sem imposição. Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias. (IMBERNÓN, 2011, s/p).

Pensar em formação continuada em instituições de ensino superior e na própria escola é pensar também no currículo em ação. Assim, o currículo é um assunto que está presente em muitos trabalhos acadêmicos, como já expresso anteriormente, e evidenciado nos trabalhos selecionados no processo de revisão, pois é um dos motes em sete das produções apresentadas no item 3.1 do presente capítulo, de maneira centralizada ou conectada ao objeto principal da pesquisa: perspectiva da gestão escolar sobre a formação continuada para a implementação da BNCC na RME/MR entre os anos de 2019 e 2021. A autonomia em relação ao currículo é uma das lacunas que observei como supracitado nesta seção.

Percebo também que o currículo não é estático ou homogêneo, ele é orgânico. Por exemplo, o que estamos vivendo desde o início do ano de 2020, a pandemia da Covid-19. Esta situação remexeu no fazer pedagógico para além das questões de conteúdo, desafiando a escola a replanejar todas as ações a fim de executar o ensino e a aprendizagem e para isso a formação continuada tornou-se mais uma vez uma ação necessária para as devidas superações. Contudo, a escola sempre vivenciou e vivenciará desafios dentro dos processos de conflitos e lutas que o currículo sofreu, sofre e sofrerá (GOODSON, 2011). Para José Gimeno Sacristán (1998, p. 125), a conceituação e a ação de currículo “[...] implica, pois, a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos de ensino — o que é e, por isso mesmo, o que não é objetivo de ensino — estabelece a ordem de sua distribuição”.

Rosana Maria Martins, Andreia Cristina Santiago Carvalho e Marly Souza Brito Farias (2019, p. 79) discutem sobre as lutas de interesses e conflitos que ocorrem em diferentes tradições e concepções sociais acerca do currículo. É importante refletirmos sobre a “[...] política curricular nacional e a construção de propostas curriculares capazes de corrigir as desigualdades educacionais existentes no Brasil e melhorar significativamente o processo de ensino [e de] aprendizagem”. Tudo isso a partir da contextualização local e da valorização da diversidade que a escola possui. As lutas, os conflitos ocorrem nos cenários políticos, sociais, religiosos e econômicos, portanto, “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. (GOODSON, 2011, p. 17). Sendo o currículo polissêmico e alvo de tantas disputas, a quem ele serve ou privilegia? A formação

humanística, tecnicista ou científica? É elaborado em prol do/a estudante, do Estado ou para o mercado econômico?

Em sua tese, Geovana Reis (2015, p. 16) mostra que o currículo, por vezes, “[...] se reduz a conteúdo a serem ensinados, que acabam por restringir-se a planos e programas de estudo. Outras vezes, é compreendido como tudo que ocorre na escola, de modo a formar as múltiplas identidades dos estudantes”. O currículo pode ser prescrito, real, explícito ou oculto e pode ser construído por gestores públicos, legisladores, especialistas e/ou por professores/as nas escolas.

Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço (2018, p. 237) conceituam o currículo como um acontecimento. Para as autoras, o currículo problematiza, não oferece solução antecipada de uma situação-problema e não é uma ação vertical a ser pensada na relação de poder que perpassa as normativas exaradas para a sua organização. “O currículo [funciona] como espaço curricular complexo, campo de possibilidades de acontecimentos éticos, poéticos e políticos que potencializam a aprendizagem inventiva de professores e alunos da educação básica”. Os cenários, as circunstâncias e os interesses que envolvem as mudanças, os avanços e os retrocessos no currículo dependerão dos fatores já expressos, assim como as escolhas realizadas pelos/as professores/as dependerão da gestão do currículo, que passa por modificações

[...] em contextos locais específicos, [mas] continua sendo verdadeiro que, por vezes, existem movimentos mundiais, que impulsionam as forças de mudanças [...]. Ao compreender as circunstâncias históricas em que as forças da mudança surgem, podemos avaliar o equilíbrio provável de seus elementos progressistas ou regressivos. (GOODSON, 2011, p. 21).

Na presença de pontos e contrapontos, Silva (2010, p. 145), em sua análise sobre o currículo a partir das teorias pós-críticas, compreende-o como “uma questão de saber, poder e identidade”. O autor afirma que o saber está atrelado ao poder para tornar a identidade como ponto central da dominação, uma vez que

[...] o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teóricas pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2010, p. 149).

Então, a BNCC é currículo? Conforme expresso em três dos trabalhos analisados, a resposta é negativa. E o que ela é e para que serve? Diane de tais questionamentos este tema

tem expressivo crescimento dentro das pesquisas acadêmicas nos últimos anos e como está imbricado no objeto desta pesquisa, está presente também em sete produções selecionadas durante a revisão das pesquisas já realizadas.

Para discutir a Base, Reis (2015) apresenta, em sua tese, defensores e críticos em caminhos antagônicos. O primeiro grupo, dos defensores, é formado por especialistas, organismos/ entidades/empresas nacionais e internacionais, governamentais ou da sociedade civil que defendem a BNCC ao discorrerem que ela gera igualdade de conhecimento em nível nacional e deve ser implementada em todas as escolas, mesmo que a esta caiba a parte diversificada que trata das especificidades local e regional. Além disso, expressam que a BNCC facilita a transferência dos/as estudantes em todo o território nacional e preserva a autonomia dos/as professores/as, pois não define como cada um/a trabalhará para desenvolver os objetivos, as habilidades e as competências estabelecidas. O outro grupo, composto por teóricos/as, estudiosos/as, autores/as e pesquisadores/as de instituições de ensino superior, entende que um currículo a nível nacional gera mais desigualdade entre regiões, classes sociais, gênero e etnias, além de estar a serviço das provas em larga escala. Assim, estas pessoas compreendem que a BNCC é um currículo e que engessa o trabalho docente.

Carvalho e Lourenço (2018, p. 237) afirmam que a Base não é currículo. Para as autoras, o currículo é um acontecimento e a BNCC é “[...] um antiacometimento, por sufocar a possibilidade de problematização daqueles potencialmente interessados nessa questão, em especial, os professores da educação básica”. A prescrição da normativa gera a reprodução e a padronização e “subordina o acontecimento”. Para as autoras, é incoerente afirmar que a invenção e a reprodução são incompatíveis e seguem trajetórias opostas, pelo contrário, “[...] todas as atividades têm uma parte de invenção e uma de reprodução”. Esta análise é originária da minha formação enquanto técnica química, e gerada a partir do pensamento de que “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”³³ e percebo que, com a implementação da BNCC, isso também é possível a partir de um trabalho autoral.

Martins, Carvalho e Farias (2019, p. 75) defendem que “a Base não é currículo, sendo as redes e escolas responsáveis pela elaboração dos currículos. É fato que a BNCC traz em seu bojo a tentativa de exercer domínio sobre o saber e de atender agendas e interesses de uma política global”. A partir dos estudos de John Dewey, as autoras afirmam que o interesse das crianças e estudantes é que ancoram o currículo por meio das experiências vividas.

³³ Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794), pai da Química Moderna, transformou a alquimia em química. Disponível em: <http://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/person/lavoisier.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Para Aline Oliveira (2018), a BNCC tem uma estrutura para o currículo escolar e fundamenta as formações continuadas. Na mesma linha de pensamento, Sikilero (2016) apresenta, em sua dissertação, que a Base está atrelada à criação do sistema nacional de educação que visa orientar sistemas e redes de ensino no território nacional para garantir educação com equidade a todos/as os/as brasileiros/as. Já na tese de Mônica Knöpker (2018), a BNCC não foi conceituada, mas ela discorreu que a Base serviu para reformular a Educação e gerar lucros às instituições defensoras desse tipo de normativa. A motivação de tal defesa está atrelada aos investimentos necessários na Educação e em formações continuadas que podem ser organizadas e oferecidas pelas mesmas instituições defensoras da BNCC.

Ao considerar os estudos sobre formação continuada, currículo, BNCC e os campos teóricos desta pesquisa, Estudos em Docência e perspectiva pós-estruturalista, foi preciso colocar sobre a bancada algumas ferramentas.

Mediante as várias possibilidades de ferramentas como lentes que ampliam a visão e focam no objetivo, alguns conceitos foram escolhidos para responder ao questionamento desta pesquisa: discurso, conduta/contracoduta e formação docente. Para tanto, busquei o auxílio de intérpretes de Foucault para chegar às suas obras, assim como teóricos/as e autores/as que discorrem sobre formação docente. Alfredo Veiga-Neto (2006) apresenta a oficina de Foucault e suas possibilidades, sem caracterizar cada ferramenta. O mais interessante na visita à oficina de trabalho, é a constatação do autor de que, neste espaço, não existem concertos, mas desconcertos. Segundo Veiga-Neto (2006), Foucault mais questiona do que responde, e destaca que as verdades são construídas, são deste mundo. Por isto, é preciso ir além das nossas verdades e utilizar as ferramentas para olhar de outros modos e questionar o mundo.

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro. Seu pensamento herdou de Nietzsche essa revolucionária noção de que a Filosofia deve ser, antes de tudo, uma atividade que nos leva a examinar as nossas relações com a verdade. (VEIGA-NETO, 2006, p. 79).

Discurso e conduta/contracoduta são ações que reverberam na formação docente. Portanto, é preciso sempre saber de que local, sobre o que, para quem, quando e por que se fala (VEIGA-NETO, 2007), como quem serve de inspiração para seguir ou para fazer novos caminhos e conceitos. Neste sentido, Judith Revel (2005, p. 37) aponta que a ordem do discurso “própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de

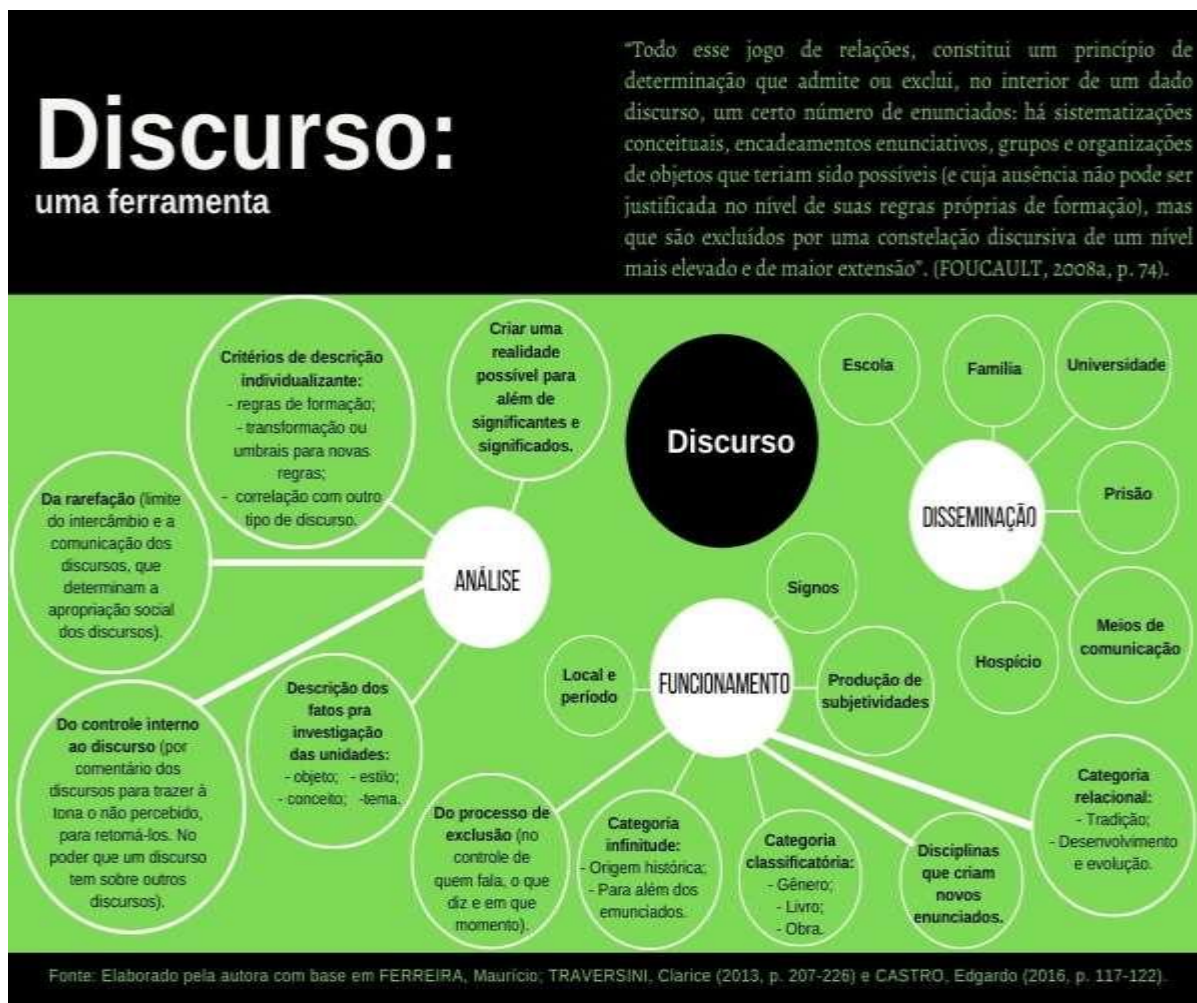
estratégias e de práticas”. A análise da produção discursiva me remete a um estudo complexo e com muitos caminhos, pois, de forma singular, evidencia as práticas discursivas e não discursivas. Além de ser

[...] orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

Para Foucault, a linguagem provém do discurso e de sua correlação com os enunciados. É certamente o conceito mais trabalhado e gera os maiores questionamentos e profundas reflexões, além disto, está presente em várias obras do autor, “[...] assim, do ‘ser da linguagem’ ao ‘uso da linguagem’, às ‘práticas discursivas’”. (Edgard Castro, 2016, p. 251). Esta dissertação foca na linguagem como prática, portanto, o conceito de discurso é a ferramenta que desencadeia a análise por meio também das outras lentes/ferramentas/conceitos selecionadas.

Na figura abaixo, a ferramenta discurso foi esmiuçada mediante os elementos disseminação e funcionamento para chegar à análise. O intuito é visualizar a relação e a amplitude de seu emprego.

Figura 3 - Mapa conceitual: discurso.



Então, para explicar discurso no sentido foucaultiano, Castro (2016, p. 117) afirma que ele é “constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência”. Para compreender o conceito de enunciado, entender o que o compõe e como identificá-lo, Castro (2016) e Veiga-Neto (2007) afirmam que o enunciado é o principal elemento da prática discursiva, que nem sempre será uma frase, um texto ou uma fala, pode ser um artefato, gestos, expressões faciais ou o próprio silêncio, tudo isso pode realizar um discurso. Desta forma, o enunciado está presente nas práticas discursivas e não discursivas como, por exemplo, “[...] um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 94). Parece ser simples a captação, a percepção de sua estrutura, a sua corporalidade, material ou imaterial do enunciado e as suas análises. Entretanto, há uma

gama de possibilidades que requerem atenção e é imperioso a compreensão de suas corporaturas.

Quando se quer individualizar os enunciados, não se pode admitir sem reservas nenhum dos modelos tomados de empréstimo à gramática, à lógica ou à “análise”. Nos três casos, percebe-se que os critérios propostos são demasiado numerosos e pesados, que não deixam ao enunciado toda a sua extensão, e que se, às vezes, o enunciado assume as formas descritas e a elas se ajusta exatamente, acontece também que não lhes obedece: encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os *speech acts* que podemos isolar, como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente, também, que todas essas figuras; como se seus caracteres fossem em número menor e menos difíceis de serem reunidos; mas como se, por isso mesmo, ele recusasse toda possibilidade de descrição. (FOUCAULT, 2008a, p. 94-95, grifos originais).

Castro (2016, p. 138) compreende o enunciado para além de um meio para formar o discurso ou identificá-lo, pois ele é tomado como o elemento fundante, é como o “átomo do discurso”. Um átomo não é a menor parte de uma matéria, mas o elemento que a constitui, da mesma forma, o enunciado ao discurso. Assim, a ferramenta-conceito do discurso auxiliou na investigação da perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS e na análise das normativas do CNE sobre formação docente, contudo utilizei outras lentes para esta ação, a da conduta/contraconduta e da formação docente com a intenção de problematizar os sentidos atribuídos à formação continuada a fim de implementar a BNCC em Morro Reuter/RS.

Conduta/contraconduta, para Foucault (2008b), é a ação de contraconduta, atrelada à existência da ação de conduzir a conduta.

Pois, afinal de contas, esta palavra — “conduta” — se refere a duas coisas. A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira com uma pessoa se conduz, a maneira com que se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria o ato de conduta ou de condução. (FOUCAULT, 2008b, p. 266, grifo original).

A razão da existência da contraconduta é na vontade de seguir por outro caminho para chegar ao mesmo ponto, mas com resultados diferenciados. Não há dissidência ou resistência, mas uma forma de realizar as ações diferentemente de como vinham sendo conduzidas, ou seja, ocorre uma “contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir” outras pessoas. (FOUCAULT, 2008b, p. 266). Essa correlação provoca “movimentos de contraconduta” e traça “outros caminhos para a condução dos sujeitos”. (Dagmar Meyer; DAL’IGNA; Carin Klein; Catharina Silveira, 2014, p. 1.020).

Toda contraconduta gera outra conduta, pois o governo³⁴ está presente nestas ações, em seus resultados e pode envolver uma noção de coletividade. A ferramenta da conduta/contraconduta permite a análise de reconfigurações de condutas para outras mais democráticas em relação às ações coletivas ou ao governo de si, recusando o governo incondicional e, na pesquisa em questão, na padronização da formação docente. O não aceite do ato de ser conduzido de forma absoluta está atrelado a uma atitude crítica e à escolha, ao espaço em que ocorre ou pode ocorrer a contraconduta, tanto para o comum como para o indivíduo. (TRAVERSINI; Kamila Lockmann; Ligia Beatriz Goulart, 2019).

Conforme Arnold Davidson (2012, p. 154), [...] a conduta e a contraconduta compartilham uma série de elementos que podem ser aproveitados e reutilizados, reimplantados, reinseridos, levados no sentido de reforçar determinado modo de conduta ou criar e recriar um tipo de contraconduta [...]”³⁵. A contraconduta requer estratégias inteligentes para inventar, ativar ou seguir outros modos de conduzir ou ser conduzido, pois novos modos de conduzir e se deixar ser conduzido requer uma relação de cumplicidade para operar nas ações de melhorias, pois não significa resistência, indisciplina e não se é contra a condução, apenas se deseja outros modos de governo.

Sendo a formação continuada o objeto de investigação da presente pesquisa, é imperioso acrescentar à caixa de ferramentas o conceito da formação docente para a constituição da docência como uma potente lente de captação das práticas discursivas e não discursivas, dos ditos e do silenciamento, bem como das ações realizadas juntamente com as lentes do discurso e da conduta/contraconduta. A utilização desse conceito parte da provocação de Scherer (2019, p.53), ao discorrer sobre as condições da docência contemporânea, pois é importante “[...] olharmos com atenção para as análises sociológicas sobre as metamorfoses, no mundo do trabalho, compreendendo que tal diagnóstico oferece ferramentas importantes que nos ajudam a compreender as condições atuais do trabalho docente” e isso nos oportuniza captar as transformações que a docência pode apresentar.

³⁴ “Retorna-se, aqui, ao conceito de *governo*, pois “o poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do governo” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Nunca é demais lembrar o uso que o filósofo faz da palavra *governo*: a saber, um modo de ação que não é nem guerreiro nem jurídico, mas que é, sim estruturante do “eventual campo de ação dos outros” (idem). Desse modo, nunca é demais insistir: Foucault retoma o verbo *governar* também na sua acepção clássica de, além de gerir os estados e o funcionamento da política, gerir a conduta das pessoas – naquilo que elas faziam em termos de trabalho, lazer, saúde, higiene, etc. – quer no âmbito individual, quer no âmbito da família e dos pequenos grupos humanos.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 25, grifos originais).

³⁵ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “[...] conducta y contraconducta comparten una serie de elementos que pueden ser utilizados y reutilizados, reimplantados, reinsertados, tomados en la dirección de reforzar cierto modo de conducta o de crear y recrear un tipo de contraconducta [...]”.

A ferramenta formação docente oportunizou examinar a formação continuada ofertada pela SMEC à sua rede municipal de ensino para a implementação da BNCC mediante os argumentos conclusivos que surgiram a partir da análise do material empírico produzido no campo de pesquisa. Assim, decolo com o grupo, para expor o que compreendemos como formação docente e sigo em frente perante o que vivemos na atualidade. O modo defendido, mediante o trabalho realizado pela professora orientadora, é o “[...] processo que envolve uma dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora”. Abrange a experiência do docente como aluno da educação básica, como estudante-docente (formação inicial), docente-iniciante e titular (formação continuada)”. (DAL’IGNA, 2021). Um dos pilares dessa constituição é o *ethos de formação*, conceito elaborado pelas professoras pesquisadoras Dal’Igna e Fabris (2015, p. 87), pois apontam elas que é possível

[...] encontrar outras formas para que os sujeitos possam criar a sua palavra, a sua escrita, a sua docência. Com isso, a formação não será mais concedida, nem transmitida, nem apenas aceita ou rejeitada; ao aceitar-se a verdade ou rejeitá-la, pode-se escolher a forma de ser conduzido por essa ou outras verdades. Haverá, a partir da problematização, sempre a possibilidade da transformação. O que podemos desejar na formação senão a transformação de si e do outro?

Exercitando o pensamento crítico que Dal’Igna (2022) e Dal’Igna e Fabris (2015) me provocaram a realizar, vejo a possibilidade de compreender que o conceito de docência expõe a condição dos/as professores/as de ensinar e aprender de forma que uma ação não existe sem a outra. Ações estas que existem na relação com outras pessoas, com outros/as docentes e discentes, com a comunidade, com “o conhecimento, enfim, aquilo que está fora do si-mesmo”. (DAL’IGNA, 2022). Esse modo docente explicita que a teoria e a prática estão imbricadas no cotidiano escolar e universitário, são asas dos/as docentes enquanto pessoas que aprendem e ensinam, bem como ensinam e aprendem, pois, para o nosso grupo, a formação docente articula “formação, pesquisa, profissão” (DAL’IGNA, 2021). Dessa forma, o percurso formativo desvia de modismos, de verdades impostas por grupos hegemônicos, de normas e legislação que brutalmente estabelecem a padronização a fim esmaecer à docência com formações que formatam, ou melhor dizer, que tentam enquadrar o processo educacional para atender ao mercado econômico³⁶.

Então, o que visamos enquanto grupo que pratica a pesquisa-formação? Pois enquanto investigamos estamos em contínuo processo de formação na perspectiva de transformação de si e do outro - é a *docência autoral* (DAL’IGNA, 2022, grifo original), docência esta que

³⁶ Destaco que esta perspectiva será esplanada no Capítulo 6 da presente dissertação.

proporciona aos/às professores/as a conexão consigo e com outros seres, a reflexão permanente, o uso da sua palavra, da sua escrita, do seu olhar, ou seja, o uso de seu percurso de vida, criado consigo mesmo, com outras pessoas e com o conhecimento (DAL'IGNA, 2022).

Esse processo de autoria deriva da formação docente autoral de “dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora” (DAL'IGNA, 2022), constituída pelo *ethos de formação* e ainda abrange experiências e dissensos³⁷ praticado com quem convivemos, com o conhecimento e com o mundo composto por seus mundos, uma vez que o mundo faz parte nós e nós dele. Jorge Larrosa e Walter Kohan (2021, p. 05) discorrem que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”. Assim, a formação docente tem sentido e é sentida com movimentos internos e externos de forma síncrona e contínua.

A experiência e o dissenso geram a transformação de si e do outro com ações e interlocuções pessoais e coletivas. A experiência ocorre por meio do que é vivenciado e sentindo durante o processo de mudança. Gert Biesta (2021, p. 29, grifos originais) discorre que “[...] a produção de sentido não vem *antes* do nosso encontro com o outro, mas na verdade, somente surge *como* resultado do encontro com o outro, para ser ainda mais preciso: como resultado da “experiência” de ser abordado por outro ser (humano)”. Para Foucault (2004, p. 237), o “sujeito e o objeto “se formam e se transformam” um em relação ao outro e em função do outro”. Compreendi com as discussões de Foucault que o objeto é a docência e o/a professor/a é o sujeito. Assim, a docência e o/a professor/a vão se constituindo um em relação ao outro e em conexão com o mundo.

É impossível ignorar o impacto da *revolução digital*, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do *comum*. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este *comum* não vem de *comunidade de identidade*, mas sim de *comunidade de trabalho*, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (NÓVOA, 2019, p. 4-5, grifos originais).

Diante dos desafios do mundo digital, trago Massimo Di Felice (2020) para contribuir na elaboração do conceito de formação docente, incluindo outro pilar: o mundo na centralidade das ações e não mais as pessoas. Essa contribuição tem a finalidade de ampliar as interações e as experiências para além do homocentrismo, porém com a “dupla injunção: “fora para dentro”

³⁷ Utilizo este termo para defender que o dissenso produz avanços qualificados a partir das diferenças, mais do que o consenso. Porque o ato político atrelada a educação requer mais debates potentes para encontrar os caminhos do que acordos. Para melhor compreender o conceito de dissenso ligado aos atos políticos, sugiro a leitura do artigo Jacques Rancière (2014) e do livro do autor Gert Biesta (2020).

e “dentro para fora” (DAL’IGNA, 2022), uma vez que somos parte do mundo e não o mundo em si. Como já mencionado, a docência é constituída pelo *ethos de formação*, mas agregada desse outro pilar para sustentar a dupla injunção. O termo *duplo* traz o sentido de par, parceria, conexão em rede, ou ainda, complemento. A compreensão do termo de *injunção*, vinculado à formação decente, traz a ideia de que existe mais de uma direção e de ações que produzem o entrelaçamento de situações acerca da formação docente, fugindo do significado literal da palavra que traz: ordem, hierarquia, prioridade, assim como grau de relevância.

Com Di Felice (2020), dialogo sobre a queda do mundo antropocêntrico, que tornou homens e mulheres em “uma entidade isolada e separada do mundo circundante” (p. 9). Para Di Felice (2020, 2021), estamos vivendo uma transformação social, cidadã e da própria constituição humana. Essa mudança está ocorrendo perante

[...] a **pandemia**, as **mudanças climáticas** e as **inovações tecnológicas digitais**, [estas] constituem as evidências de um protagonismo dos não humanos, que não somente baseia-se na importância desses para a qualidade do nosso convívio, mas também em seu poder de interferir, modificar e influenciar nossas interações, nossas vidas e, sobretudo, nossas arquiteturas deliberativas. (DI FELICE, 2021, p. 08, grifos originais).

De forma análoga, essa metamorfose social intervém na formação docente, uma vez que as influências não humanas colocam em xeque a supremacia da humanidade em todas as situações mundiais. Essa afirmação é motivada pela percepção que tudo está conectado em rede, com forças que se combinam e se reforçam mutuamente, e isso muda a concepção do mundo, pois

[...] na antropologia encontram-se diversos autores que, a partir dos estudos etnográficos de populações e culturas não ocidentais, passam a incluir os não humanos e a considerá-los como membros dessas comunidades, estendendo a ecologia da sociedade para além dos limites estabelecidos pela arquitetura da *pólis* e pelo pensamento ocidental. (DI FELICE, 2021, p. 13, grifos originais).

Assim, existem os vários mundos que formam a biosfera e a biodiversidade do planeta Terra, como por exemplo o mundo cultural, o natural, o social, ou seja, o material e o imaterial, que constituem o ser humano, suas relações e experiências. Biesta (2022) provoca uma mudança na educação para hoje presenciarmos e futurarmos dias melhores. Ele defende que a educação ocorra centrada no mundo e não mais no/a estudante ou no currículo pré-estabelecido. O autor defende que o ensino é caro para que os/as estudantes prestem atenção no que o mundo lhes pede. Assim vejo a aproximação das teorias elaborada por Di Felice (2020, 2021) e Biesta (2022) com suas provocações de reformulação do nosso modo de ser, agir e educar a nós

mesmos e as outras pessoas, abarcando a formação básica, assim como a formação docente inicial e continuada, pois

[...] a pandemia, as alterações climáticas, o processo de datificação e a contínua inovação digital não são alterações externas a nós e aos nossos corpos. Cada uma delas, ao se produzir, altera, além de nossas relações, nosso equilíbrio e nossa estrutura interna. [...] Enquanto espécie, aos termos acesso ao monitoramento continuado das biodiversidades, do clima, dos vírus e das florestas, passamos a desenvolver uma alteração não apenas da nossa condição habitada, mas da nossa inteira arquitetura perceptiva, pois passamos pelos Big Data, pelos sensores e pelos algoritmos a dialogar com a biosfera e a desenvolver um sentir não mais apenas subjetivo, mas distribuído e ecológico, inédito até então. (DI FELICE, 2021, p. 17).

Dessa forma, Di Felice (2020; 2021) expõe que a rede formada entre humanos, entre não humanos e nas relações entre estas entidades ocorrem de forma imbricada. Todas as ações, pessoais ou coletivas, geram as transformações, pois “[...] pessoas, coisas, o ar, os vírus e qualquer tipo de entidades não apenas produzem conteúdos, mas, ao se conectar aos demais, alteram sua forma originária e, ao interagir, passam a modificar também os demais membros” (DI FELICE, 2021, p. 23) que compõem os mundos. As ações ocorrem de forma concomitante, agindo com agentes internos e externos simultaneamente e isso reverbera em transformação em nós e nos outros. Contudo, todo o agente interno pode ser um agente externo, pois como agimos em rede, os limites dos muros não existem mais, toda ação gera uma reação e o que para uma entidade é considerado uma situação externa, para outra, pode ser entendido como interna. Assim, a linha que separa uma situação da outra é mutante, da mesma forma como vamos nos tornando docentes perante uma rede de conexões, com linhas tênues de interação, de amorosidade e de cuidado, ações caras para o trabalho docente, bem como para a constituição docente nos tempos atuais.

Cláudio Marques Mandarino (2020) traz em sua tese intitulada *DOCÊNCIA CUIDADOSA: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas* o sentido e a atuação dessa docência no trabalho pedagógico. Em seus estudos, é possível perceber a rede formada entre docentes e discentes e o que lhes mobilizam para cuidarem uns dos/as outros/as. Traz também a importância do cuidado de si para existir o cuidado do outro. Assim, ele define que

[...] a docência cuidadosa conduz a uma prática de si com os outros como modos de ser e agir, imbricados aos desafios do presente e às condições de possibilidade. Encontra-se na docência cuidadosa um cuidado de si, do professor [da professora] cuidando da formação dos seus alunos para que eles possam fazer um cuidado de si para aprender a cuidar dos outros que estão no seu processo inicial de formação. Encontra-se, também, na docência cuidadosa uma atitude, um ethos docente atravessado por uma experiência de si transformadora.

Reforço, aqui, o entendimento de docência cuidadosa como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros, a partir de uma prática de si atravessada pela responsabilidade, pela profissionalidade e tornada uma docência que mobiliza o cuidado de si nos seus modos de ser e agir. (MANDARINO, 2020, p. 180).

O ato de cuidar de si e do outro, bem como ensinar o outro a cuidar de si e dos outros proporciona reações em cadeia em qualquer situação, espaço e tempo, assim como estabelece uma correlação de cuidado e de respeito para com as entidades que formam o mundo, humanos e não humanos, uma vez que estamos conectados em rede. O cuidado é essência humana de acordo com as reflexões de Leonardo Boff (1999). O autor coloca, a partir de seus estudos, que o cuidado é uma dimensão do humano e que essa grandeza é a salvação de Gaia e de tudo que habita o planeta Terra, pois ele afirma que não temos cuidado, somos o próprio cuidado. Como essa dimensão nos constitui, o ato de aprender e ensinar, assim como de ensinar e de aprender está envolto com o autoconhecimento a ser despertado em nós.

Importa colocar cuidado em tudo. Para isso urge desenvolver a dimensão *anima* que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitários das coisas. (BOFF, 1999, p. 102, grifo original).

Isso significa que nos é caro colocar mais respeito e amorosidade em nossas ações para escapar da lógica do mercado, do foco nos resultados, do lucro a qualquer custo, da destruição da vida, da mesma forma fugir do antropocentrismo. De maneira crítica e reverente, Miriã Zimmermann da Silva (2021) apresenta em sua tese a Docência Amorosa, produção acadêmica intitulada *A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade*. Cabe o destaque que constituiu sua defesa suspeitar do amor à docência e do amor aos/às estudantes para nos esclarecer o que é a amorosidade diante do trabalho docente e assim a autora discorre:

E o amor [...] é o acontecimento que possibilita a ruptura com o que já se é, para vir a ser, criar-se e criar. Tem a ver, assim, com a vulnerabilidade e a transformação. A subjetividade docente amorosa, neste sentido, ocorre não apenas pelo movimento feito pelo professor e pela professora na direção do conhecimento e dos/as estudantes, mas pela sua abertura para o que pode vir deste encontro. A docência amorosa diz respeito ao que acontece com a própria docência no interior das práticas que lhe são próprias. (SILVA, 2021, p. 146).

Defendo que essa formação docente com “dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora” desenvolve a *docência autoral* (DAL’IGNA, 2022), uma vez que cada ser é único mediante as suas vivências. A Docência Cuidadosa e a Docência Amorosa “assume[m]

responsabilidade pela formação e pelo ensino, tal docência expõe sua humanidade, pois o professor e a professora são seres humanos que carregam as marcas de sua própria atividade docente, nossa existência é marcada pela docência” (DAL’IGNA, 2022), assim como pelas conexões que realizamos e nos atravessam.

A autoria na docência juntamente com a ação colaborativa entre humanos e não humanos provoca a formação docente em rede e esta cria a Docência em Rede. Esta não nega a amorosidade e o cuidado que o nosso grupo investiga e sustenta como expresso nas teses supracitadas, uma vez que estas são ações caras para a docência e para o *ethos humano*³⁸. Assim, ao expor as defesas do grupo e as contribuições dos/as teóricos/as com seus conceitos sobre docências, formação docente, formação humana, bem como a queda do antropocentrismo, a Docência em Rede é atividade profissional que surge mediante as solicitações do mundo contemporâneo. O mundo nos implora mais amorosidade, cuidado de si e do outro, reflexões da profissionalidade com autoria, assim como ações desligadas do antropocentrismo e atitudes a partir do *ethos de formação* e do *ethos humano*. Essas são condutas caras para a formação docente, a profissão docente, assim como para a Docência em Rede elaborada a partir da “dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora” (DAL’IGNA, 2022).

Desse modo, diante do estudo das produções acadêmicas apresentadas neste capítulo e das pesquisas do grupo de prática de pesquisa, esta investigação encontrou outros modos para problematizar a formação continuada, e isso a torna única. Além disto, este contexto de pesquisa é único, mas pode ser referência de outros estudos ou estar no estado da arte de outras pesquisas a partir das especificidades de cada espaço, ambiente, localidade ou situação a ser investigada. O caminho metodológico, que apresento no próximo capítulo, buscou, nas experiências relatadas, compor uma ótica metodológica em função do objeto de pesquisa para estar presente, ouvir e vivenciar a trajetória da rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. O percurso metodológico, aliado às técnicas de produção de dados e aos estudos de um conjunto de documentos, bem como às ferramentas conceituais, organizadas com lentes foucaultianas e com o conceito de formação docente, trouxeram possibilidades de constituir uma descrição densa e minuciosa do campo da pesquisa, bem como da construção da presente dissertação. (Maria Carolina Caldeira; Marlucy Paraíso, 2016).

³⁸ “Quando falamos de *ethos*, queremos expressar o conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes (as várias morais) que conformarão o habitat comum e a nova sociedade nascente. É urgente um novo *ethos* de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes majorias empobrecidas e condenadas da Terra.” (BOFF, 1999, p. 38-39).

4 PERCURSO CONSTRUÍDO PARA VOAR: O PLANEJAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para começar, é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo. (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Motivada pela proposta de Dal'Igna (2014), de dar “um passo de cada vez”, de ter um ritmo que possibilite o realizar da pesquisa com todo o rigor que esta ação necessita, este capítulo tem a função de apresentar o planejamento do passo a passo do processo metodológico de pesquisa em questão. Esta pesquisa é guiada sob uma ótica qualitativa³⁹, na perspectiva pós-estruturalista, que apresenta traços de flexibilização e invenção, mesmo que no capítulo anterior tenha apresentado dados quantitativos sobre as produções acadêmicas já realizadas, uma vez que a análise central do problema de pesquisa ocorre de forma a investigar os sentidos atribuídos à formação docente e não para quantificar as ações. Essa perspectiva expressa que “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER, 2014, p. 57) previamente e as que surgirem no caminho.

No capítulo anterior, foram apresentadas as pesquisas realizadas pelas produções acadêmicas disponíveis nos repositórios em determinado marco temporal. A análise das produções, além de contribuir com o referencial teórico para esta pesquisa e com a lapidação do problema de investigação, trouxe a inquietude acerca do processo metodológico a ser utilizado na realização dos questionamentos, da produção de dados e das devidas análises. Diante deste dilema, e com a meta de ir além do que já foi apresentado na revisão apresentada no capítulo anterior como percurso metodológico, assim como perante os estudos realizados nas disciplinas e com as orientações da minha orientadora, ficou compreendido que

³⁹ De acordo com Flick (2009a), a pesquisa qualitativa gera movimentos para a generalização da pesquisa-resultado, mesmo que esta ocorra em dado tempo, local e mediante uma dada situação. Além disso, na pesquisa qualitativa, as metodologias podem ser mistas para responderem ao que é necessário ou/e imprevisto. Este tipo de pesquisa surgiu após as quantitativas não responderem às pesquisas sociais e humanas, visto que estes campos são pura subjetividade não quantificável na maioria dos casos. Entretanto, para o autor, a escola da pesquisa qualitativa não anulou a quantitativa, apenas apresentou um outro olhar para as pesquisas, e que, em muitos casos, as duas escolas são utilizadas numa mesma pesquisa para melhor problematizar o estudo em análise.

[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ou realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER, 2014, p. 57, grifos originais).

Assim chegamos na perspectiva da pesquisa etnográfica. O intento foi de estar presente no local e vivenciar com os sujeitos envolvidos diante do problema de pesquisa, como uma simbiose objeto-sujeito-pesquisadora, as ações/decisões tomadas e a realização das formações continuadas. Esta ótica possui uma relevância flexível e questionadora que foi desenvolvida em contextos específicos “das micropolíticas” e, principalmente, pela subjetividade que tive enquanto pesquisadora, pois esta atitude “[...] é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder” (GASTALDO, 2014, p. 13) que encontrei ao sobrevoar a pesquisa.

A subjetividade definida como ferramenta por Gastaldo (2014) oferece a quem realiza a pesquisa grande responsabilidade, em função do rigor acadêmico, mas sem perder a habilidade de estar envolto com o objeto e com os sujeitos relacionados com a investigação. Assim, o envolvimento com a pesquisa foi (re)construindo a subjetividade que, por meio de “[...] processos próprios a uma experiência em que o sujeito e o objeto ‘se formam e se transformam’ um em relação ao outro em função do outro”. (FOUCAULT, 2004, p. 237, grifo original). Para Maura Corcini Lopes e Dal’Igna (2012, p. 857), esta ação busca a relação do sujeito consigo mesmo para responder “como me tornei quem sou?”. De certa forma, procurei responder a esta pergunta no capítulo 2 desta dissertação, compreendendo que, ao final do meu percurso investigativo, sou uma pessoa diferente daquela que iniciou os voos da pesquisa.

4.1 MORRO REUTER/RS: O LUGAR ONDE ESCOLHI POUSAR

Após alguns voos, aterrissei em Morro Reuter/RS, na cidade da educação e da cultura. O Obelisco de Livros é o cartão de visita dos morroreutenses, e fica localizado quase em frente ao pórtico do município. Junto ao Obelisco há um espaço para sentar-se, realizar leituras ou mesmo contemplar a paisagem. O monumento marca, na entrada da cidade, a importância que a leitura tem e, por isso, também, faço o destaque desta obra na capa desta dissertação. Educação e cultura são atitudes caras ao município. Este monumento representa para o município as inúmeras ações relacionadas à Educação no município.

Morro Reuter/RS fica localizada na direção norte, ao pé da serra gaúcha. O município possui aproximadamente 6.513 moradores, conforme estimativa do IBGE em 2020 (BRASIL, 2020d), e está situado a 60 quilômetros da capital do estado do RS. Sua fundação é datada em 1829, quando o primeiro imigrante construiu sua casa na localidade. Com a chegada de outras famílias, também imigrantes da antiga Prússia, que em 1871 originou a Alemanha conforme Christopher Clark (2018), o local foi sendo colonizado e o nome de Morro Reuter/RS foi uma homenagem a uma das famílias germânicas colonizadoras e pioneiras da localidade, conforme registra Urbim (2003). Depois de sua fundação, a localidade passou a ser o sexto distrito de São Leopoldo/RS, berço da colonização alemã no Brasil. Em 1956 Morro Reuter/RS tornou-se o segundo distrito de Dois Irmãos/RS, quando este se emancipou de São Leopoldo/RS. No dia 20 de março de 1992, por meio da Lei Estadual nº 9.583, o distrito de Morro Reuter/RS foi emancipado pelo governador do Estado tornando-se assim um município gaúcho.

Para Urbim (2003, p. 10), o município pode ser descrito como

[...] um lugar verde, com cheiro de mato e flores, em que a população desperta a cada manhã com a cantoria da passarada. Se está por chover, vem das matas o ronco dos bugios, anunciando a mudança no clima. E, quando a neblina toma conta de tudo, o cenário submerso na cerração adquire contornos mágicos.

O município é visível a quem viaja pela BR-116, nos caminhos da Rota Romântica, em direção à serra gaúcha, com curvas ora delicadas, ora mais sinuosas, mas repleta de beleza pela flora que a cerca. A localidade é rodeada pelo verde e há preservação do meio-ambiente. A atual prefeita do município, Profa. Carla Cristine Wittmann Chamorro, está em seu segundo mandato. Além da área política, também atua como professora universitária na UNISINOS. Já lecionou na educação básica em Morro Reuter/RS, foi vereadora e secretária de educação e cultura nos primeiros anos de emancipação do município (PREFEITA CARLA: “APAIXONADA...”, 2020). Carla Chamorro foi uma das palestrantes no primeiro curso de formação continuada ofertado aos/às professoras/es da rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS após sua emancipação conforme está expresso no Anexo F. A sua trajetória política demonstra o quanto a Educação é valorizada pelos munícipes e como professores/as em cargos políticos podem fazer grande diferença à Educação.

O índice de morroreutenses alfabetizados acima dos 15 anos de idade elevou-se ao longo das décadas, entre avanços e retrocessos do índice. Na historicização realizada por Urbim (2003, p. 65), em 2001, no censo demográfico realizado pelo IBGE, o município apresentava a taxa de 98,4% de alfabetização, algo explicado pelo fato de “que os imigrantes já traziam

consigo os condicionantes e as exigências para a alfabetização em massa”, preceito ligado às questões religiosas, tanto protestante como católica, mas que primava pelo saber de seus fiéis. Na última avaliação do monitoramento do Plano Municipal de Educação (2015/2025) registrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2018, a taxa estava em 99% para a população a partir de 15 anos, sendo que a meta fixada, em 2015, era de 93,5%, ultrapassando assim a expectativa. (BRASIL, 2018b)

A Feira do Livro da cidade é uma atração regional e já está em sua 29ª edição. Os temas educação e cultura estão presentes inclusive no Brasão do município: no escudo estão impressos um caderno e um lápis, além de outros símbolos que representam “as riquezas e sonhos de Morro Reuter/RS”. (URBIM, 2003, p. 51). Outro diferencial é em relação ao Bloco Pedagógico que foi instituído no Brasil, em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, no artigo 30⁴⁰. No início dos anos 2000, a cidade já realizava essa organização em ciclos nos primeiros anos do ensino fundamental, estando à frente do que seria normatizado pelo CNE dez anos depois, para todo o país, e que vigora até hoje. Os Seminários Nacionais de Educação foram outra marca de Morro Reuter/RS, pois movimentavam professores/as de vários municípios gaúchos. Eram dias de intensas formações e diálogos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, assim como das demandas de cada época, mediante temáticas específicas. (URBIM, 2003).

Com o intuito de continuar avançando nas questões educacionais e ter mais autonomia às suas especificidades, foi criado o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter (CME/MR), por meio da Lei Municipal nº 599/2002⁴¹. Este colegiado foi reestruturado em

⁴⁰ Resolução CNE/CEB nº 07: “Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”.

“Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades”. (BRASIL, 2010, p. 8).

⁴¹ Lei Municipal nº 599, de 11 junho de 2002, “Cria o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter, e dá outras providências”.

2010, pela Lei Municipal nº 1.188/2010⁴², ampliando as atribuições do Colegiado, bem como o número de membros e garantindo infraestrutura física e recursos humanos para o seu funcionamento. Essa readequação ocorreu um ano após a criação do Sistema Municipal de Ensino, mediante a Lei Municipal nº 1.114/2009⁴³. Essa ação desvinculou as escolas municipais e privada de educação infantil do sistema estadual de ensino, ampliando assim ao município sua autoridade sobre as instituições que compõem o sistema municipal de ensino a partir das normativas emitidas pelo CNE complementadas pelas normas do CME/RM e pela legislação educacional vigente.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS é formada por seis escolas: duas exclusivamente de educação infantil e quatro de educação infantil e ensino fundamental. Contudo, no território municipal, há também uma escola privada de educação infantil e uma estadual de ensino médio para atender a demanda estudantil das crianças e dos/as estudantes.

Quadro 4 – Escolas em Morro Reuter/RS

REDE MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA DE ENSINO	
Nome da escola	Localização
Escola Municipal de Educação Infantil Cecília Graeff	Centro do município
Escola Municipal de Educação Infantil Dom Bosco	Linha Gorgen, próxima ao Centro do município
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Edvino Bervian	Bairro Planalto, a 4km do Centro do município

⁴² Lei Municipal nº 1.188, de 15 de abril de 2010, “reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter, e dá outras providências”:

“Art. 2º O Conselho Municipal de Educação será constituído por 09 (nove) membros que serão nomeados pelo Poder Executivo, mediante a seguinte indicação:

01 (um) pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

05 (cinco) pelos professores das escolas Municipais; sendo 02(dois) da Educação Infantil, 03 (três) do Ensino Fundamental;

02 (dois) membros representando as Associações de Pais e Mestres das Escolas Municipais e;

01 (um) representante pelas escolas da Fundação Assistencial - Escola de Educação Infantil. Parágrafo único. Para cada membro titular haverá a indicação de um membro suplente”. (MORRO REUTER, 2010).

⁴³ Lei Municipal nº 1.114, de 25 de junho de 2009, “cria, disciplina e organiza o Sistema Municipal de Ensino do município de Morro Reuter, e dá outras providências”.

“Art. 5º O Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter compreende:

I - as instituições do Ensino Fundamental, em suas modalidades regular, EJA, Educação Especial e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

II - as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

IV - o Conselho Municipal de Educação;

V - o Conselho Municipal de Acompanhamento, Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;

VI - o Conselho Municipal da Alimentação Escolar.

Parágrafo único. Cabe ao Município, por meio dos órgãos responsáveis pela educação municipal, baixar normas complementares às nacionais que garantam organicidade e unidade ao sistema de ensino”. (MORRO REUTER, 2009).

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Francisco Weiler	Picada São Paulo, a 5km do Centro do município
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rui Barbosa	próxima ao Centro do município
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes	São José do Herval, a 11km do Centro do município
Escola Estadual de Ensino Médio João Wagner	próxima à Prefeitura Municipal
Centro de Educação Infantil FADI Gente Miúda (Escola da Fundação Assistencial de Dois Irmãos)	Centro do município

Fonte: Elaborado pela autora, 2020-2021.

Ao ler a obra de Urbim (2003), tive as primeiras impressões dos morroreutenses em relação às tradições que mantêm e ao que visam para um futuro melhor e mais justo para todos/as. O “[...] caráter germânico⁴⁴ de ajuda mútua” foi um dos “[...] principais elementos de união, resistência e sobrevivência” (URBIM, 2003, p. 17) desse povo, que recebeu promessas do Império do Brasil de uma vida melhor, mas o que encontraram foram adversidades de todas as ordens. No entanto, encontraram formas de se adaptarem à vida nova. Antes de iniciar o meu voo pelo município, percorri suas ruas centrais, conheci a praça principal, visualizei a biblioteca e a SMEC e assim pude perceber uma cidade calma e limpa, onde me senti acolhida, mesmo sem conversar com as pessoas que estavam no entorno. Senti um outro ritmo de vida, mais tranquilo.

No site da Prefeitura Municipal, encontram-se os pontos turísticos, além de uma rota gastronômica e dados gerais do município. O destaque fica para a foto principal do site, placas/setas localizadas na praça central indicando o que é possível encontrar na cidade agraciada com aroma de lavanda: sabedoria, amor, aprendizagem, empatia, persistência, solidariedade, criatividade, gratidão, amizade, otimismo e família. O município de Morro Reuter/RS é o maior produtor de lavanda no Brasil e esse cultivo vem gerando renda para as famílias, diversificando a economia do local e, com isso, a área de plantio está em expansão (Fernando SOARES, 2020), sendo a cidade também a sede da Festa Nacional da Lavanda.

Após esta breve apresentação do município, cabe o destaque de que esta foi ampliada na dimensão da formação continuada durante a minha estada no campo da pesquisa e a mesma

⁴⁴ Utilizo este excerto por ser uma particularidade de um povo que se uniu por ter ficado a própria mercê como os italianos, os japoneses e outros povos imigrantes que vieram para o Brasil. Esse movimento foi em prol de sua subsistência e essas características reverberam desde a chegada no Brasil até os dias de hoje. Cabe destacar que em nada tem a ver com a questão de uma raça pura ou com a eugenia conforme muitos trabalhos acadêmicos discorrem. Esta temática foi muito debatida no final do século XIX e início do século XX. Para saber, mais sugiro a leitura dos artigos de Alexandre Alves e Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati (2019), bem como PIZOLATI e ALVES (2019).

está expressa no capítulo 6 da presente dissertação. Na próxima seção, apresento a composição da perspectiva metodológica desta pesquisa.

4.2 A PESQUISA DE CAMPO E OS VOOS PARA COMPOR O CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando os aspectos acerca da pesquisa etnográfica, passo a descrever como trabalhei na pesquisa de campo. A etnografia por si só é um processo aberto que se constitui no decorrer da pesquisa, que a cada achado pode caracterizar uma mudança de estratégia para melhor observar, estudar, compreender e problematizar o objeto de pesquisa. Sendo esta realizada na perspectiva pós-estruturalista, torna-se ainda mais flexível o seu andar no que tange o passo a passo, mas nem por isso menos rigorosa para a construção dos dados empíricos. Elsie Rockwell (2009) aponta que o principal ato a ser realizado na pesquisa etnográfica é a elaboração dos registros na pesquisa de campo, porém outras técnicas de produção de dados são necessárias para melhor conhecer o objeto.

Em um sentido mínimo, a etnografia pode ser entendida como um processo de "documentação dos não documentados". A base desse processo é o trabalho de campo e a posterior confecção do prontuário e do diário de campo. Muitas questões sobre etnografia giram em torno desse processo e de como fazê-lo, embora este constitua apenas uma de suas partes (Boumard, 2005). Embora também seja importante utilizar outros procedimentos de campo (mapas, entrevistas, documentos, redes, jogos) que são mais sistemáticos [...]. (ROCKWELL, 2009, p. 48).⁴⁵

A observação visual e auditiva, bem como a interação são as principais ações para a produção de dados para quem realiza pesquisa etnográfica. Estas são desprovidas de pressuposições, de focar em um possível indicativo ou determinada ação. Diante desta característica da pesquisa, realizei minha observação e interação, inicialmente, com a equipe da SMEC de Morro Reuter/RS. Na sequência, participei das formações continuadas realizadas pela SMEC e pelo grupo de professoras consultoras⁴⁶, bem como nas reuniões pedagógicas realizadas pela SMEC.

⁴⁵ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: "En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de "documentar lo no-documentado". La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo. En torno de este proceso y como hacerlo se han centrado muchas preguntas acerca de la etnografía, si bien ello constituye solo una de sus partes (Boumard, 2005). Aunque también es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, entrevistas, documentos, redes, juegos) que son más sistemáticos [...]"

⁴⁶ Instituição contratada em 2020 para auxiliar no processo de implementação da BNCC, tanto em relação ao Documento Orientador Curricular de Morro Reuter/RS, como na realização da formação continuada com e para a

Estas ações ora foram para toda a rede municipal de ensino, ora para a equipe diretiva e em outros momentos somente para a coordenação pedagógica das escolas municipais. Rockwell (2009) destaca que as interações são as mais importantes. Enfatiza que a subjetividade envolve todo o trabalho de campo sendo uma atividade social que foge do controle de quem está pesquisando. Por isso, o mais relevante não foram as técnicas de produção de dados escolhidas, mas a interação com o grupo pesquisado, pois foi ele quem decidiu o que seria dito e/ou mostrado a mim. Esse trilhar junto ao grupo pesquisado não me tornou parte dele, mas “[...] não vale negar a nossa [minha] presença no lugar, com tudo o que nos leva: estar ali naquele momento, com o que nos gera - interpretações, sensações, angústias - o fato de estarmos lá”. (ROCKWELL, 2009, p. 49)⁴⁷. A subjetividade reside em fazer escolhas, em registrar o que vi e se senti, o que foi permitido e possível de ser publicado, ainda hoje é um misto de sentimentos que pode ir da aflição ao fascínio, pois, conforme a autora, é preciso sobreviver no campo da pesquisa.

Este trabalho foi triangulado por uma perspectiva metodológica e por técnicas de produção de dados, juntamente com o estudo de documentos que utilizei a fim de realizar uma captura fiel ao ocorrido para que a análise dos sentidos ocorresse de forma a responder a pesquisa. O estar presente no campo de pesquisa necessitou atenção e sensibilidade visual e auditiva, uma vez que, conforme alerta Rockwell (2009), a ação de quem pesquisa é registrar tudo o que ocorreu, mas o vivenciado foi o que possibilitou as capturas.

Pelo mesmo motivo, não é [foi] possível sustentar esse esforço de construir registros de tempo integral no campo. Alterna-se com a simples convivência, estar no lugar, familiarizar-se com as formas locais de falar e se comportar: processos essenciais para entender o que está acontecendo e o que está sendo dito. A intenção de observar e registrar tudo, que surge inicialmente, está sendo substituída pela consciência de que mesmo o fragmentário pode ser significativo; o que é recorrente pode ser representativo. A partir desses fragmentos e regularidades, é possível propor novos modos de compreender relações, estruturas e processos que vão além da particularidade das situações presenciadas. (ROCKWELL, 2009, p. 52)⁴⁸.

rede municipal de ensino. O contrato foi renovado em 2021, para continuar atuando com a SMEC e com as equipes diretivas.

⁴⁷ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “[...] no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera — interpretaciones, sensaciones, angustias — el hecho de estar ahí”.

⁴⁸ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “Por lo mismo, no es posible sostener este esfuerzo de construir registros de tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. La intención de observar y registrar *todo*, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; lo recorrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas.”

A Carta de Anuência assinada pela atual secretária municipal de educação e cultura de Morro Reuter/RS foi o segundo passo importante para a realização da pesquisa, visto que o primeiro foi o contato telefônico. Iniciei a observação na própria SMEC junto à coordenação pedagógica por ser o setor responsável pelas reuniões de equipes gestoras das escolas municipais e formações continuadas ofertadas para a rede. Para tanto, estive presente fisicamente com a diretoria pedagógica de janeiro a dezembro de 2021⁴⁹, em todos os momentos possíveis conforme os protocolos sanitários devido a pandemia da Covid-19. Participei das formações continuadas, pois, como afirma ROCKWELL (2009), quanto mais tempo ficasse no campo, mais oportunidade teria junto ao grupo para ampliar a visão, a comunicação e capturar mais elementos.

No primeiro dia em que estive na SMEC, em 27 de janeiro de 2021, um dia ensolarado e de temperatura amena, apresentei pessoalmente minha proposta de pesquisa à secretária e à equipe pedagógica, seguindo todas as determinações que o protocolo sanitário exigia, como uso de máscara, de álcool em gel e distanciamento em função da pandemia da Covid-19. Fui prontamente acolhida e os documentos de organização do ano letivo de 2020 foram disponibilizados. Presencialmente, participei da contínua organização do ano em curso. As reuniões e as formações continuadas para a implementação da BNCC no município ocorreram presencialmente ou via plataformas digitais conforme possibilitava o protocolo sanitário do município devido a pandemia da Covid-19.

A escolha de iniciar a observação e a interação na SMEC foi devido à atribuição repassada a este órgão pelo MEC e pela UNDIME Nacional acerca da formação continuada para a implementação da BNCC. E, conforme expressam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), além da definição dos espaços sempre foi necessário planejar o tempo de estar com os sujeitos e o modo de participação/observação para a produção dos dados, levando em consideração o que a pesquisa se propôs. Por isso, o tempo investido, as técnicas para geração dos dados, os documentos estudados e os locais nos quais estive presente foram definidos em conjunto com a minha orientadora e com a SMEC, principalmente em função dos protocolos de distanciamento, o que alterou formato de minha estada no campo, passou de presença física para digital, conforme demonstra o Anexo C da presente dissertação.

Confesso que preferi e prefiro a presença física, observar o todo e não somente os rostos ou a parte superior do corpo de cada participante. Entretanto, por meio das telas, também há diferenciais, foi possível observar as expressões, facial e/ou corporal, a cada fala de quem

⁴⁹ Minha presença física e digital no campo da pesquisa está registrada na tabela do Anexo C.

conduzia a reunião ou a formação. Foi possível perceber a conexão ou a falta atenção do/a participante em cada momento da atividade, pois todos/as estavam de frente para mim, a pesquisadora do outro lado da tela, uma vez que as pessoas deixavam suas câmeras abertas a pedido da SMEC. O interessante deste modo de participação, foi que muitas opiniões, questionamentos e relatos ficaram registrados no chat da plataforma, facilitando os registros e a compreensão dos movimentos de entendimento, esclarecimentos e/ou dúvidas de todos/as que estavam no processo de formação.

Diante do cenário de isolamento e do distanciamento social por causa da Covid-19, o governo estadual do RS classificou o Estado em bandeira preta, o que acarretou meu impedimento de estar presente fisicamente junta à SMEC desde o início do mês de março de 2021. Cabe o destaque de que as reuniões com a consultoria educacional e com as equipes diretivas, bem como a formação realizada em fevereiro, já ocorreram por meio de plataformas digitais para evitar aglomerações e assim cumprir o protocolo sanitário do município. Contudo, eu estava junto à SMEC antes da definição da bandeira preta em relação à pandemia da Covid-19 para acompanhar o trabalho da secretaria.

É oportuno “[...] lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (Nadir Zago, 2003, p. 292), pois, de uma forma geral, não trazem as peculiaridades de cada investigação e de seus espaços de pesquisa. Assim, destaco que minha estada no campo de pesquisa ocorreu de forma diferenciada do planejada, mas primordial para a segurança sanitária e a continuidade da pesquisa em tela. Iniciei com presença física, e concluí com a presença digital. Contudo, considero a partir dos estudos de Beatriz Polivanov (2013) que esta situação não desqualificou minha participação, as observações, bem como a realização das entrevistas. A autora avalia que a participação *on line* não difere da estada fisicamente, mesmo ambas tendo características distintas como apresentei acima em relação a minha pesquisa. Como consegui estar em Morro Reuter/RS das duas formas, entendo que ambas foram complementares uma da outra, até porque observei que as participações nas reuniões e nas formações foram distintas, ou seja, percebi que na presencialidade as pessoas se sentiam mais tranquilas para exporem suas ideias, convicções e/ou dúvidas e no formato *on line* ficavam mais retraídas. Polivanov (2013) expressa que a etnografia é uma pesquisa de presença/observação e que a forma não interfere no processo, pois a participação por meio de um ambiente digital expressa também um lugar/espaço.

Quando a bandeira preta foi retirada do cenário de pandemia da Covid-19 no RS e foi dada autonomia aos municípios, a SMEC e as equipes diretivas voltaram a se encontrar

fisicamente. Contudo, para manter o protocolo sanitário em relação ao distanciamento e ocupação dos espaços, a minha participação física ocorreu nos meses de janeiro, fevereiro, maio e novembro de 2021. Diante do exposto, minha participação ocorreu totalmente diferente do planejado em 2020, quando pensávamos que no ano seguinte voltaríamos a uma certa normalidade, a termos mais presença física do que remota. Todavia, reforço que a forma de minha participação e interação com o município ocorreu com todo o rigor, flexibilidade e dedicação que a ótica da pesquisa etnografia quer.

4.3 ETNOGRAFIA

A pesquisa etnográfica, enquanto uma disciplina científica e uma arte, evoluiu do contexto colonialista e chegou atualmente com a possibilidades de ser utilizada em todos os lugares e situações após passar por transformações descritas por Ives Winkin (1998), pois apresenta, na Contemporaneidade, três competências para conduzir o trabalho de pesquisa: “saber ver”, “saber estar com” e “saber escrever”. Estas capacidades são os subsídios para o trabalho de campo que manteve uma comunicação para transformá-la em atos escritos ao captar e problematizar a cultura dos/as envolvidos/as com o objeto de pesquisa ou sendo estas pessoas parte do objeto de pesquisa.

Na seção anterior, expus uma outra transformação que a perspectiva metodológica sofreu e sofre ainda hoje e quiçá por mais tempo, ou seja, a participação no campo de pesquisa por plataforma digital. Creio que esta adequação necessária para o momento de pandemia da Covid-19 poderá ser uma mutação. Penso nisso, pois vivenciamos o desaparecimento das distâncias geográficas a partir dos ambientes digitais. A tecnologia já estava a nossa disposição, contudo, subutilizada. Com a pandemia, fomos forçados a nos reinventar a partir das ferramentas digitais disponíveis em todos os segmentos da sociedade, como nas consultas médicas, no nosso ambiente de trabalho e nas aulas, nas apresentações artísticas, nas visitas aos museus, nas formações continuadas, assim como na investigação para estar presente no campo de pesquisa. Essa reformulação foi necessária para que tais ações não fossem afetadas pelo isolamento social, porém muitas outras foram paralisadas gerando desempregos, fome, mas também muitas ações de compaixão. Este cenário descrito de forma generalizada a nível mundial, da mesma forma, retrata a realidade dos municípios gaúchos.

Voltando ao processo metodológico eleito para investigação, reforço que sem perder o caráter científico, a escrita etnográfica é uma arte literária, tornando quem a utiliza em um ser híbrido, “[...] da arte e da ciência, mas nem uma coisa nem outra”. (Clifford Geertz, 1989b, p.

61). Quer dizer, a interpretação de dada realidade para compor uma história é a arte de contá-la transformando-a em pesquisa. Trata-se do relato de fatos, de forma densa e poética, de um grupo ou de uma localidade a partir do que foi observado e vivido por quem fez a pesquisa.

De acordo com Geertz (1989b), na atualidade, não se descreve mais o sujeito, mas a sua cultura. Isso para a compreensão do modo de vida de outros grupos e assim compreender o nosso próprio viver. Há um “ventriloquismo etnográfico”, no qual quem faz a pesquisa fala de dentro dessa cultura, dessa forma de vida para compor um “heteroglossário” a fim de que o objeto de pesquisa fale dentro dela junto com a pessoa que pesquisa “[...] de um modo direto, igual e independente; uma presença do *lá* em um texto elaborado *aqui*”. (GEERTZ, 1989b, p. 63, grifos originais).

Pesquisar a educação numa perspectiva pós-estruturalista exigiu ressignificar as ações já realizadas nas produções acadêmicas, “pensar o impensado” e considerar premissas e pressupostos, segundo Paraíso (2014). Sendo assim, para a autora a investigação propõe: (a) visibilizar as expressivas mudanças que a educação tem passado de todas as ordens; (b) que a pesquisa com o viés pós-estruturalista é realizada em outro tempo, diferente da modernidade; (c) que a perspectiva metodológica utilizada visa explicar as mudanças e as relações tão distintas da era moderna. Uma vez que, “[...] as teorias, os conceitos e as categorias [...]” passaram a “[...] operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade” (PARAÍSO, 2014, p. 29). Outra premissa em destaque pela autora é que não há verdade absoluta e sim “regimes de verdade”, a partir de Foucault.

Paraíso (2014) ainda apresenta outras premissas e pressupostos que dialogam com o sujeito em construção, por suas vivências consigo mesmo e com o outro. Além disso, as relações de poder presentes nos espaços escolares e instituições, bem como no currículo, também são pressupostos de grande valia para as pesquisas pós-estruturalistas. O currículo opera com a generificação da Educação, produzindo desigualdade para reafirmar os iguais. Diante desta pequena exposição ao resumir algumas premissas, conforme a autora, as características até aqui expressas enfatizam que as pesquisas pós-estruturalistas buscam romper com o fixado, com o dado como pronto e imutável, buscam novas verdades para constituir novos currículos, ou seja, uma outra Educação que compreenda a diferença e as múltiplas existências de modo a desenvolver o conhecimento e o respeito. Assim, neste novo tempo busca-se uma nova Educação para o presente, a fim de construir um presente e um futuro com mais qualidade e justiça social.

Desta forma, as premissas e os pressupostos organizam o fazer pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, bem como criam e recriam processos metodológicos por meio da “bricolagem”, ou seja, do que serve para a pesquisa a partir de métodos já constituídos e mediante a articulação de saberes sem que ocorra a dependência por padrões. Para tanto, percebe-se, como parte do processo, o estudo pormenorizado das teorias e do que já foi produzido sobre o objeto de pesquisa, a observação atenta e a escrita detalhada; a construção, a desconstrução e a reconstrução de modo a cunhar e sujeitar outras verdades, a partir de questionamentos operados mediante provocações que os estudos foucaultianos realizam e as problematizações com as quais a investigação em tela operou para investigar os sentidos dado à formação continuada. Paraíso (2014) compreende que pesquisar a partir da perspectiva pós-estruturalista, é transgredir, é um sentir-se aberta ao que ocorre na organização da pesquisa, bem como no percurso da investigação amparada na ressignificação da metodologia constituída pelas relações estabelecidas com os campos teóricos e metodológicos. Dessa forma, me inspirei para buscar uma outra linguagem para expressar a pesquisa acerca da formação continuada de forma poética.

Meyer (2014, p. 52), em convergência com os pressupostos já apresentados, aponta alguns destaques para as pesquisas pós-estruturalistas, com o qual corrobora com esta investigação. Para a autora, os estudos de gênero e os estudos culturais estão presentes no grupo que ela coordena, e estes subsidiam outros grupos afins por terem pontos em comuns e indica “[...] para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder”. Para Louro (2007b, p. 238), “[...] os rótulos incomodam. Eles fixam e aprisionam — ainda que provisoriamente”. Esta pesquisa pós-estruturalista desconfia das certezas permanentes e trabalha com as provisórias, com as que sofreram alterações no sentido de querer provocar reflexões e mudanças. Contudo, não foi um fazer de qualquer forma, pois o rigor acadêmico esteve presente em toda a pesquisa mediante o compromisso comigo mesma enquanto um ser questionador, com a ciência e com a sociedade mediante as diferenças e a multiplicidade com a qual é composta.

Deste modo, sinto-me provocada e compromissada em apresentar, o que realizei na pesquisa constituída sob a ótica da pesquisa etnográfica; contudo, um/a outro/a pesquisador/a pode reelaborar a partir de suas especificidades. Fazer pesquisa no tempo contemporâneo foi empenhar-me em questionar mais do que responder. Diante das características da pesquisa pós-estruturalista aqui apresentadas, as eleitas para auxiliar o meu voo nesta pesquisa foram a linguagem e a cultura⁵⁰. A linguagem, por estabelecer uma relação com a cultura e com os

⁵⁰ Essas características estão intimamente imbricadas nos conceitos foucaultianos selecionados como ferramentas analíticas apresentadas no capítulo 3, desta dissertação.

sujeitos. Tais relações são recíprocas e apresentam, com base nos estudos foucaultianos, a problematização do uso da linguagem, nas práticas discursivas e não discursivas, pois nesta imbricação ocorre a subjetivação. Por sua vez, a cultura apresenta estruturas que guiam indivíduos e grupos em suas condutas, expressões, hábitos e comportamentos. E o pressuposto de problematizar o que gera a cultura é mais caro do que descrevê-la. (CASTRO, 2016; MEYER, 2014; PARAÍSO, 2014; GEERTZ, 1989a).

Ao eleger o caminho da pesquisa e dialogar com os/as autores/as, compreendi que “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. (GEERTZ, 1989a, p. 4). É cara para a etnografia a “descrição densa”. Esta ação implica em observar a cultura de modo questionador para realizar a descrição dos processos culturais e de suas implicações. A observação e a escrita são ações fundamentais para esta pesquisa, por isso, trato deste tema na próxima seção.

4.3.1 É preciso voar para escrever

A observação, as percepções visual e/ou auditiva, durante a estada no campo da pesquisa, foram as principais técnicas de produção de dados da pesquisa etnográfica. A descrição e a reflexão desta ação foram caras para esta pesquisa. Os diários de campo físico e digital foram ferramentas com descrição do que eu vivenciava a cada dia, junto aos sujeitos da pesquisa de forma densa, e já possuíam os primeiros comentários do que era sentido, bem como as novas ideias que surgiam diante das falas ou silêncios. As dúvidas fomentaram o aprofundamento de esclarecimentos a fim de lapidar as perguntas das entrevistas. Para tanto, dados como data, local/ambiente, com quem eu estava e as situações vivenciadas em forma de título compõem o cabeçalho das notas de campo.

Uma primeira forma é fazer anotações esporádicas, atividade que sempre indica um interesse particular pelo que se ouve ou se observa. As notas de campo são posteriormente apagadas e expandidas para formar o conjunto de registros de trabalho de campo. Além dessas anotações, é mantido um diário de campo, como registro contínuo e pessoal. Escrito em um momento mais privado, o diário pode conter reflexões mais livres, embora sempre provisórias, sobre a experiência de campo. (ROCKWELL, 2009, p. 59)⁵¹.

⁵¹ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “Una primera forma es tomar notas esporádicas, actividad que siempre eñala un interés particular en lo que se escucha o se observa. Las notas de campo se pasan en limpio posteriormente y se amplían para formar el conjunto de registros del trabajo de campo. Además de estas notas, se lleva un diario de campo, como registro continuo y personal. Escrito en un momento más privado, el diario puede contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo.”

Entre a vivência no campo da pesquisa, que gerou anotações a partir das observações, e a descrição nos diários de campo, ocorreram recordações de ocorrências e percepções não anotadas, de ideias que surgiram mediante rápida análise do vivenciado, observado ou mesmo conversado. Os blocos de notas físico e digital foram ferramentas sempre presentes junto a mim. Documentar o não escrito ainda é mais do que uma simples anotação num bloco de notas, é expressar a vivência do cotidiano na localidade, é registrar os diálogos com os sujeitos e, muitas vezes, é somente conversar consigo mesmo por escrito nos diários de campo (ROCKWELL, 1987). Aprende-se a escrever escrevendo. Assim, aprendi a registrar, observando tudo o que ocorreu no local onde estive, física ou remotamente. Por isso, foi necessário, enquanto estive presente no campo da pesquisa, estar mais atenta para, posteriormente, fazer os registros, uma vez que atitudes em muitas situações comunicam mais do que palavras. Desta forma, aprendi a

[...] manter o fluxo do diálogo para não o interromper, ou suspender o registro, erguer os olhos, ouvir e prestar atenção ao olhar e aos gestos. Escrever também pode se tornar uma necessidade uma das saídas para a angústia e é importante estar atento a essa tendência de não o fazer quando não é apropriado. (ROCKWELL, 2009, p. 60)⁵².

Durante a estada no campo da pesquisa, principalmente nos momentos em que ocorreram as relações com os sujeitos, sejam nas observações, nas conversas, nas formações continuadas e/ou nas entrevistas, o mais importante foi acompanhar o que ocorria e fazer pequenas anotações, para, então, dedicar-me ao enriquecimento dos detalhes tão logo fosse possível, para que nada fosse esquecido.

O ato de escrever depende de certos processos mentais que são úteis no trabalho de campo. Dar alguma estrutura às notas de campo ajuda a memória. Existem diferentes estilos pessoais: atenda à lógica da fala ou das palavras textuais; apreenda a coerência da história ou detalhes fragmentários; lembre-se do central e explícito ou do aleatório e implícito. A melhoria progressiva dos registros significa tentar incluir, na medida do possível, tudo isso. (ROCKWELL, 2009, p. 60-61)⁵³.

⁵² Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “[...] a registrar y, a la vez, a mantener el flujo del diálogo para no interrumpirlo, o bien a suspender el registro, levantar la vista, escuchar y atender a la mirada y los gestos. Escribir también puede convertirse en una necesidades una de las salidas a la angustia y es importante vigilar esta tendencia para no hacerlo cuando no es adecuado.”

⁵³ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “El acto de escribir se apoya en ciertos procesos mentales que son útiles en el trabajo de campo. Dar cierta estructura a las notas de campo ayuda a la memoria. Hay diversos estilos personales: atender a la lógica del discurso o a las palabras textuales; captar la coherencia del relato o los detalles fragmentarios; recordar lo central y explícito, o bien lo azaroso e implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tratar de incluir, en lo posible, todo esto.”

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2011), o trabalho de campo requer atenção e envolvimento de fora da pesquisa com postura ética. Na pesquisa de campo, mediante a perspectiva da pesquisa etnográfica, não são colhidos os dados; eles são criados a partir das técnicas utilizadas pela pesquisadora sendo este o principal instrumento da investigação. Assim, o autor destaca a observação com uma descrição densa, a entrevista e entre outras técnicas. O autor reforça também que a análise dos dados é potente para problematizar as convergências e divergências à realidade complexa vivenciada juntos aos sujeitos da pesquisa. Na seção seguinte, abordo a outra técnica que realizei e indicada por Sarmiento (2011): a entrevista.

4.3.2 As narrativas na produção de dados

Dados verbais, para além do captado e do dialogado durante as observações. Assim exponho que a entrevista é diferente das conversas que ocorreram durante a minha estada no campo da pesquisa, pois possui uma preparação previa antes da ação propriamente dita. Contudo, as conversas também forneceram informações relevantes à pesquisa, pois algumas perguntas foram realizadas aos sujeitos no decorrer das observações, de forma mais aberta. Sempre que surgiu oportunidade, questionei o sujeito a fim de compreender uma situação, o que, segundo Flick (2009b, p. 105), é uma ação denominada de “[...] entrevista etnográfica”, e as respostas foram registradas nos diários de campo.

A pesquisa etnográfica tem seus limites para captar o todo que envolve a pergunta central da investigação durante as observações, pois, conforme Flick (2009a, p. 213), o “problema desse método é que nem todos os fenômenos podem ser observados nas situações”.

[...] eventos e práticas que ocorram raramente embora sejam cruciais à questão de pesquisa podem ser captados apenas contando-se com a sorte, ou, se o forem de alguma forma, por meio de uma seleção bastante cuidadosa de situações de observação. Como forma de resolver esses problemas, integram-se entrevistas adicionais de participantes ao programa de pesquisa, o que permite a reconstrução de processos biográficos ou de reservas de conhecimento que são o pano de fundo das práticas que podem ser observadas. (FLICK, 2009a, p. 213).

O intuito de realizar as entrevistas foi para superar os limites da etnografia ou mesmo as lacunas das observações. Para Zago (2003, p. 294), não há

[...] receitas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações. A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões.

Alinhada ao que Flick (2009a) e Zago (2003) anunciam, esta seção aborda sobre as entrevistas, também como sugere Flick (2009b), com possibilidades para aproveitar as oportunidades enquanto estivesse com os sujeitos no campo da pesquisa. Para ampliar a produção de dados, desenvolvi entrevistas semiestruturadas. Esta definição não é neutra, pois apresenta em seus objetivos a intenção da escuta atenta e interessada do livre relato acerca do problema de pesquisa para que durante a entrevista, pudesse reorganizar as perguntas pré-estabelecidas e criar novas para, em maior profundidade, realizar a compreensão social (ZAGO, 2003).

Foram realizadas dez (10) entrevistas semiestruturadas: com a secretária municipal de educação, Juliana Zimmer; com as coordenadoras pedagógicas, Miriã Zimmermann da Silva e Ana Maria Ferreira; com o presidente do CME/MR, Tafarel Schmitt; com uma das integrantes da instituição de consultoria educacional, Profa. Ma. Mirian Dazzi; e com a coordenação pedagógica das seis (06) escolas municipais. Ao total, foram dez (10) entrevistas, pois uma coordenadora pedagógica atua em duas escolas, dividindo sua carga horária. Tal definição ocorreu em função da representatividade das pessoas envolvidas, uma vez que o objetivo da metodologia foi compreender os sentidos atribuídos pela gestão escolar à formação continuada para a implementação da BNCC.

As entrevistas ocorrerem entre os dias 23 de agosto e 17 de setembro de 2021, após acompanhar e observar o trabalho da SMEC junto à rede municipal de ensino por um tempo, a fim de ter informações mais específicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A definição cronológica foi pensada devido à minha necessidade de primeiro ter subsídios para elaborar as principais perguntas de forma mais adequada para a investigação em curso e conquistar a confiança dos/as entrevistados/as. Zago (2003) entende que uma entrevista robusta não é aquela que segue rigidamente questões técnicas, mas aquela nas quais as questões são permeadas pela confiança das pessoas entrevistadas e, assim ocorreu. Dessa forma, tive a oportunidade de produzir os dados para a devida análise.

Com a previsão de concluir a estada no campo da pesquisa no final do segundo semestre de 2021, as entrevistas também tiveram o papel de “[...] ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados”. (ZAGO, 2003, p. 298). Conforme a autora, a entrevista e a observação estão numa afinidade intrínseca para produção de dados. Essa foi uma previsão, pois mantive contato com o campo de pesquisa até dezembro de 2021, quando no dia três (03) do referido mês apresentei para a Prefeita, à SMEC, à instituição de consultoria educacional, ao CME/MR, ao CAE e às coordenações pedagógicas o material produzido com os resultados parciais.

Para marcar as entrevistas, primeiramente, solicitei o consentimento para tal ação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D). Aos/às participantes, apresentei brevemente a pesquisa para esclarecer a finalidade da entrevista. As entrevistas ocorreram por meio de uma plataforma digital. Os dias e horários das entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade de cada participante. Quanto à duração, dependeu do desenrolar da conversa, do quanto os/as participantes queriam dialogar, bem como da disponibilidade deles/as. Os encontros foram gravados com a devida autorização de cada um/a, para posterior transcrição, a fim de realizar a análise, única e exclusivamente para fins de pesquisa. Zago (2003, p. 299) aponta a importância de as entrevistas serem gravadas. Assim, pude me envolver com a “[...] interlocução e o avançar na problematização”. Outro ponto positivo de gravar as entrevistas foi a possibilidade que os momentos fossem reexaminados diversas vezes.

Cada entrevista foi realizada individualmente e isso possibilitou um “[...] desenho flexível, interativo e contínuo” (FLICK, 2009b, p. 107), ou seja, as perguntas foram reorganizadas e aprofundadas com o andar da pesquisa (Anexo E demonstra as perguntas básicas). Cada entrevista foi um parâmetro para refinar a próxima e, assim, qualificar a técnica. Ficou a possibilidade de todos/as os/as entrevistados/as serem contatados/as novamente para melhor compreensão de alguma fala e/ou resposta, mas isso não foi necessário. As transcrições das entrevistas ocorreram até o final do mês de setembro de 2021. Tentei utilizar programas gratuitos de reprodução escrita a partir das gravações, mas o resultado foi de pouca qualidade, por isso foi usado o modo tradicional, ouvir e transcrever as entrevistas. As durações das entrevistas tiveram tempos bem diferenciados, partindo de quinze (15) minutos até chegar a de maior extensão, com cinquenta e cinco (55) minutos.

Por que falas e respostas? Pelo motivo de que as entrevistas iniciaram com a provocação para que cada um/a falasse da sua formação e da trajetória profissional enquanto professor/a, do tempo que estava na atual função e de sua trajetória no município de Morro Reuter/RS. Após, passei a fazer as perguntas que constam no Anexo E. A partir das respostas, outras foram formuladas para o aprofundamento das respostas. A finalidade foi ter tempo de ouvir e dialogar com os/as entrevistados/as, explorar as respostas sem interferir em suas falas em momentos impróprios ou mesmo não dar respostas, ou seja, ouvir mais e falar apenas quando necessário. (ZAGO, 2003). Então, nesta segunda parte, foram realizadas perguntas organizadas a partir das observações no campo da pesquisa.

Com as entrevistas, busquei ir além da “[...] reprodução ou representação do conhecimento existente (que possa ser julgado por sua veracidade), mas uma interação com relação a um tema que faz parte do conhecimento produzido nessa situação” (FLICK, 2009b,

p. 108), uma vez que os/as entrevistados/as tiveram o “[...] papel central” nesta ação, pois o foco foi o “interesse pela sua pessoa e seu discurso” (ZAGO, 2003, p. 303), e este foi o foco das entrevistas: ouvi-las. Este processo requereu estudo prévio, tanto do objeto de pesquisa como da organização como um todo. Desta forma, as perguntas foram elaboradas a fim de suprir lacunas das observações.

4.4 COMPROMISSO ÉTICO

Todo o ato de pesquisar requer compromisso ético⁵⁴ com o objeto de pesquisa e com os sujeitos envolvidos. Este firmamento foi realizado e contratado desde a emissão da Carta de Anuência (Anexo B) e teve continuidade em todo o processo da pesquisa. Para tanto, o projeto de pesquisa, após passar pela Banca de Qualificação foi submetido na Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética da UNISINOS, após ser readequado conforme orientações das professoras da Banca. Assim, a pesquisa teve parecer favorável na reunião do Comitê realizada em agosto de 2021. Deste modo, agendei as entrevistas tão logo tive o retorno na Plataforma Brasil. A perspectiva metodológica eleita para a pesquisa teve como pressuposto o comprometimento ético de resguardo das identidades quando imprescindível, de informações repassadas e ações observadas, mas também teve o compromisso político com o que foi pesquisado.

[...] a etnografia implica uma definição de compromissos e espaços de ação. Por um lado, pesa a responsabilidade para com a população local pelas informações que nos passam, incluindo a de garantir o anonimato se necessário. Por outro lado, é importante considerar a relevância política do conhecimento que se constrói para atuar nos diversos espaços políticos. (ROCKWELL, 2009, p. 55)⁵⁵.

Para Antonio Manzatto (2006, p. 12), um dos princípios da ética na pesquisa é que ocorra para o bem da humanidade, longe dos “ventos do conservadorismo” ou das “trevas da ignorância” ao colocar em debate a ciência na era medieval. Neste período, quem detinha o poder detinha o conhecimento para si e, hoje, se isso ocorresse novamente seria uma “maneira

⁵⁴ Na etimologia, “[...] a palavra “ética” vem para nós do grego *ethos*, mas *ethos*, em grego, até o século VI a. C., significava morada do humano, no sentido de caráter ou modo de vida habitual, ou seja, o nosso lugar. *Ethos* é aquilo que nos abriga, aquilo que nos dá identidade, aquilo que nos torna o que somos, porque a sua casa é o modo como você é, onde está a sua marca”. (Mário Sérgio Cortella, 2006, p. 85-86).

⁵⁵ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “[...] la etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción. Por una parte, pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan, incluso la de garantizar el anonimato en caso necesario. Por otra, es importante considerar la relevancia política del conocimiento que se construye para emprender acciones en diversos espacios políticos.”

de continuar exercendo seu poder e influência na sociedade, pois manteria as massas na ignorância”.

É importante lembrar que as pesquisas científicas vão além da satisfação das fontes de financiamento, da criação de “necessidades humanas” ou das respostas às emoções de momento ou às manchetes do dia. Não se pode perder de vista a questão do sentido: da técnica, do conhecimento, da sociedade, do humano. (MANZATTO, 2006, p. 17).

Carlos Matheus (2006, p. 26) retoma a importância da justiça e da verdade, ao relatar que a ciência e a ética, em dado momento, estão próximas e, em outros, distanciadas, mas, no período atual, busca-se novamente a aproximação em prol da humanidade. Tal ação fica evidente no trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Saúde, que realiza “diversos procedimentos destinados a atender ‘às exigências éticas e científicas’ inerentes às pesquisas que envolvem seres humanos”. Em muitas pesquisas, o sujeito é o objeto de pesquisa, o que envolve estar presente mediante observações, vivências, questionários digitais, entrevistas e análise de documentos. Esta defesa estava estritamente entrelaçada com a minha pesquisa em função da pesquisa etnográfica, e as técnicas de produção de dados estabelecidas, ou seja, diário de campo com as observações das ações e dos sujeitos envolvidos com o objeto investigado, assim como as entrevistas realizadas.

Segundo o autor, ambos, pesquisadora e sujeito, têm o direito à “[...] liberdade da vontade” (MATHEUS, 2006, p. 28), uma de pesquisar e o sujeito de participar da pesquisa ou não. O que fica evidente é que a ética envolve o estabelecimento de uma relação transparente entre as pessoas no ato de pesquisar e de ser pesquisado. Este acordo é uma criação humana e não algo natural perante a principal condição humana: a liberdade. Esta foi uma das condições debatidas por Hannah Arendt (2007) para diferenciar a humanidade dos animais, pois estes não possuem liberdade, apenas seguem seus instintos, enquanto o ser humano toma decisões. Contudo, a ação de decidir está atrelada ao poder e aos limites colocados pelo mecanismo jurídico-político que o Estado estabelece, mas cabe olhar para a

[...] liberdade-Foucault, olhando o poder por entre suas técnicas e pelas frestas dos seus próprios mecanismos e dispositivos, definia as condições nas quais emergiria: (re)construindo o sujeito pelas artes do cuidado de si. Qual uma arte da luta, anuncia-se rivalizando com a sujeição: éticas do cuidado de si como prática da liberdade. (Alípio de Sousa Filho, 2008, p. 15).

Assim, compreende-se que a liberdade apontada por Foucault não é uma libertação, mas sim da constituição do sujeito com o cuidado de si, ações presentes no desenvolvimento da investigação em tela de forma ética. Matheus (2006), ao discutir sobre a ética nas produções

científicas, destaca a relação “do empirismo científico ao racionalismo ético” para explicar a analogia da ciência com a ética.

[...] a ética é a reflexão relacionada ao conhecimento de como deve ser a ação, do mesmo modo que a ciência é um conhecimento relacionado ao que se deve fazer para si e para os outros. Isto é particularmente verdade nas ciências humanas, nas quais não se pode pensar em conhecimento sem sua relação social: conhecer é tanto conhecer-se como conhecer o mundo que é comum ao eu e aos outros. A ética da ciência está em afirmar que é justo buscar a verdade que se desconhece. (MATHEUS, 2006, p. 28).

A liberdade é uma das mais importantes condições humanas e, com ela, está a responsabilidade, pois está sempre pautada em “[...] três grandes questões éticas que orientam (mas também atormentam, instigam, provocam e desafiam) as nossas escolhas: quero? Devo? Posso?” (CORTELLA, 2006, p. 84). A partir destes questionamentos é imperioso perceber que “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma reflexiva que toma a liberdade” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2016, p. 247). Para Cortella (2006), a presença da ética nas pesquisas contemporâneas estão a integridade, a inteireza e a verdade pela intrínseca relação da liberdade com o conhecimento e com a ética. Então, como sustentar essas relações e manter a integridade? Para o autor, a principal virtude ética

[...] nos nossos tempos, para poder manter a integridade e cuidar da casa, da morada do humano, é a incapacidade de desistir, é evitar o apodrecimento da esperança, é evitar aquilo que o padre Antonio Vieira apontou, no começo de um de seus Sermões, da seguinte maneira: “o peixe apodrece pela cabeça”. Já viu um peixe apodrecer? Tal como algumas pessoas, ele apodrece da cabeça para o resto do corpo. (CORTELLA, 2006, p. 87).

Ao pensar em todas as perguntas e nos caminhos que a ética apresenta, a partir das reflexões de Cortella (2006), principalmente sobre a integridade, e com as provocações de Foucault sobre liberdade e ética, vejo que muitas vezes, é possível realizar alguma ação, mas chega-se à conclusão de que não devemos fazê-la. Em outra situação, é dever fazer algo, mas não há um querer ou, mesmo mediante um querer, não podemos realizar determinada ação. Este exercício de perguntar-se sempre se poderia, se deveria ou se querereria, esteve atrelado às respostas que envolviam a responsabilidade com o coletivo. Todas as etapas desta pesquisa foram desenvolvidas com ética, perante todos os sujeitos envolvidos e definidas com a minha orientadora, pois

[...] a integridade [...] na produção e na análise dos dados diz respeito ao processo pelo qual os dados de pesquisa são produzidos/constituídos, de modo a garantir que o

conhecimento científico daí advindo seja confiável, “verdadeiro” (no sentido ético do termo), e que diga das informações produzidas pelas fontes trabalhadas, considerando as diferentes perspectivas teórico-metodológicas em pesquisa. Essa mesma integridade é fundante no processo de descrever, analisar, problematizar as informações advindas dos dados, a partir da literatura sobre o tema, referenciais teóricos e das experiências cotidianas. (Denise Jesus, 2019, p. 81).

Jesus (2019, p. 81) aponta que a produção de dados é realizada em diversos momentos e por vários meios, e é preciso ter o consentimento dos sujeitos envolvidos: “cabe ao pesquisador ainda definir formas de armazenamento/guarda dos dados a fim de assegurar a confidencialidade das fontes/informantes. Chama-se a atenção que a confiabilidade dos espaços de armazenamento é essencial à confidencialidade”. Enfatiza que a base de dados não pode ser compartilhada com pessoas e/ou instituições não ligadas à pesquisa específica.

De acordo com Jesus (2019, p. 82, grifo original), o resultado da pesquisa não pode estar atrelado ao pensamento ou ao desejo do/a pesquisador/a, mas às possibilidades de problematização e análise da realidade pesquisada para que, de forma ética, produza conhecimento e, quiçá, inovação. Para isso, torna-se imperativa a publicização dos resultados parciais e, ao final, isso oferece transparência ao processo de pesquisa e à validação dos dados. “O acompanhamento ‘de perto’ e experiente da orientadora foi condição mandatória para a condução ética do processo”. Em razão dessa premissa, cada passo, cada voo, cada pouso, tudo foi definido entre minha orientadora e eu. A publicização parcial dos resultados foram apresentados aos sujeitos envolvidos na pesquisa em 03 de dezembro de 2021 via encontro digital. Neste momento, pude apresentar os argumentos encontrados para análise, bem como as fragilidades e potencialidades da formação continuada realizada em Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC.

Jefferson Mainardes e Carlos Jamil Cury (2019) defendem os princípios orientadores, à prática da ética, organizados e normatizados por associações de pesquisas e suas pessoas associadas. No Brasil, o controle ético é realizado pelo Ministério da Saúde. Os princípios defendidos pelos órgãos de pesquisa são:

- (a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- (b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- (c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- (d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e,
- (e) responsabilidade social. (MAINARDES; CURY, 2019, p. 24).

Cada princípio apontado nesta seção tem como finalidade complementar as orientações dadas por cada autor/a, de forma a destacar as instruções que também recebi de minha orientadora. O complexo processo ético precisou de estudos reflexivos para a completa organização da pesquisa, uma vez que, na maioria dos momentos, tivemos mais perguntas a nos fazer quanto ao percurso do que respostas prontas à disposição.

Neste sentido, ficou evidente que a realização de uma pesquisa sem o comprometimento ético do princípio ao fim não podia ser considerada uma pesquisa científica, mas apenas um estudo sem credibilidade alguma. Deste modo, assumi com os sujeitos participantes, com base nos requisitos das Resoluções CNS nº 466⁵⁶ e nº 510⁵⁷ do Conselho Nacional de Saúde, os seguintes compromissos éticos:

1) as identidades serão mantidas em sigilo, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificar-lhe, caso seja necessário, será criado um pseudônimo, quando necessário, no caso de apresentação e análise de dados;

2) as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar;

3) os resultados serão apresentados⁵⁸, pois esse retorno permitirá que os/as participantes tomem ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas;

4) as participações neste estudo serão isentas de despesas e voluntária, ou seja, caso os/as participantes tenham interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da entrevista, sem penalização alguma;

5) o risco mínimo decorrente da pesquisa, que poderá ser o de se sentirem desconfortáveis com a entrevista, os/as participantes poderão se recusar a responder às perguntas que lhes causem constrangimento de qualquer natureza;

6) a garantia de que os/as participantes possam receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio dos contatos pessoais da pesquisadora.

⁵⁶ Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata das questões de ética de pesquisas e de testes em seres humanos.

⁵⁷ Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece normas éticas dirigidas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

⁵⁸ No dia 03 de dezembro de 2021, apresentei o resultado parcial da pesquisa para a SMEC, equipes gestoras das escolas; para o grupo de professoras consultoras, bem como para o CAE e COMFUNDEB, pois estes fazem parte do SME/MR. Na oportunidade, apresentei a tabulação das palavras e termos chaves, assim como a elaboração dos argumentos conclusivos a partir do material empírico, uma vez que as análises não estavam finalizadas.

Para que tudo ocorresse de acordo com os princípios éticos, ocorreu o estudo de cada passo antes das devidas definições para que o conhecimento fosse produzido sem ferir compromisso firmado com a SMEC de Morro Reuter/RS perante os princípios éticos da UNISINOS.

5 TRANSFORMAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO: A DECOLAGEM PARA OS ARGUMENTOS

Toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados — organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações — mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado. (Roberto Machado, 2014, p. 11).

A partir deste excerto de Machado (2014), destaco que chegar ao fim da estada no campo da pesquisa foi apenas a conclusão de uma das etapas da investigação, mas não o fim da pesquisa. Neste capítulo, abordo a organização dos argumentos conclusivos, pois após a produção do material empírico, houve uma lapidação do objeto de pesquisa e a reorganização da pesquisa. Com os dados, me suspendi sobre a pesquisa, sobre o tema para me afastar da minha atividade profissional. Assim, pude ver o avesso do objeto de pesquisa e começar a ver o que não via antes das investigações. A Professora Dra. Eli Fabris, na última aula da disciplina de Metodologia da Pesquisa, cursada por mim no primeiro semestre de 2021, fez o alerta em relação às possíveis mudanças ou adequações durante e após a produção dos dados empíricos. Este remexer ocorreu em função de que antes só haviam hipóteses, algumas pistas ou indícios, mas, a partir da análise dos dados, surgiram os argumentos com as quais chego a um fechamento sem conclusão para abrir novas possibilidades de pesquisas, ou seja, a pesquisa não tem fim, tem recomeços.

A busca dos argumentos conclusivos foi realizada a partir das observações no campo da pesquisa, partindo das narrativas realizadas e dos registros nos diários de campo. As análises expressas em palavras transcritas foram ações que requereram atitude coletiva, atuação com a orientadora e com o grupo ao qual pertenço, mas também ações de cunho individual, autoral e singular. “Os documentos etnográficos de quem não os preparou têm suas limitações. Em um sentido estrito, 'os dados também estão na mente do etnógrafo’”. (ROCKWELL, 2009, p. 50-51, grifo original)⁵⁹.

⁵⁹ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “Los documentos etnográficos por quienes no los elaboraron tiene sus limitaciones. En un sentido estricto, ‘los datos también se encuentran en la mente del etnógrafo’”.

A forma final de qualquer obra resulta de todas as escolhas feitas por todas as pessoas envolvidas em sua produção. Quando escrevemos, fazemos escolhas constantes como, por exemplo, qual ideia tomaremos, e quando; que palavras usaremos para expressá-la, e em que ordem; quais exemplos daremos para deixar o significado mais claro. É evidente que, na verdade, a redação é posterior a um processo ainda mais longo de absorção e desenvolvimento das ideias, este por sua vez precedido por um processo de absorção e seleção das impressões. Cada escolha contribui para moldar o resultado. (HOWARD, 2015, p. 24).

De forma sutil, Howard (2015) expressa tudo o que as análises e a escrita requerem de quem pesquisa, principalmente no que tange as escolhas. O conhecimento produzido ocorreu com rigor acadêmico e ético, pois houve e há o comprometimento em coletivizar o processo de construção do conhecimento, de socializar a produção com registros compreensíveis para outras pessoas, dentro e fora do campo da pesquisa. (ROCKWELL, 2009).

A análise dos argumentos conclusivos foi realizada com base no objetivo da pesquisa e utilizei como ferramentas os conceitos apresentados no capítulo 3 da presente dissertação. Para Sandra Mara Corazza (2007), cada pesquisa possui a sua própria linguagem. Por isso, compreendo que esta pesquisa apresenta meu olhar, minha observação, minha escuta de forma autoral, individual e, ao mesmo, demonstra também as vivências coletivas que ocorreram com os/as colegas, com a orientadora e com as pessoas envolvidas com a formação continuada em Morro Reuter/RS. Este conjunto a torna única, em um tempo e formação histórica e, a partir dessa interrelação, ocorreram as interrogações, os estudos, as análises e a escrita. Utilizei as lentes foucaultianas em relação com o conceito de formação docente. A partir dessas ferramentas repletas de interrogações e discussões, pude ver além do já visto e fazer novas perguntas, alçar outros voos, afinal, hoje compreendo que nada é absoluto.

Após leituras e releituras das anotações do diário e das transcrições das entrevistas, busquei em excertos as palavras e termos recorrentes que dialogassem com o objeto da pesquisa. Com a finalidade de encontrar os argumentos para análise, estudei o material empírico para identificar as possíveis fragilidades, as potencialidades, bem como o que foi considerado por parte dos/as entrevistados/as um diferencial da e na formação continuada. Após esta leitura, utilizei as lentes dos/as dos/as participantes nas entrevistas, assim como as minhas para estudar o diário de campo mediante uma convergência ou divergência com o objetivo da pesquisa. Deste modo, montei uma tabela com o material destacado. Esta tabela foi lida e relida para o refinamento das evidências, aproximações e distanciamentos, tanto das minhas anotações como das falas das pessoas entrevistadas. A partir desse estudo, destaquei as seguintes palavras e termos que compõem o quadro para a busca dos argumentos:

Quadro 5 – Palavras e termos para a composição dos argumentos

Recorrente	Regular	Residual
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento, estudo, responsabilidade, construção, planejamento, trabalho coletivo. • Formação personalizada, encomenda de formação continuada para assessoria externa. • Trajetória, processo para implementação do DOCMR. • Princípios de Morro Reuter (<i>“O exercício da docência implica uma responsabilidade pedagógica e um ato de criação” e “Todos os alunos, crianças e jovens, são capazes de”</i>). • Autoria e criação. • Recapitulação das formações. • Foco das formações, sequência, fio condutor. • Pluralidade e singularidade. • Teoria e prática (teoria aplicada para Morro Reuter). 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação. • Comprometimento. • Ter coordenação da SMEC e da Escola. • Apropriação do DOCMR. • Trocas de experiências. • Princípios da Formação (INCOMUM: <i>presença pedagógica, tempo presente, (des)aprendizagem e utopia possível</i>). • Incentivo à leitura, estudo prévio, estudo dirigido. • Desafio. • Desacomodação. • Formação e co-formação. • As formações reverberam nas escolas e PPP. • Autonomia. • Formação em serviço, cotidiano. • Docências, docência criativa e criadora, Docência compartilhada. • Rotatividade dos docentes. • Aprofundar as formações. • Mais tempo para estudo/implementação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pedagógico com proposição nas competências. • Revisão do DOCMR. • Pertencimento. • Construção da identidade da escola. • Valorização dos/as docentes. • Participação/parceria do CME. • Articulação com professores/as universitários. • Tradição. • Cuidado. • Empoderamento. • Desejo. • Ética. • Rigor. • Plano de ensino. • Inclusão. • Escuta sensível. • Auto avaliação. • Mobilização. • Diversificar métodos sem modismo. • Ethos de formação. • Formação presencial é mais potente. • Listagem de habilidades/competências. • Falta de exclusividade dos/as docentes. • Descrença na docência. • Animosidade. • Antagonismo pedagógico. • Constrangimento para se expor ou expor a escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Diante do quadro anterior, com as palavras e os termos destacados, trago no quadro abaixo o que foi considerado potencialidade e diferencial, bem como as fragilidades da formação continuada realizada pela SMEC de Morro Reuter/RS com e para a rede municipal de ensino. Essa diferenciação ocorreu sem considerar se as palavras foram recorrentes, regulares ou residuais, pois considerei todas potentes para a pesquisa em tela e precisavam ser analisadas a partir deste ponto de vista.

Quadro 6 – Potencialidades, diferenciais e fragilidades percebidas na formação continuada realizada de 2019 a 2021 para a implementação da BNCC.

Potencial e diferencial	Fragilidade
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento, estudo, responsabilidade, construção, planejamento, trabalho coletivo. • Formação personalizada, encomenda de formação continuada para assessoria externa. • Trajetória, processo para implementação do DOCMR. • Princípios de Morro Reuter. • Autoria e criação. • Recapitulação das formações. • Foco das formações, sequência, fio condutor. • Pluralidade e singularidade. • Teoria e prática. • Transformação. • Comprometimento. • Ter coordenação da SMEC e da Escola. • Apropriação do DOCMR. • Trocas de experiências. • Princípios da Formação. • Incentivo à leitura, estudo prévio, estudo dirigido. • Desafio. • Desacomodação. • Formação e co-formação. • As formações reverberam nas escolas e PPP. • Autonomia. • Formação em serviço, cotidiano. • Docências, docência criativa e criadora, Docência compartilhada. • Trabalho pedagógico com proposição nas competências. • Revisão do DOCMR. • Pertencimento. • Construção da identidade da escola. • Valorização dos/as docentes. • Participação/parceria do CME. • Articulação com professores/as universitários. • Tradição. • Cuidado. • Empoderamento. • Desejo. • Ética. • Rigor. • Plano de ensino. • Inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotatividade dos docentes. • Necessidade aprofundamento das formações. • Mais tempo para estudo/implementação. • Formação presencial é mais potente. • Listagem de habilidades/competências. • Falta de exclusividade dos/as docentes. • Descrença na docência. • Animosidade. • Antagonismo pedagógico. • Constrangimento para se expor ou expor a escola.

<ul style="list-style-type: none"> • Escuta sensível. • Auto avaliação. • Mobilização. • Diversificar métodos sem modismo. • Ethos de formação. 	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após a elaboração dos quadros 5 e 6, estes foram debatidos com o grupo de prática de pesquisa e com a professora orientadora, quando a pesquisa como um todo foi discutida. A oportunidade de me ouvir ao apresentar os primeiros resultados da investigação ao grupo e às pessoas de Morro Reuter/RS envolvidas com a pesquisa no dia 03 de dezembro de 2021, gerou qualificação para a elaboração dos argumentos a fim de compor as análises, bem como a ampliação dos conceitos a serem utilizados como lentes/ferramentas perante as contribuições do grupo.

Assim, mobilizada pelas potentes lentes/conceitos/ferramentas de Discurso, Conduta/contraconduta, Formação Docente e mediante as palavras e os termos chaves trazidos nos quadros 5 e 6, emergiram os seguintes argumentos de análise a partir do material empírico:

- A percepção de que Morro Reuter/RS se apropriou das normativas vigentes em âmbito nacional e realizou uma reflexão crítica da chamada formação padronizada, pois a partir de seu posicionamento construiu uma formação continuada para a rede.

Com este argumento, suspeito das normativas nacionais que discorrem sobre formação docente, emitidas em 2019 e 2020, pois são estas que estão em vigência. Uma vez que elas trazem a responsabilização individual, a formação hegemônica e atribuições aos/as professores/as mediante ações que não estão sob sua gerência. O resultado pode cancelar os voos pelo discurso da formação padronizada, isso perante a educação customizada gerando a formatação da docência por meio das normativas nacionais a favor do mercado.

[...] problematizar as políticas (em sentido lato) como linguagem, como artefato cultural e como tecnologia de poder, por entender[mos] que elas têm se tornado um instrumento central de organização das sociedades contemporâneas. E, como instrumento de organização da sociedade, elas tanto incidem sobre “os modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos”, modificando mais ou menos suas condições de vida [...]. (MEYER, 2014, p. 52-53).

A reflexão da SMEC e da RME/MR gerou o primeiro argumento conclusivo. A partir do estudo crítico foi desenvolvido uma formação continuada para a implementação da BNCC de modo coletivo, respeitando as singularidades, e com autoria.

Com este argumento, discorro sobre as especificidades que Morro Reuter/RS traz em sua formação continuada: a singularidade, o trabalho coletivo e o processo autoral que trouxe sentido a formação. É imperioso, para discorrer sobre a formação continuada realizada pela SMEC com e para a RME/MR, o estudo dos documentos oficiais do município que estão em vigência. Estes estão descritos na seção 6.2, uma vez que Morro Reuter/RS está fora da rota pré-estabelecida pelo MEC descrita na seção 6.1, ambas do próximo capítulo. Assim ocorreu o revoar de Morro Reuter/RS para a Formação Personalizada: uma ação de contraconduta mediante a dupla injunção “fora para dentro” e “dentro para fora”.

Dessa forma, no capítulo seguinte, apresento os estudos com a reflexão crítica das normativas nacionais e após a análise dos sentidos da formação continuada realizada com e para a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Destaco que antes de discorrer sobre os dois argumentos, as duas primeiras seções trazem as leis e normativas vigentes sobre formação docente a nível nacional e municipal em vigência no município pesquisado.

6 PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E EM MORRO REUTER/RS: VOOS CANCELADOS E REVOADAS POTENTES

Um curso é algo que se faz (ou que se segue). Mas também é algo que alguém se dispõe a fazer (ou a seguir). Ou, dizendo de outra maneira, para começar (a cursar) um curso é necessária uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.

[...]

O mundo, portanto, é visto como “isso” sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos. Pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial. (LARROSA, 2018, p. 21).

Ao refletir sobre os estudos críticos que a rede Morro Reuter/RS, senti-me provocada a discorrer sobre a formação continuada no Brasil, a nível das macropolíticas nacionais, bem como das micropolíticas morroreutenses. Neste sentido, Jorge Larrosa (2018) nos faz pensar em um início, em um voar outros rumos, nas responsabilidades que assumimos enquanto professores/as e nas experiências que nos propomos e dispomos a vivenciar pelo caminho do trabalho docente. Assim, há a necessidade de conhecermos a história para sabermos das rotas já percorridas, dos voos já alçados, pois é imperioso conhecermos as potencialidades e as fragilidades das leis e normativas diante do atual cenário que vivemos, principalmente com os desafios que a pandemia da Covid-19 impôs à Educação, além das tentativas de desmantelamento da Escola Pública como os Projetos de Lei para o Ensino Domiciliar, a nível federal e estadual, por exemplo. Nóvoa (2019, p. 4, grifos originais) discorre que Projetos de Lei como este visam a privatização da educação, assim como produzem um falso discurso sobre liberdade objetivando, na verdade, o total descompromisso do Estado com a educação, pois

[...] a *privatização* tem um duplo sentido, social e económico. Do ponto de vista social, traduz um maior recolhimento das crianças no interior das suas comunidades de origem, dos seus espaços culturais ou familiares (a expansão de práticas de *educação domiciliar*, uma espécie de regresso a um tempo anterior ao modelo escolar, é um bom exemplo destas tendências). Do ponto de vista económico, denunciam-se as incapacidades do Estado para, assim, abrir o campo educativo à operação de grupos económicos, diretamente ou através de *organizações da sociedade civil* (as políticas ditas de *liberdade de escolha*, nomeadamente os famosos cheques ou *vouchers*

escolares, ilustram bem a ideologia que procura redefinir, e diminuir, o papel do Estado na educação).

A partir desta breve reflexão e da garimpagem das produções já realizadas, expostas no capítulo 3 desta dissertação, destaco que em dois trabalhos acadêmicos foram realizados a historicização da formação de professores. As produções tiveram enfoques diferentes em função do objetivo de cada pesquisa.

Flavio Antonio Rodrigues Abraão (2018) apresenta em sua dissertação, intitulada *Formação Continuada para Professores de Ensino Médio no Estado de Rondônia: realidade e perspectivas*, a análise da necessidade e dos desafios das formações continuadas desde a LDB de 1996 até o ano de 2016 com a aprovação do Decreto 8.752, que *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Desta forma, ele analisa leis e normativas e destaca que a partir da LDB se verifica “o aumento de possibilidades de se implantar políticas de formação de professores/as, o que é importante para o aprimoramento das atividades profissionais, desde que esses programas sejam bem-sucedidos e ofereçam significância ao docente.” (ABRAÃO, 2018, p.23).

Na tese de Aline Santos Oliveira (2018), intitulada *Modos de Formação Continuada de Docentes em Serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes*, a autora traz em sua análise as políticas públicas (leis e normativas) exaradas desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, no ano de 2017. Ao destacar as políticas públicas, a autora faz recortes de excertos relativos ao direito à educação que todos os/as cidadãos/ãs possuem e sobre a formação continuada de professores/as de todas as etapas que precisam ser ofertadas. Ela apresenta também os dados do IBGE acerca do número de brasileiros/as que continuavam analfabetos entre os anos de 2001 e 2016. Estes dados foram trazidos para fazer a relação da efetivação ou não de mais um programa nacional para erradicar o analfabetismo como um todo. O referido programa é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa acarretou a formação continuada para quem lecionava no Bloco Pedagógico. Assim, a autora destaca que as leis e normativas

[...] são documentos norteadores que se apresentam como um construto sistemático, objetivando o delineamento, a atualização e a efetivação de ações no contexto educacional, por via de instrumentos diversos, dentre esses podemos citar a política pública. Esses documentos apontam para a cooperação entre entes federados como elemento importante na efetivação de objetivos traçados, em especial, no âmbito da formação continuada, conforme as realidades dos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2018, p. 37).

Para além do resultado expresso no terceiro capítulo da presente dissertação, trago a dissertação de Fabiane Bitello Pedro (2020), pertencente ao grupo de prática de pesquisa do qual faço parte. Sua investigação, intitulada *Formação Continuada de Professoras da Educação Básica: Produção Discursiva na Pesquisa Acadêmica (1997-2018)*, traz um estudo sobre a legislação e sobre as normativas exaradas desde o ano de 1996, bem como acerca dos programas de governo atrelados ao tema até o ano de 2018. Em suas análises, discorre sobre os discursos invisíveis presentes, ao destacar que

[...] a formação continuada de professoras e professores no Brasil tem a década de 1990 como importante divisor de águas, quando ela se torna uma política na roda mundial, num enforque “[...] capitalista monopolista, no qual o conteúdo e a forma de organização do trabalho e da produção, bem como as relações de poder e as relações sociais, foram particularmente alterados” (OLIVEIRA, 2001, p. 91), e isso provocou mudanças no interior da Educação. A alteração da LDBEN, que no art. 61 traz a formação, teve somente em 1999, com a regulamentação dos artigos 61 a 63, a entrada da formação continuada no rol de necessidades para a garantia de uma Educação de qualidade. Entretanto, [...] a formação continuada ainda não é uma realidade no país, atingindo em 2017 apenas 35,1% das professoras e professores, segundo os dados apresentados no Observatório do PNE 2014-2024. (PEDRO, 2020, p. 65).

A partir destas produções acadêmicas, voou em busca de leis e normas para expor o que está em vigência até então. Com o intuito de trazer à tona a complexidade da legislação, das idas e vindas que hoje vivenciamos, dialogo com Revel (2005) por meio de seus estudos foucaultianos, pois ela apresenta o seguinte:

[...] o discurso de Foucault oscila entre duas posições: de uma parte, a história não é uma duração, mas "uma multiplicidade de durações que se emaranham e se envolvem umas nas outras [...] o estruturalismo e a história permitem abandonar essa grande mitologia biológica da história e da duração" [...] Por outro lado, essa reivindicação de uma história que funcionaria não como análise do passado e da duração, mas como iluminação das transformações e dos acontecimentos, define-se por vezes como uma verdadeira "história acontecimental". (REVEL, 2005, p. 59).

Nesse sentido, a busca que faço mostra o fluxo da legislação sobre formação continuada que encontro em sites oficiais, sendo do Planalto e do CNE. Isso para fugir de uma análise que queira mostrar juízo de valor, para fugir do binômio do certo e do errado, pois pretendo realizar “[...] uma historicização de nosso próprio olhar a partir do que nós não somos mais; a história deve nos proteger de um ‘historicismo que invoca o passado para resolver os problemas do presente’”. (REVEL, 2005, p. 61). Assim, emprego minhas energias em mostrar uma trajetória, na verdade, um recorte temporal para despontar o que temos na atualidade e quiçá refletir as possibilidades de outras formas, tanto de minha parte como dos futuros leitores/as desta dissertação.

6.1 AS ROTAS BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a chegada dos colonizadores portugueses e dos religiosos católicos, os indígenas foram submetidos à catequização por meio da fé católica apostólica romana, sendo assim expropriadas sua maneira de educar, suas crenças e sua cultura. Já as crianças das famílias colonizadoras e imigrantes, que eram consideradas livres, recebiam a educação de acordo com sua classe social, diferenciada também entre meninas e meninos. Contudo, havia brecha nessa regra, pois em determinadas situações as meninas também eram alfabetizadas (Gleidson Silva; Simone Silveira Amorim, 2017).

Expus esta pequena introdução sobre o início da nossa história educacional para refletir que as regras existem e “servem” a um contexto e que isso não mudou atualmente. Essa reflexão serve para analisar as normativas vigentes e da mesma forma podemos refletir sobre a primeira lei geral da educação brasileira, datada de 15 de outubro de 1827. Naquele momento, o nosso país já estava no sexto ano como império, assim não era mais uma colônia portuguesa. Na Lei, foi estabelecida a criação de escolas, a ordenação das/os professoras/es, contudo, com determinação de conteúdo diferentes para meninas e meninos e qual o gênero da pessoa que trabalharia com as/os estudantes. Então, a partir desse momento, faço um recorte temporal, dou um salto no tempo para expor o que a legislação educacional vigente nos coloca como regramento para formação continuada, uma vez que isto é algo do nosso tempo, do tempo contemporâneo.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 está expresso que a Educação é um direito social e que compete a União a elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, nos Artigos 6º e 22, respectivamente. A Constituição traz também que o Plano Nacional de Educação deve prever a qualificação da Educação, que deve ser criada uma base comum para a oferta do que é essencial a todos/as estudantes do território nacional, bem como as questões de investimentos e valorização profissional dos/as professores/as. Contudo, não normatiza sobre a formação continuada dos/as professores/as e sim que a Educação precisa ser qualificada. Importante trazer esta Carta Magna, pois este documento marca um avanço na Democracia de nosso país.

Com as determinações da Constituição Federal, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996 foi exarada e, a partir desta ação, a LDBEN de 1961, Lei nº 4.024, foi revogada em partes, pois o congresso manteve e ainda mantém em vigência alguns artigos, do 6º ao 9º. No entanto, a LDBEN de 1971, Lei nº 5.692, foi totalmente

revogada. Cabe destacar que os artigos da lei de 1961 ainda em vigência tratam sobre as atribuições do Ministério da Educação e da organização do Conselho Nacional de Educação que estão sendo revistas via Projetos de Lei, tanto no Congresso como na Câmara dos Deputados.

A LDBEN de 1996 traz em seu “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, especificamente do Artigo 61 ao 67, as ações que os entes federados devem promover, a formação continuada em instituições e em serviço. O Artigo 67 explicita que cabe aos sistemas de ensino assegurarem a valorização dos/as profissionais da educação pública por meio de estatuto ou planos de carreiras com situações que vão desde a contratação por meio de concurso público, valorização, condições de trabalho adequado e formação permanente, pois no inciso “V” traz expressa a garantia de “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Isso abre possibilidades para que cada vez mais possamos alargar nossos conhecimentos e buscar outros, dentro e fora da escola para a qualificação do trabalho docente.

Com a reformulação da educação estabelecida, ocorreu a regulamentação dos Artigos 61, 62 e 63 da LDBEN via Decreto Federal nº 3.276/1999. Nesta legislação constam os critérios acerca da formação para os/as professores/as atuarem na Educação Básica, bem como determina que o Conselho Nacional de Educação emita as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação a formação de professoras/es. Cabe trazer excertos do Decreto que na década de 1990 já fixava a importância da realização da formação continuada e que hoje problematizamos e debatemos para qualificar. Vejamos:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

[...]

V - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

[...]

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

[...]

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1999).

A Educação é pauta constatare nos debates e ações dos poderes legislativo e executivo. Uma das ações realizadas em regime de colaboração entre os entes federados são os Planos de Educação. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem vigência de dez anos. O mesmo foi aprovado por meio da Lei Federal nº 13.005/2014, que estabelece vinte metas e cada uma com suas estratégias para que ao longo de sua vigência todas as metas sejam alcançadas com êxito. Na meta 16, há as estratégias sobre a formação continuada em nível de pós-graduação e estabelece que o mínimo 50% dos/as docentes da educação básica tenham titulação deste nível e 100% tenham formação continuada na sua área de atuação. Em estratégias de outras metas, são ratificadas ação para formação continuada como imperiosas para o atingimento das respectivas metas.

Assim, a formação continuada é estabelecida em estratégias de outras metas, sendo elas: meta 1 - Educação Infantil; meta 3 - Ensino Médio; meta 4 - Educação Inclusiva; meta 5 - Bloco Pedagógico; meta 6 - Educação Integral; meta 7 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; meta 9 - erradicação do analfabetismo de adultos; meta 10 - Educação de Jovens e Adultos integrada a educação profissional; meta 13 - titulações de docentes do Ensino Superior; meta 14 - ampliação das matrículas na pós-graduação e na meta 15 – Ensino Superior para todas/os docentes sem curso de licenciatura. Dessa forma, destaco que a temática acerca da formação continuada está presente em várias metas do PNE (2014-2024) e isso é um indicativo de que tal ação é cara para a educação como um todo.

A partir desta lei, os estados, o distrito federal e os municípios elaboraram os seus respectivos planos à luz do Plano Nacional. Sendo assim, a importância da formação continuada foi espalhada em todos os entes federados. O Plano de Educação de Morro Reuter/RS será exposto na seção seguinte, quando são tratadas as normativas do respectivo município.

O PNE 2014-2024 tem vários desdobramentos. Um deles é o Decreto Federal nº 8.752/2016, que traz objetivos e princípios para a formação inicial e continuada. Neste, a finalidade é a implementação do Plano, para fixar responsabilidade aos entes federados e aos Fóruns Estaduais/Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (FORPROFE). A finalidade é qualificar a Educação, por meio da operação de avanços nos planos de carreira, melhorias salariais e de condições de trabalho. Essas ações visam valorizar a profissão docente também por meio da formação inicial e continuada articulando teoria e prática, bem como instituições de ensino superior formadoras com as escolas de educação básica. Outra lei que culmina para o cumprimento de estratégias do Plano é a Lei Federal nº 14.113/2020, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esta traz regramento para

além das questões financeiras, pois no parágrafo único do Artigo 51 está expresso que “os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2020c, s/p).

Diante do estabelecido em base legal, foram e são elaborados legislação, além de esclarecimentos do Conselho Nacional de Educação acerca do que é fixado para a formação de professores/as. No site do CNE, há a seção *Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções*. Nesta seção, existem as subseções que disponibilizam as normativas por *Súmulas, Pareceres, Resoluções* e a seção denominada *Normas organizadas por assunto* na qual há vários temas normatizados pelo CNE. Nesta segunda subseção, pesquisei a aba *Formação de Docentes/Docência*, pois neste arranjo ficam à disposição todos os atos do Colegiado sobre a temática. Dentro desta aba foquei minha busca na subdivisão denominada *Formação Superior para a Docência na Educação Básica*.

Assim, temos hoje dois (02) Pareceres⁶⁰ e duas (02) Resoluções⁶¹ que tratam da formação inicial e continuada para docentes da Educação Básica. Primeiramente o Parecer CNE/CP n° 22/2019 e a Resolução CNE/CP n° 02/2019 foram exaradas para tratarem da formação inicial, mas trazem a importância da formação continuada para a qualificação do trabalho docente no que tange o processo de ensino e de aprendizagem. Estas normativas revogam as anteriores ao revisarem e atualizarem o que até então estava em vigência, principalmente em função da aprovação da BNCC para a Educação Básica ocorrida em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em 2018, respectivamente, Resoluções CNE/CP n° 02/2017 e CNE/CP n° 04/2018.

Já o Parecer CNE/CP n° 14/2020 e a Resolução CNE/CP n° 01/2020 foram elaboradas com a finalidade de definirem as diretrizes para a formação continuada para as/os professoras/es. Contudo, discorrem sobre a imperiosidade da formação inicial desses/as profissionais da Educação uma vez que partem do que foi estabelecido nas normativas acerca da formação inicial em vigência. Essas quatro normativas foram exaradas a luz BNCC para a Educação Básica ao apresentarem como caro aos/às professores/as terem em sua formação profissional o desenvolvimento para o conhecimento “das competências gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes

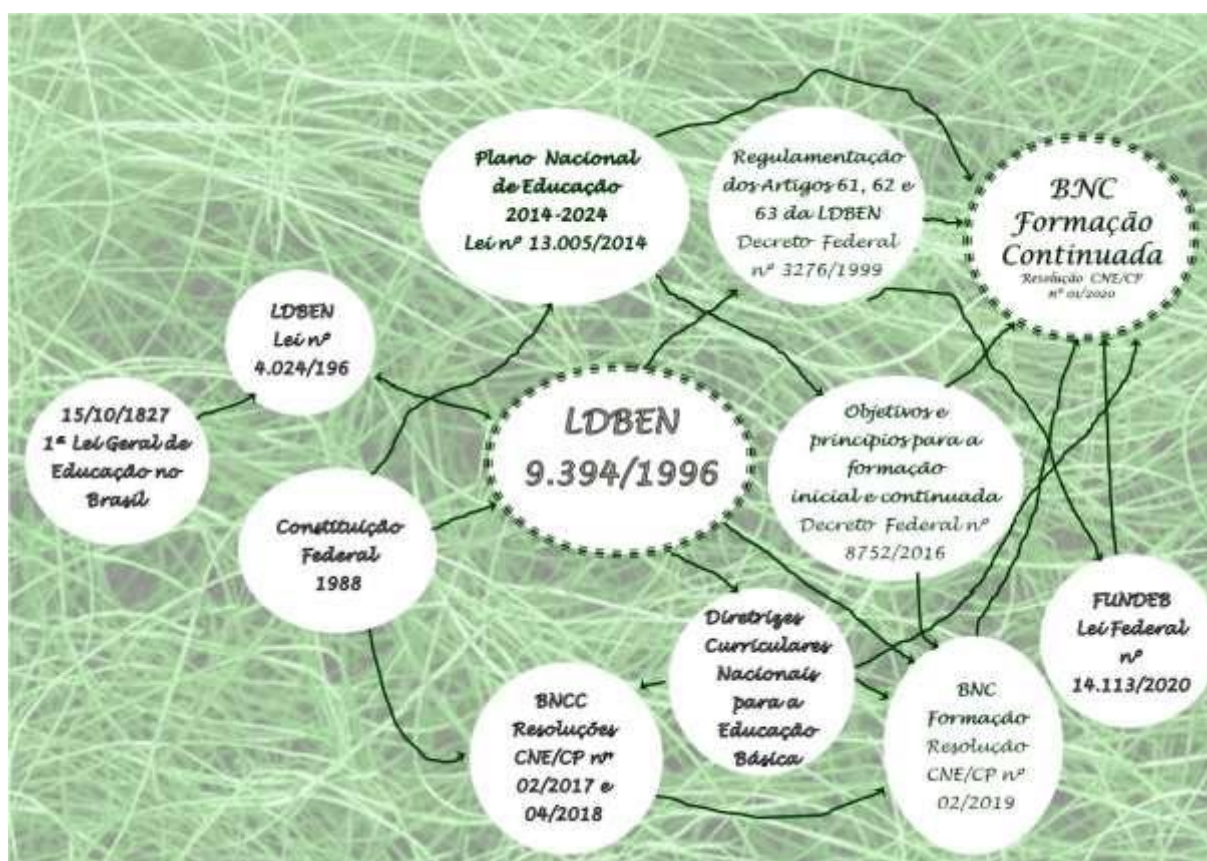
⁶⁰ “Um parecer é um ato enunciativo pelo qual um órgão emite um encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência. Quando homologado por autoridade competente da administração pública ganha força vinculante”. (CURY, 2006, p. 43)

⁶¹ “A resolução é um ato normativo emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria regulando-a com fundamento em lei. O Conselho Nacional de Educação, por lei, é um órgão com poderes específicos para expedir uma resolução”. (CURY, 2006, p. 43)

nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, para o seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma educação integral [...]” (BRASIL, 2020a, p. 1). Ainda apresenta que, para a constante valorização e reconhecimento dos/as professores/as é preciso que ocorra a profissionalização uma vez que “a ação docente envolve tarefas complexas e específicas” (BRASIL, 2020a, p. 1). Até aqui, o intuito deste texto foi discorrer sobre as normativas que estão em vigência.

Abaixo, demonstro as Leis e Normativas que pesquisei e tratam da Educação e da formação dos/as professores/as da Educação Básica. Meu intuito foi trazê-las para de forma visual para demonstrar o emaranhado que o fluxo das normativas formam a fim de implementar o que a Lei (LDBEN/1996) estabelece para a Educação Nacional.

Figura 4 - Mapa normativo: Legislação e normas vigentes no Brasil sobre Educação e Formação Continuada a nível nacional.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Assim, vemos que há muito tempo leis e normativas são emitidas para a qualificação da Educação em nosso país por meio da formação das/os professores/as. Contudo, é preciso ser crítico/a para questionar adequadamente cada uma em seu contexto e distinguir os motivos por traz de cada ação prevista e definida como essencial para a qualificação da Educação. Para finalizar esta seção, trago novamente o PNE (2014-2014), como já expressei antes, que possui

metas e estratégias para serem alcançadas até o fim de sua vigência. No entanto, neste momento quero destacar a mais recente avaliação do monitoramento que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou por meio do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento datado em 2020. O que apresento é especificamente a avaliação da Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2020e, p. 71).

A meta foi dividida em dois indicadores para mensurar o alcance do que foi almejado. Um dos indicadores dessa Meta é o “16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada”, que tem como objetivo atingir a meta de “100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024” (BRASIL, 2020e, p. 72). Contudo, pelo monitoramento realizado no país, os índices estão aquém do estabelecido e muito longe de atingir a meta definida em 2014. Neste Relatório, o INEP apurou os dados desde 2013 até 2019 e observou que somente 38,3% das/os professoras/es da Educação Básica realizaram cursos de formação continuada neste período. Contudo, a Rede Pública é a qual se viu o maior aumento da participação de professoras/es em formações, tanto em pós-graduação como em formação continuada (BRASIL, 2020e).

Diante do exposto, desde que o Brasil era um império, há uma legislação para a estruturação da Educação escolar. Cada uma a partir do seu contexto, mas as em vigência carecem de estudo atento, crítico e reflexivo para que as escolas tenham sua autonomia preservada, bem como suas especificidades junto à comunidade escolar.

Na próxima seção, serão apresentadas as normativas de Morro Reuter/RS sobre formação continuada, e na seção 6.3, o estudo crítico em relação a normativa acerca da formação continuada em vigência.

6.2 OS SOBREVOOS DE MORRO REUTER EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos primeiros dias que estive presencialmente na SMEC de Morro Reuter/RS, durante uma conversa sobre a cultura da formação continuada presente na rede municipal de ensino, fui apresentada aos livros de registros dos cursos realizados pela Secretaria em parceria com a

Prefeitura Municipal, bem como com outras instituições de ensino desde o ano de 1993, um ano após a emancipação do município. Então, me senti instigada a estudar o livro e catalogar as formações a partir dos seguintes dados: evento, título, período, carga horária, programa, número de participantes, palestrantes e quem promoveu.

Durante a construção da tabela (Anexo F), constatei que a atual prefeita do município, Profa. Carla Cristine Wittmann Chamorro, participou como palestrante na primeira formação realizado no município então recém-emancipado de Dois Irmãos/RS. A tabela construída com as informações das ações para qualificar a Educação de Morro Reuter/RS demonstra que anualmente várias atividades foram e são realizadas para aprimorar o trabalho docente de acordo com as especificidades da rede municipal de ensino. É possível perceber que as formações foram desenvolvidas ao longo dos anos letivos alternando os assuntos, mas é perceptível o empenho da SMEC em oferecer formações para ampliar o conhecimento dos/as docentes a fim de reverberar no desenvolvimento das crianças e dos/as estudantes. Isso demonstra comprometimento com as especificidades das escolas municipais, mesmo antes do Sistema Municipal de Ensino (SME/MR) ser criado em 2009, pois somente a partir deste ano que o CME/MR pode emitir suas próprias normativas, inclusive para normatizar a formação continuada.

Sobre legislação que trata da formação continuada, o município tem em vigência o Plano Municipal de Educação de Morro Reuter/RS (PME/MR 2015-2025), aprovado mediante a Lei Municipal nº 1.600, de 05 de junho de 2015. O Plano traz em sua apresentação a constituição das comissões de trabalho e demonstra a intenção do município para a qualificação da Educação, assim como expressa em suas metas a organização do território para com a formação continuada, entre outras frentes, mas destaco este tema por ser o que está em estudo na presente dissertação. Mas antes do Documento discorrer sobre as vinte metas e suas respectivas estratégias, nele são explanadas as características do município e da educação para contextualizar a história e a atualidade de Morro Reuter/RS. Assim, percebo que esta é uma maneira de honrar o passado e projetar o futuro, considerando as origens (MORRO REUTER, 2015b).

O Documento oferece aos/às leitores/as memórias e informações diversas do município como: dados sociais, dados econômicos e os aspectos geográficos, bem como a história da localidade desde os povos originários, de forma sucinta, passando pela sua emancipação em 1992 até chegar as informações do ano da aprovação do Plano. Quando o Documento relata as situações educacionais, a história de Morro Reuter/RS ganha outros detalhes, pois para este município as situações giram em torno da Educação. Um ponto forte do território é a leitura

desenvolvida a partir de ações como a Feira do Livro, que tem a participação de vários/as escritores/as ao longo dos anos, a efetivação das bibliotecas escolas e da biblioteca pública, bem como os eventos literários realizados nas escolas municipais. Todo esse compromisso não se realizou por si só, para alçar estes voos rumo a uma educação de qualidade com justiça social, foi e é preciso pessoas comprometidas e empenhadas com

O ser humano [que] está em processo contínuo de descoberta e, nesse processo, vai se modificando pela influência dos outros e do meio, bem como vai modificando os outros e o meio, numa interação e troca constantes. Como sujeito da educação, o ser humano é quem faz o mundo, num processo dialético, reinventando-o e reconstruindo-o, produzindo, na relação com os outros, cultura. Assim se dá o conhecimento. (MORRO REUTER, 2015b, p. 25).

Com este compromisso, a SMEC, num trabalho coletivo com os/as professores somado às outras pessoas das comunidades escolares, discorre sobre metodologias de trabalho e o processo contínuo da avaliação. O PME/MR 2015-2025 apresenta os dados da formação dos professores até o ano de 2015, assim como o ano de criação das escolas que compõem o atual SME/MR, inclusive as que já foram desativadas. Sobre as crianças e os/as estudantes, o Documento fornece os dados numéricos de matrículas na rede municipal de ensino para o turno regular, assim como as do turno inverso (contraturno).

O trabalho coletivo e cooperativo é desenvolvido com os discentes e docentes de Morro Reuter/RS a partir das Cooperativas Escolares, que visam desenvolver “a convivência, o respeito mútuo, a solidariedade, promoção da justiça social, igualdade, autonomia, a cooperação e a realização de objetivos comuns. Nelas, o caráter educativo, espírito cooperativo e o movimento entre o saber e o fazer são inerentes e constantes” (MORRO REUTER, 2015b, p. 40). Assim, professores/as e estudantes atuam juntos na promoção de atividades sociais, culturais e econômicas junto à comunidade escolar. Conforme descrito no Documento, essa ação tem inspiração no pedagogo francês Célestin Freinet que discorre sobre o trabalho criativo emancipador a fim de transformar o meio. O desenvolvimento das Cooperativas Escolares é uma escolha das escolas, bem como das pessoas que querem se associar. A adesão é voluntária e livre, assim esta ação é um dos princípios para o desenvolvimento das Cooperativas na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Para organizar as Cooperativas na rede municipal de ensino, representantes da SMEC foram até a Argentina buscar experiências sobre a temática (MORRO REUTER, 2015).

Outro ponto da educação de Morro Reuter/RS que é trazida pelo PME/MR 2015-2025 como um princípio norteador é a Educação Inclusiva, princípio expresso de outro modo no

DOCMR, elaborado em 2019: “Todos os alunos, crianças e jovens, são capazes de” (MORRO REUTER, 2019a, p. 12) aprender mais do que já sabem. Já os/as professores/as são acolhidos e mobilizados pelo princípio: “o exercício da docência implica uma responsabilidade pedagógica e um ato de criação” (MORRO REUTER, 2019a, p. 12). Dessa forma, estes princípios movimentam as ações educacionais em Morro Reuter/RS e, neste estudo em questão, a formação continuada.

Antes de projetar as estratégias para o cumprimento das metas até o ano de 2025 no Plano, o município discorreu sobre a gestão financeira dos recursos públicos a fim de viabilizar a concretização das metas. Esse planejamento envolve a qualificação de todas as etapas da Educação Básica. Assim o PME/MR 2025/2015 problematiza o que precisa ser qualificado nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas modalidades que o território oferta, sendo a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. Da mesma forma que o PNE 2014-2014 possui 20 metas, o Plano Municipal segue a mesma estrutura ao adaptar as necessidades e especificidades do município. Sobre a Meta 16, que trata sobre a formação continuada, a lei estabelece a sua organização e execução, mas trago em destaque as seguintes estratégias para a referida Meta:

META 16

Colaborar para elevar o nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição de Ensino Superior dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

[...]

16.3 Assegurar a continuidade de estudo, incentivando o ingresso dos professores em curso de Mestrado e Doutorado, de acordo com a legislação vigente do município.

[...]

16.6 Promover encontros entre os profissionais das Redes de Ensino (municipal, estadual e privada), buscando estratégias para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, com vistas à qualificação e fortalecimento da educação no município.

16.7 Constituir e assegurar, o acompanhamento dos professores iniciantes, supervisionados por profissionais habilitados na área específica, orientados por equipes multiprofissionais, da escola e da gestão, durante o estágio probatório, e oferecer nesse período cursos de aprofundamento de estudos nas áreas de atuação dos professores, com destaque para os conteúdos que compõe a base curricular nacional, as temáticas transversais, as especificidades locais e as metodologias de ensino de campo do saber.

16.8 Manter e desenvolver, Política Municipal de Formação Continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com o Sistema de Ensino, adotando o Programa Pro-funcionários como um programa institucional de formação dos servidores de escola, assegurando que tal política ofereça cursos técnicos de nível médio e cursos superiores para as áreas de administração escolar, multimeios, manutenção da infraestrutura escolar inclusive para a área de alimentação escolar, sem prejuízo de outras. (MORRO REUTER, 2015b, p. 93-94).

O PME/MR requer monitoramento avaliação constante. Assim, em 2016, o Fórum Municipal de Educação de Morro Reuter/RS realizou o monitoramento e a avaliação do PME/MR 2015-2025 sobre o alcance das metas a partir da análise dos indicadores. Os Relatórios Municipais estão disponibilizados no sítio do PNE em Movimento, ou seja, todos os relatórios dos 5.568 municípios e do Distrito Federal, podem ser pesquisados no referido espaço digital. Em relação à Meta 16, o Fórum de MR/RS apresentou no Relatório o Indicador 16A - Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. O dado informa que 33,3% dos/as professores/as da educação básica possuem pós-graduação até o ano de 2015, sendo que a meta a ser atingida em 2025 é de 50%. O dado do ano monitorado foi extraído do Censo Escolar de 2015, contudo, o Fórum discorre que “segundo levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação em 2015, 48,9% dos profissionais tem especialização” (MORRO REUTER, 2016d, p. 18). Cabe destacar que neste primeiro e único monitoramento, até o presente momento, não foi realizado o levantamento em relação a formação continuada.

Antes da aprovação do PME/MR 2015-2025, o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter/RS já emitia Atos Normativos que estabeleciam em seu conteúdo a formação continuada dos/das docentes de maneira correlata as temáticas estabelecidas. Este processo continuou após a sanção da Lei nº 1.600/2015 que aprovou o Plano. Abaixo, segue um quadro com as Normativas em vigências.

Quadro 7 – Normativas vigentes do CME/MR que discorrem sobre Formação Continuada para docentes em Morro Reuter/RS.

Normativa e data de aprovação	Ementa	Excerto(s)
INDICAÇÃO CME nº 02/2020, de 12 de agosto de 2020.	Apresenta indicativos pedagógicos para reabertura das instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter.	Art. 14 Alguns aspectos e ações necessárias por parte da mantenedora: [...] III- oferecer formação continuada aos profissionais da educação, seja para orientação referentes aos protocolos de segurança sanitária, seja para utilização de recursos de tecnologia da informação e comunicação e/ou para elaboração dos planos de intervenção pedagógica. (MORRO REUTER, 2020a, p. 04).
PARECER CME nº 01/2011, de 19 de outubro de 2011.	Organização curricular dos três anos iniciais do ensino Fundamental.	Citação da Resolução CNE/CBE nº 07/2010 Art.48 – Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover: [...] II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as

		instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do 9º ano do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas; (MORRO REUTER, 2011, p. 08).
PARECER CME nº 01/2015, de 28 de maio de 2015.	Manifesta-se sobre o Plano Municipal de Educação do município de Morro Reuter/RS.	<p>4- ANÁLISE CONCEITUAL E SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MORRO REUTER, dividida em quatro Comissões TEMÁTICAS, a gestão democrática do Sistema de Ensino e regime de colaboração no município na garantia do direito à educação de qualidade; garantia do direito à Educação Básica; acesso e expansão do Ensino Superior com qualidade social; educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; formação e valorização dos profissionais em educação e financiamento da educação. (p. 02)</p> <p>[...]</p> <p>Quanto ao Ensino Fundamental, o PME registra que: é essencial que se promovam ações na reestruturação dos currículos, em propostas pedagógicas que vão ao encontro da realidade educacional, na valorização e formação profissional dos docentes, na construção de nossa cultura, para que a educação fortaleça sua participação ativa na formação política, social, cultural e artística dos cidadãos e da sociedade em que está inserida, visando sua transformação na perspectiva humana e democrática. (p. 04)</p> <p>[...]</p> <p>Sobre a Formação e valorização dos profissionais em Educação, o PME destaca que: deverá ocorrer o regime de colaboração, entre os sistemas de educação e as instituições de ensino superior, sendo fundamental para atualização e modernização dos cursos de preparação para o magistério, especialmente as licenciaturas e as pós-graduações. Melhoria das formas de gestão, com a consolidação das parcerias entre os entes federados, de modo a viabilizar recursos e instituir projetos comuns para a educação. (p. 05)</p> <p>(MORRO REUTER, 2015a).</p>
PARECER CME nº 02/2019, de 04 de dezembro de 2019.	Orienta a implementação da base Nacional Comum curricular - BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho - RCG e institui o Documento Orientador Curricular de Morro Reuter como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da educação básica do território municipal de Morro Reuter.	<p>20. a Mantenedora formará esforços para desenvolver com os/as professores/as formação continuada sobre a BNCC e as normativas que foram exaradas a partir deste documento;</p> <p>21. as formações a serem desenvolvidas terão um caráter de transformação das ações pedagógicas a serem realizadas nas instituições escolares;</p> <p>22. as formações para serem transformadoras acontecem em forma de seminário, oficinas práticas, reuniões pedagógicas e outras que contemple práticas significativas;</p> <p>23. a mantenedora poderá firmar parcerias com Instituições de Ensino Superior, ONGs, entre entes federados, Secretarias Municipais e Estaduais e outros que considerar pertinente para realização destas formações;</p> <p>24. as Instituições Escolares realizarão formações continuadas, no mínimo, no período de suas reuniões pedagógicas, previstas em seus calendários escolares;</p> <p>25. o caráter das formações segue o que está descrito nos Artigos 18, 19 e 20 da presente Resolução [do presente Parecer];</p> <p>26. os/as professores/as participarão das formações continuadas, de acordo com os Planos de Cargos e Carreiras e/ou especificidades do regime de trabalho, realizadas pelas suas respectivas Mantenedoras e/ou Instituições Escolares para qualificarem suas práticas pedagógicas;</p>

		27. a própria formação contínua é de responsabilidade de cada professor/a; (MORRO REUTER, 2019b, p. 07).
PARECER CME nº 02/2020, de 14 de outubro de 2020.	Aprova, parcialmente, o Plano de Ação Pedagógico para a rede municipal de ensino de Morro Reuter no ano de 2020.	O processo de formação continuada dos docentes da rede também está bem detalhado e alinhado com a proposta das <u>APNPs</u> [atividades pedagógicas não presenciais]; (MORRO REUTER, 2020b, p. 02).
RESOLUÇÃO CME nº 08/2014, de 18 de agosto de 2014.	Estabelece normas para a oferta da educação infantil, em Morro Reuter/RS.	Art. 15 – Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil. (p. 03) [...] Art. 26 – A atuação do Poder Público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, a assessoria técnica e pedagógica, ações que expressam o real compromisso do Poder Público Municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias. (p. 05) [...] Art. 34 – O Projeto Político Pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar: [...] VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; [...] (p. 08) (MORRO REUTER, 2014a).
RESOLUÇÃO CME nº 09/2014, de 23 de outubro de 2014.	Fixa Normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter.	Artigo 9º: Devem ser oferecidas oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessárias aos professores que ensinam em classes comuns, para um trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais através de programas de formação e de aperfeiçoamento continuado incluídos na sua carga horária. (MORRO REUTER, 2014b, p. 03).
RESOLUÇÃO CME nº 11/2015, de 05 de outubro de 2015.	Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter.	Na organização da temática formação continuada o CME/MR trouxe enxertos da legislação nacional e municipal para normatizar a formação docente do SME/MR, sendo: - Lei Federal nº 9.493, de 1996; - Lei Federal nº 12.056, de 2009; - Lei Federal nº 12.796, de 2013; - Lei Federal nº 13.005, de 2014; - Lei Municipal nº 1.600, de 2015. A normativa estabelece: 8.1- A Proposta Pedagógica deverá constar de: [...] q) O programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; (MORRO REUTER, 2015c, p. 17). A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação

		de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer: [...] IV – uma política de formação permanente de seus professores; (MORRO REUTER, 2015c, p. 21).
RESOLUÇÃO CME nº 13, de 04 de novembro de 2015.	Fixa normas para a oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS.	Art. 13 Cabe à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Morro Reuter, garantir a formação continuada dos professores em Ensino Religioso através da organização anual de cursos e/ou encontros, que podem ser em parceria com entidades formadoras, bem como através da assessoria permanente junto às escolas. (MORRO REUTER, 2015d, p. 03). Para garantir os princípios e objetivos propostos para o Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, deverá promover atividades que incentivem a discussão entre as várias instâncias das escolas municipais, no sentido de implantar as diretrizes fixadas por esta Resolução, bem como promover a formação continuada em serviço de seus professores, através de cursos e encontros anuais. Para tanto, poderá contar com a parceria de entidades formadoras, como as Universidades e Estabelecimentos de Ensino Superior. Deve promover o diálogo com entidades civis representativas das diferentes manifestações religiosas presentes na cidade. Este diálogo deve buscar a produção coletiva de ideias, com a elaboração de textos e orientações para os professores no desenvolvimento dos temas a serem tratados. (MORRO REUTER, 2015d, p. 05).
RESOLUÇÃO CME nº 14, de 11 de julho de 2016.	Fixa normas para a educação de alunos com deficiência, na educação básica no sistema municipal de ensino do município de Morro Reuter.	Art.37º - Devem ser oferecidas pela mantenedora, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessárias aos professores do quadro efetivo que ensinam em classes comuns, para o trabalho com alunos com deficiências, através de programas de formação e de aperfeiçoamento continuado incluídos em sua carga horária. (MORRO REUTER, 2016a, p. 09). Art. 40º Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] VII – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, e oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado; (MORRO REUTER, 2016a, p. 10).
RESOLUÇÃO CME nº 16, de 12 de setembro de 2016.	Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnicas Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao sistema municipal de	Para tanto, deve constituir-se em ambiente educativo, acessível a toda comunidade escolar, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, em que se estimula a autoimagem e a autoestima positivas, em que se promove a igualdade étnico-racial pela desconstrução das diferentes formas de exclusão. Para isso, pontuamos na Resolução três fatores como fundamentais: investimentos nas instituições escolares; formação dos trabalhadores em educação, centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais historicamente construídas, que permeiam o espaço escolar, e a construção de propostas pedagógicas que deem conta desta diversidade. (MORRO REUTER, 2016b, p. 02).

	ensino de Morro Reuter/RS.	
RESOLUÇÃO CME nº 17, de 31 de outubro de 2016.	Estabelece as diretrizes curriculares municipais para a Educação Ambiental, no sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS.	ART. 8o - A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1o - A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. § 2o - Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (MORRO REUTER, 2016c, p. 02). ART. 9o- Entre os objetivos da Educação Ambiental, de acordo com as Diretrizes, estão: [...] h) orientar os cursos de formação continuada de docentes para a Educação Básica; (MORRO REUTER, 2016c, p. 02-03).
RESOLUÇÃO CME nº 20, de 03 de julho de 2019.	Orienta e estabelece normas, através dos roteiros, para a elaboração e/ou revisão dos Projetos Político-Pedagógicos dos Estabelecimentos Educacionais do Sistema Municipal de Educação de Morro Reuter – RS.	Nos roteiros há a indicação do capítulo sobre Formação Continuada para compor o Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar.
RESOLUÇÃO CME nº 21, de 03 de julho de 2019.	Orienta e estabelece normas, através de roteiros, para a elaboração e/ou revisão do Regimento Escolar dos Estabelecimentos Educacionais do Sistema Municipal de Educação de Morro Reuter – RS.	4. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR [...] 4.2 Ano Letivo e Calendário Escolar: Definir a organização do ano letivo e do Calendário Escolar, contemplando as diretrizes estabelecidas para dias letivos, reuniões, formação continuada e demais atividades escolares. (MORRO REUTER, 2019d, p. 07).
RESOLUÇÃO CME nº 23, de 23 de abril de 2020.	Consolida normas relativas ao cumprimento da carga horária mínima anual, referente ao ano letivo de 2020, em decorrência do isolamento social causado pela COVID-19.	Art. 10 A rede municipal de ensino de Morro Reuter deve destinar, ao final da suspensão das aulas, períodos no calendário escolar para: I- realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. Sugere-se aqui a realização de um programa de formação dos professores para prepará-los para esse trabalho de integração. As atividades de acolhimento devem, na medida do possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias) bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de reeducação alimentar, entre outros. (MORRO REUTER, 2020c, p. 04).
RESOLUÇÃO CME nº 25, de 8 de julho de 2020.	Reestrutura a Resolução CME nº 23/2020 e consolida novas normas	Art. 12 A mantenedora também deve elaborar um plano que compreenda estratégias de formação para: I- profissionais da Educação, uma vez que, neste momento, as metodologias e a própria organização das atividades não

	relativas ao calendário letivo de 2020 do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter, em decorrência do isolamento social causado pela COVID-19.	presenciais devem ser diferenciadas das atividades realizadas de forma presencial; II- profissionais da Educação e toda a Comunidade Escolar, especificamente tratando do protocolo sanitário, bem como das novas etiquetas sociais que deverão ser implementadas pós-pandemia, de acordo com as determinações estabelecidas pelos órgãos de saúde do município de Morro Reuter. (MORRO REUTER, 2020d, p. 05). Art. 18 A rede municipal de ensino de Morro Reuter deve destinar, ao final da suspensão das aulas, períodos no calendário escolar para: I- realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. Sugere-se aqui a realização de um programa de formação dos professores para prepará-los para esse trabalho de integração. As atividades de acolhimento devem, na medida do possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias) bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de reeducação alimentar, entre outros; (MORRO REUTER, 2020d, p. 06).
RESOLUÇÃO CME nº 26, de 4 de dezembro de 2020.	Orienta o Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter para encerrar o ano letivo de 2020 e fixa diretrizes para o ano letivo de 2021, face à excepcionalidade da pandemia da COVID-19.	Art. 23 Para encerrar o ano letivo de 2020, é preciso que a mantenedora envie, a este colegiado, um Relatório Final de 2020, contendo: I - Introdução, incluindo: breve retomada do processo de atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas; breve retomada da formação continuada docente para esse momento excepcional; breve retomada das ações sanitárias e do retorno presencial já ocorrido; (MORRO REUTER, 2020e, p. 08). Art. 26 Cabe à mantenedora oferecer programas visando à formação da equipe escolar na administração logística da instituição, à formação de professores alfabetizadores e de professores para as atividades não presenciais, e ao uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio aos docentes. (MORRO REUTER, 2020e, p. 09).
Excertos extraídos das normativas de Morro Reuter/RS. (MORRO REUTER, 2011, 2014a, 2014b, 2015a, 2015c, 2015d, 2016a, 2016b, 2016c, 2019b, 2019c, 2019d, 2020a, 202b, 2020c, 2020d, 2020e).		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O intuito de apresentar o PME/MR 2015-2025 e o quadro com as normativas é para demonstrar os sobrevoos do município para a qualificação dos/as docentes e da docência. Essas são ações que complementam leis e normativas nacionais, mas que vão além do estabelecido para potencializar as especificidades da educação da rede municipal de ensino, bem como para todo o SMR/MR afim de (re)criar a docência. Ainda, provocada por Larrosa (2018), vejo que ser docente e desenvolver a docência é um ato de encontro consigo mesmo, com as outras pessoas e com os outros mundos, que a realização de ser professor/a é um sentimento necessário para que a transformação aconteça. Larrosa (2018, p. 126) traz a seguinte reflexão:

E talvez não se trate de outra coisa, neste curso, que de tentar que a palavra “vocação”, a palavra “ofício”, a palavra “amor” ou a palavra “fé”, também envelhecidas, ressecadas e paralisadas, quase sem vida, palavras que muitos consideram superadas e suspeitosas, sejam capazes de contribuir para que os professores possam se colocar no caminho de descobrir, por si mesmos, a felicidade, a dignidade e o segredo de suas mãos, que dizer, a verdadeira natureza de sua maestria e ofício.

Essa reflexão fez parte de uma de suas aulas de Mestrado sobre o ofício de ser professor/a realizado no ano de 2016. Com esta e outras que estão presentes em seu livro, vejo que a formação continuada é um ato de encontros reflexivos, de trocas de experiências, de construções e de desconstruções para que a docência tenha significado e acima de tudo que reverbere no trabalho pedagógico. O foco das duas próximas seções é sobre a formação docente.

6.3 VOOS CANCELADOS PELO DISCURSO DA FORMAÇÃO PADRONIZADA: FORMATAÇÃO DA DOCÊNCIA POR MEIO DAS NORMATIVAS NACIONAIS A FAVOR DO MERCADO

Que discurso⁶² trazem as normativas exaradas com celeridade pelo CNE em 2019 e 2020 acerca da formação docente? A primeira observação é que estão em consonância com o atual marco regulatório da educação brasileira advindo da BNCC e que foram elaboradas sem o debate democrático que prima pela educação de qualidade com justiça social⁶³. Assim, as normativas estabelecem habilidades e competências padronizadas para os/as docentes. Isso perante responsabilidades e engajamento de forma individual e a favor do mercado. Estes são alguns dos vieses que traçam o discurso das normativas em vigência.

A SMEC e as equipes diretivas da RME/MR se apropriaram das normativas vigentes em âmbito nacional, desde a terceira versão da BNCC, e na sequência, as normativas que instituíram a Base, bem como a minuta do ato que estabeleceria as diretrizes da formação docente publicada em 2018, a luz da BNCC. A partir desses estudos, ocorreu uma reflexão crítica da chamada formação padronizada estabelecida a partir da aprovação da BNCC. Assim, nesta seção trago autores/as que contribuem para uma análise crítica da normativa que estabelece diretrizes e fixa a BNC-Formação Continuada. Este exame intenta trazer à tona os discursos utilizados para padronizar a docência, a luz da BNCC, decorrentes de uma agenda global economista, individualista e concorrencial.

⁶² O conceito de Discurso foi apresentado na seção 3.2 *O referencial teórico para interrogar as pesquisas e alçar outros voos*.

⁶³ Os conceitos de educação de qualidade e justiça social foram debatidos no Caderno 6 da UNCME-RS quando as autoras discutiram reflexões críticas sobre as Diretrizes e a BNC-Formação Continuada estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Fabiane Bitello Pedro; Alessandra Pereira Pedrosa, 2021).

A partir deste movimento, a formação continuada para a RME/RS começou a ser desenhada como Candau (2014) já apontava. A autora motiva a reflexão sobre a formação docente, ao expressar o que ela tem vivenciado, pois tanto a formação inicial como a continuada precisam ser imersas no contexto sociocultural e nas situações que a escola experiencia hoje, pois a autoridade intelectual dos/as professores/as e a “preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje vem se transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas” (CANDAU 2014, p. 34). Tudo isso seguindo um ritmo para acelerar o processo de ensino e de aprendizagem que não pertence à escola. Fabris e Pozzobon (2020) apresentam outro ritmo ao discorrerem sobre a desaceleração da vida escolar, mas não menos qualificada.

Essa provocação vai ao encontro dos estudos de Silva (2020) acerca de mudanças mundiais que trazem “movimentos *slow*” à Educação. No entanto, a elaboração das normativas de 2019 e 2020 ocorreram com celeridade, conforme foi constatado. Essa pressa fica evidente ao observarmos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu as diretrizes para a formação docente, inicial e continuada, teve seu prazo prorrogado pela terceira vez em 02 de julho de 2019, e em novembro do mesmo ano, uma nova Resolução foi aprovada pelo CNE. Já em dezembro do ano corrente, essa última Resolução foi homologada pelo MEC, revogando as normativas anteriores. Dessa forma, em 2019 o Parecer⁶⁴ e a Resolução⁶⁵ sobre a formação inicial foram exarados e, em 2020, foi a vez dos atos normativos sobre a formação continuada. O processo ocorreu diferentemente da normativa de 2015, que estabelecia a formação docente, inicial e continuada numa mesma normativa, pois esta foi aprovada e homologada após 10 anos de pesquisas e debates conforme expressam os estudos de Luiz Fernandes Dourado (2015) e deste autor com Romilson Martins Siqueira (2019). Diante do exposto, em relação ao processo acelerado das novas normativas, vale destacar que mesmo tendo sido um processo expresso de elaboração

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas

⁶⁴ “Um parecer é um ato enunciativo pelo qual um órgão emite um encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência. Quando homologado por autoridade competente da administração pública ganha força vinculante.” (CURY, 2006, p. 43).

⁶⁵ “A resolução é um ato normativo emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria regulando-a com fundamento em lei. O Conselho Nacional de Educação, por lei, é um órgão com poderes específicos para expedir uma resolução.” (CURY, 2006, p. 43).

questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas. (GATTI, 2008, p. 68, grifo original).

As reflexões de Gatti (2008) trazem para a roda o quanto a legislação educacional foi sendo moldada a favor de uma agenda internacional. Essa perspectiva visa a reforma da educação escolar em prol do mercado econômico, assim como os estudos de Hypolito (2019) apontam. A emissão das normativas de 2019 e 2020 demonstram que suas diretrizes voltadas para atender o mercado econômico, comprova a ruptura de projetos, normativas/políticas públicas anteriores:

[...] retornando às experiências de participação em diferentes momentos da “educação continuada” patrocinada pelos governos posteriores à ditadura militar, poderíamos apontar alguns indicadores da descontinuidade:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panaceia para todos os problemas.

Essa listagem pode ser continuada por qualquer professor de escola pública que tenha participado de atividades de formação. Entretanto, não nos preocupamos em elencar completa e perfeitamente as características de tais programas ou projetos, pois nosso objetivo aqui não é avaliá-los, mas exemplificar mecanismos de construção de uma descontinuidade que mantém as mesmas perspectivas. Poderíamos fazer a síntese desses programas dizendo que, como a “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais. (Cecília Azevedo Lima Collares; Maria Aparecida Affonso Moysés; João Wanderley Geraldi, 1999, p. 215-216)

A análise das autoras e do autor realizada no final da década de 1990 continua atual no século XXI, pois a formação continuada persiste ao longo do tempo sendo descontinuada por políticas públicas ou por planos de governos. Ao pesquisar as normativas acerca da formação continuada no site do CNE, constatei que o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 são as primeiras normas que estabelecem diretrizes exclusivamente da temática a nível nacional, o que antes dividia espaço com a fixação de outras matérias, ou mesmo com a formação inicial. Nas normativas de 2019 e 2020, foram definidos “cinco características comuns às formações efetivas: foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC); uso de

metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.” (BRASIL, 2020a, p. 6). Ainda, o documento apresenta a seleção das competências gerais e específicas que os/as professores/as precisam desenvolver nas formações a partir dos princípios norteadores mediante a base legal, assim como em consonância com a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Cabe destacar que as outras normativas do CNE sobre matérias educacionais específicas em vigência seguem normatizando as formações de docentes, como as que tratam das modalidades de ensino, desde que não firam as supramencionadas normativas.

Os atos exarados em 2019 e 2020 se complementam, pois o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelecem os critérios da formação inicial, e o Parecer CNE/CP nº 014/2020 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 determinam os padrões da formação continuada. Além disso, os atos normativos de ambos os anos colocam como essenciais as duas etapas da formação docente e, para alinhar as formações, trazem as mesmas dimensões, sendo:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (BRASIL, 2020b, p. 2).

Na presente dissertação, a suspeita ocorre em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2020, por se tratar do foco desta pesquisa e estabelecer a padronização da formação continuada a nível nacional. Contudo, as discussões se encaixam nas quatro normativas já expressas, uma vez que foram elaboradas com as mesmas dimensões, princípios e o mesmo discurso, padronização da formação a luz da BNCC para atender o mercado. Os estudos de Dal’Igna, Scherer e Silva (2020, p. 5) expressam que as dimensões que embasam as normativas de 2019 e que reverberaram nas de 2020 são adequadas para a formação docente, pois afirmam que não questionam

[...] a importância de nenhuma dessas dimensões para a qualidade da formação de professores. O foco de nossas análises está na articulação contemporânea entre

neoliberalismo e trabalho docente na BNCFP. Interrogamos de que modos essa articulação pode tornar-se produtiva e perversa para o fortalecimento de uma agenda educacional voltada de forma cada vez mais expressiva para a constituição de uma docência padronizada, generalista e polivalente. Ao mesmo tempo, procuramos multiplicar os sentidos produzidos pela BNCFP, para criar alternativas pedagógicas a partir de novas formas de interpretar a docência no século XXI, definindo-a como um exercício de amor pedagógico.

Os apontamentos das autoras foram confirmados no Parecer que embasa a Resolução CNE/CP nº 01/2020. Este ato normativo traz o discurso da padronização quando estabelece que as formações, inicial e a continuada, precisam estar atreladas, pois defende que:

[...] ainda que diversos sistemas educacionais utilizem os mesmos referenciais profissionais para aqueles que estão concluindo a formação inicial e para profissionais em serviço, em todos os casos há distinções na especificação desses referenciais, tendo em vista as diferenças entre o que se espera em termos de conhecimentos, práticas e atitudes de um profissional recém-formado e de outro com maior experiência.

O presente Parecer e a Resolução que dele decorrerá, precisa seguir estrutura similar àquela da Formação Inicial, tendo como base as mesmas três dimensões: Conhecimento, Prática e Engajamento Profissionais - fundamentais na composição das competências profissionais dos professores, tanto no que se refere à formação inicial como continuada. (BRASIL, 2020a, p. 3).

Com essas dimensões as normativas estabelecem o aprendizado ao longo da vida. O CNE embasou suas definições a partir do conhecimento de especialistas em educação com a compreensão de que os/as professores/as ao concluírem a graduação (formação inicial) precisam continuar a desenvolver suas competências para atuar como docente. O Documento traz o que é esperado de um/uma recém graduado/a, ou seja, um/uma iniciante preparado/a para os desafios da sala de aula e da sociedade em constante transformação, contudo que tenha ciência que precisará continuar estudando, pesquisando e se qualificando. Isso embasa a definição de “[...] um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente”. (BRASIL, 2020a, p. 5). O que estamos vivenciando desde março de 2020 com a pandemia da Covid-19 exemplifica o exercício de ações em prol de mudanças para além dos desafios já conhecidos nos espaços escolares e que dessa forma não há a possibilidade de padronizar a formação e o trabalho docente.

Nesta seção, o foco de análise, sendo que o considero cerne da Resolução, é o discurso das formações continuadas estarem subordinadas à BNCC mediante a padronização das ações, princípios, habilidades e competências a nível nacional. Assim, destaco que a Resolução CNE/CP nº 01/2020 foi objeto de estudo das autoras Fabiane Bitello Pedro e Alessandra Pereira

Pedroso (2021)⁶⁶, resultando nos comentários de todos os artigos, bem como do Anexo da Resolução. É imperiosa a atenção para os termos, as intenções discursiva e não discursivas das políticas públicas, pois “[...] ainda que, nas políticas contemporâneas, as ações neoliberais e neoconservadoras tenham sido mobilizadas de forma articulada, de uma perspectiva analítica e didática, torna-se importante distinguir essas ações para compreender seus efeitos” (DAL’IGNA, SCHERER, SILVA, 2020, p. 1) diante dos discursos hegemônicos produzidos nos campos de disputa que forjam perspectivas (Eneida Oto Shiroma; Roselane Fátima Campos; Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2005).

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Diante dos alertas que o autor e as autoras realizam a partir de seus estudos, como o de ter atenção às ações neoliberais e neoconservadoras, bem como à produção de sentido a partir dos discursos hegemônicos, realizei uma leitura crítica e reflexiva da normativa. Abaixo, apresento alguns excertos da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e destaco palavras, termos e frases que vinculam a formação docente à padronização a favor do mercado e em função da BNCC.

Quadro 8 – Destaques da Resolução CNE/CP nº 01/2020

Embasamento Legal:

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, **as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;**

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que **os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;**

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece **o prazo de 2 (dois) anos**, contados da data de homologação da BNCC, para que seja **implementada a referida adequação curricular da formação docente;** (p. 1-2)

Artigos:

⁶⁶ Para ler os comentários das autoras sobre a Resolução CNE/CP nº 01/2020, a história do CNE, o percurso da formação continuada no Brasil perante a legislação, bem como os dados do Monitoramento do PNE 2014-2024 em relação a Meta 16, acesse o Caderno 6 – Diretrizes e BNC-Formação Continuada: comentários a respeito da Resolução CNE/CP nº 1/2020. Disponível em: https://85531c16-92ad-4125-9e18-68689dc2d955.filesusr.com/ugd/b385a3_a7dda0ece87249fdb409f92759768c71.pdf Acesso em: 15 out. 2021.

Art. 2º **As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)**, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (p. 2)

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus **educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.** (p. 2)

Art. 5º **As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica**, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, **em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação**, tem como princípios norteadores:

[...]

IV – Reconhecimento e valorização dos **docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos**, a partir de uma formação sólida que leve em conta o **conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;**

V – Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, **da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes**, gestores e demais funcionários, **de acordo com:**

[...]

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI – **Submissão**, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de **comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.**

[...] (p. 3-4)

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são **fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:**

[...]

II – **Desenvolvimento permanente das competências e habilidades** de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, **pelo menos em língua portuguesa**, tendo como base o domínio da norma culta;

III – **Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático**, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV – **Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino**, quanto ao conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V – Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, **levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;**

VI – Desenvolvimento permanente da capacidade de **monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos**, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a **aferição de resultado**, além das necessárias **correções de percurso**;

VII – Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de **sucesso e eficácia** escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua **clientela** e o seu entorno;

[...] (p. 4-5)

Art. 7º A **Formação Continuada**, para que tenha impacto positivo quanto à sua **eficácia** na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I – Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo – pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para **garantir o aprendizado de todos** e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

[...] (p. 5)

Competências

[...]

2b.5.1 **Analisar**, sistematicamente, os **dados das avaliações** internas e **externas**, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas; (p. 14)

[...]

3.3.4 Dialogar com outros atores e **articular parcerias intersetoriais** que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e (p. 15)

[...]

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o **aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores**; (p. 15)

[...]

Excertos extraídos da Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BRASIL, 2020b, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A leitura atenta da Resolução possibilitou a extração dos excertos da normativa em análise, assim como a verificação da responsabilização dos/as professores/as com todos os/as estudantes. Infelizmente, Miguel Arroyo (2011) abre suas percepções e coloca que até mesmo as escolas reproduzem em seus espaços e trabalho docente a desigualdade que a sociedade e o Estado criam. O foco do “problema” da educação e o desempenho dos/as estudantes muda conforme o tempo e contexto social. Houve um tempo que a responsabilização foi dos/as estudantes, agora vivemos a era da responsabilização dos/as professores, até mesmo de situações que não lhes competem. Essa constatação está muito clara nas normativas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação acerca da formação docente inicial e continuada emitidas

em 2019 e 2020, respectivamente. Contudo, Arroyo (2011, p. 86) já discorria sobre o questionável direcionamento, pois traz que

[...] há outro dado preocupante nas análises e nas políticas: os coletivos docentes passam a ser responsabilizados pelas desiguais qualidades das escolas e dos alunos. São os docentes, ora desqualificados, ora desinteressados, ora irresponsáveis, os responsabilizados pelos baixos índices de qualidade das escolas. Mais uma forma de tirar o foco das análises do sistema escolar e desviar as políticas, privilegiando estratégias de intervenção na sua qualificação e motivação. Sobretudo estratégias de seu controle através de bônus, de provas, até de ameaças de perder a estabilidade.

As ações de polarizar os problemas educacionais, ora nos/as estudantes ora nos/as professores/as, é uma ação para esconder a responsabilidade do Estado para com as escolas públicas em todas as situações. A percepção da responsabilização docente ficou evidente quando observado na normativa dezessete vezes o termo “todos os alunos” relacionado à responsabilização dos/as professores com o sucesso, a eficácia, a aprendizagem, o direito à educação, o desenvolvimento e a aprendizagem, a aula compreensível e com a demonstração se todos os/as estudantes aprenderam. Os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 436, grifo original) alertam que “palavras fazem diferença”. Mesmo a investigação qualitativa não deve prescindir da análise de aspectos internos ao texto como o uso recorrente de determinadas palavras-chave”. Assim, o termo “todos os alunos”, descrito muitas vezes na Resolução carrega a mensagem de responsabilidade e de compromisso que ultrapassam as possibilidades dos/as professores/as. Isso porque cada estudante possui seu ritmo e cada um/a é único/a diante de suas potencialidades e fragilidades.

O discurso hegemônico da responsabilização docente, da busca pelos resultados de sucesso dos/as estudantes mediante as provas em larga escola, da regulação da formação docente e da própria docência perante os princípios da BNCC elaborada à luz do neoliberalismo⁶⁷ e do neoconservadorismo deflagram a disputa pelo currículo da educação básica e das licenciaturas podendo chegar à pós-graduação. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57) defendem a educação por meio de um currículo que haja o “[...] respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e a pluralidade de ideias”. Contudo, trazem sua percepção em relação a BNCC que, segundo os autores e a autora, possui uma “concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a

⁶⁷ “A lógica neoliberal transforma todas as instituições em empresas, como, por exemplo, as escolas, as universidades e os hospitais. Tudo passa a ser pensado a partir da racionalidade da empresa e do mercado. [...] Assim, em um contexto de neoliberalismo, os sujeitos passam a pensar a si mesmo a partir da lógica da empresa. E suas relações passam a ser estabelecidas pelo cálculo do investimento e do lucro.” (DAL’IGNA; SCHERER; Jonathan Vicente da Silva, 2018, p. 56)

ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66). Sendo assim, os direitos de aprendizagem configuram os deveres de ensino que os/as docentes possuem perante os/as estudantes de forma descontextualizada, sem autonomia e sem sentido que deforma a docência e o desenvolvimento dos/as estudantes. Assim, os autores e a autora questionam:

[...] o que deve se indagar a partir das concepções de currículo nacional: não seria no mundo vivido que o currículo escolar encontraria o seu sentido e possibilitaria o empoderamento dos sujeitos cognoscentes? Não seria o conhecimento contextualizado efetivamente potencializador para tomada de posse do real? E, por fim, não deveria os conhecimentos derivados da curiosidade dos educandos e educadores fazerem parte do currículo escolar? Para responder a essas questões, necessário, primeiramente, distinguir que ao carregar para o currículo escolar apenas conhecimentos ditados por “especialistas” acabamos promovendo o aprisionamento do conhecimento a ser escolarizado, a castração da curiosidade e o apoderamento do educando e não seu empoderamento. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 125).

A presente dissertação apresenta as reflexões que Fabris (2010), Dal’Igna e Fabris (2015), Scherer (2019), Fabris e Pozzobon (2020), Dal’Igna, Scherer e Silva (2020), Mandarino (2020), Silva (2021), bem como Dal’Igna (2017; 2021; 2022) discorrem sobre formação docente e a constituição da docência. Tais estudos proporcionam ponderações acerca da constituição docente perante potencialidades reflexivas e transformadoras ou da conformação da docência como consequência das fragilidades que desconstituem, assim como das formações docentes e políticas públicas as quais estão sob suspeita. Dessa forma, vejo que as Bases, da educação básica e da formação docente, fixam a conformação dos/as docentes e suas docências.

Nesse sentido, o elemento crucial das políticas de formação de professores nas últimas décadas é sua fixação numa visão que enfatiza a dimensão instrumental, pragmática e neotecnicista da docência em detrimento de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, alinhada à práxis. Essa visão de docência está vinculada aos interesses dos capitalistas no mercado de trabalho, expressando sua defesa em relação à educação escolar e à formação humana dos estudantes.

[...] A formação de professores deve priorizar a indissociabilidade teoria e prática, bem como a tomada de consciência das contradições internas do modo de produção capitalista, com o intuito de superá-lo [...]. O objetivo não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, como na perspectiva técnica e instrumental de formação docente vinculada ao projeto do capital, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas de forma consciente e crítica (CURADO SILVA, 2017). (João Kaio Cavalcante de Moraes; Ana Lúcia Sarmiento Hentique, 2021, p. 150)

Moraes e Henrique (2021, p. 147) realizam um estudo da Resolução CNE/CP nº 01/2020, normativa em análise na presente seção. O foco da investigação do autor e da autora

está no sentido dado à docência a partir da execução da Resolução. A inquietude perante a normativa é a percepção do “rebaixamento do papel dos saberes teóricos e científicos do professor enquanto intelectual crítico-reflexivo que contribui, a partir do seu trabalho, com transformações individuais e coletivas”. Destaco que o entendimento expresso cabe às normativas exaradas desde a aprovação da BNCC para a educação básica.

Nesse sentido, entendemos que a compreensão de docência, evidenciada na Resolução CNE/CP nº 1/2020, está ancorada numa visão prática, imediatista, flexível e pragmática, ligada à lógica do capital. Defende-se, portanto, um professor formado a partir da prática, sem conexões com a teoria e aberto as mudanças decorrentes da dinâmica da sociedade capitalista. Perde-se, com isso, a dimensão intelectual da profissão docente, tendo em vista que não é de interesse um profissional crítico, reflexivo e transformador, mas sim um sujeito que tenha formação para saber resolver os problemas práticos da prática pedagógica. A formação, conforme estabelecido no documento analisado, está centrada basicamente em questões curriculares, desvinculando a ação educativa do professor de uma prática social mais ampla. Com isso, esses processos formativos não envolvem nenhum aspecto do professor como trabalhador, como sujeito histórico, ser político e capaz de transformação. (MORAIS; HENRIQUE, 2021, p. 155).

Diante do exposto, trago os estudos de Sebastián Neut Aguayo e Pablo Neut Aguayo (2021) sobre a disputa pela hegemonia no campo educacional na América Latina. Este estudo focou as políticas do Chile, contudo, traz reflexões para os países que importam reformas educacionais de outras partes do mundo. A importação ocorre mediante uma agenda global que reflete na formação docente padronizada a favor do mercado, das provas estudantis em larga escala para medir o desempenho dos/as docentes e culpabiliza-lós pelos índices não alcançados, assim como a responsabilidade dos/as professores/as pelos resultados obtidos.

Aguayo e Aguayo (2021) discutiram possibilidades de percorrer outros caminhos para a transformação educacional e social. São perspectivas pensadas a partir de um levantamento histórico do discurso hegemônico realizado nos séculos XIX e XX e de ações anti-hegemônicas que foram realizadas a partir da década de 1970. Estas influenciadas pelas obras de Paulo Freire visando transformações que nossa civilização necessita para alcançar a justiça educacional e social ainda na atualidade.

Os autores apresentam três situações que precisam de atenção: a) *possibilidade de transformação social a partir da educação* sendo que, na década de 1970, a pedagogia crítica impulsionou o papel transformador da educação. Hoje, quem atua na educação contra a hegemonia precisa definir o papel da educação na mudança social; b) *conhecimento real no campo educacional*, pois cientistas sociais se colocam como especialistas em educação, mesmo com a luta das instituições de ensino para retomar a definição do conhecimento legítimo.

Contudo, os/as formuladores/as da legislação seguem utilizando os aspectos “econômico, sociológico e psicológico” para nortear as políticas educacionais. Este é um conflito na organização do conhecimento escolar que precisa ser contextualizado; c) *relação entre educação, movimentos sociais e Estado*, uma vez que há tempos de aproximação e de distanciamento dos três atores, dependendo do momento político. Contudo, prima-se por uma educação mais justa, libertadora e igualitária articulada com os movimentos sociais.

Por fim, e em conjunto com estes três eixos problemáticos, atualmente é necessário reconhecer a pluralização das demandas e dos atores envolvidos na disputa pela hegemonia educacional (McLaren e Kincheloe, 2008). Em efeito, se durante o século XX o discurso pedagógico contra hegemônico foi nucleado em torno da noção de “classe” como o ator central na transformação educacional e social, atualmente o referido ator, embora nunca tenha sido abandonado, foi acompanhado ou mais complexificado pela ação e visibilidade de novos sujeitos com potencial emancipatório, como as mulheres, os povos indígenas, os próprios estudantes ou outros. Daí a importância que as novas abordagens teórico-políticas vêm adquirindo (como feminismo, ambientalismo, decolonialidade, entre outros) para enfrentar a disputa pela hegemonia no campo educacional nas atuais condições de sua produção. (AGUAYO; AGUAYO, 2021, p. 20⁶⁸, grifo original).

Os caminhos possíveis são um alento ou um oásis em meio a tantas tentativas de sufocar a diversidade, a autonomia, a autoria e outras formas ser e agir no mundo de forma sustentável e socialmente justo. Para o avanço continuar, é preciso ter consciência de como a hegemonia neoliberal e neoconservadora atua na educação para que o inverso ocorra, ou seja, o progresso com percursos humanizados. Diante dessa necessidade de conhecimento, trago que a agenda global para as reformas educacionais é difundida pelo

GERM – *Global Education Reform Moviment* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização. [...] Nos três eixos destacados, estão definidas as orientações para as políticas que devem ser perseguidas. Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência.

⁶⁸ Livre-tradução do espanhol para o português. Citação original: “Finalmente, y junto a estos tres ejes problemáticos, en la actualidad se debe reconocer la pluralización tanto de las demandas como de los actores involucrados en la disputa por la hegemonía educativa (McLaren y Kincheloe, 2008). En efecto, si durante el siglo XX el discurso pedagógico contrahegemónico se nucleó en torno a la noción de “clase” como el actor central de la transformación educativa y social, en la actualidad dicho actor, aunque nunca abandonado, ha sido acompañado o complejizado por la acción y la visibilización de nuevos sujetos con potencial emancipatorio, como las mujeres, los pueblos originarios, los mismos estudiantes u otros. De allí la importancia que han ido adquiriendo nuevos abordajes teórico-políticos (como el feminismo, el ecologismo, la decolonialidad, entre otros) para enfrentar la disputa por la hegemonía en el campo educativo en las condiciones actuales de su producción”.

Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. (Álvaro Moreira Hypolito, 2019, p. 189)

O autor, em entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente, Iana Gomes de Lima e Marisel Valério Porto (2019), pontuou a crescente mercantilização da educação e a culpabilização dos/as professores/as pelas dificuldades da educação, principalmente pelos resultados esperados não alcançados. O discurso reformista que ele destaca traz para a docência a desprofissionalização e o desprestígio social, especialmente em função das formações desqualificadas, aligeiradas e desvinculadas das instituições universitárias em prol da privatização da formação docente por meio da privatização da educação como um todo.

A *privatização* tem um duplo sentido, social e económico. Do ponto de vista social, traduz um maior recolhimento das crianças no interior das suas comunidades de origem, dos seus espaços culturais ou familiares (a expansão de práticas de *educação domiciliar*, uma espécie de regresso a um tempo anterior ao modelo escolar, é um bom exemplo destas tendências). Do ponto de vista económico, denunciam-se as incapacidades do Estado para, assim, abrir o campo educativo à operação de grupos económicos, diretamente ou através de *organizações da sociedade civil* (as políticas ditas de *liberdade de escolha*, nomeadamente os famosos cheques ou vouchers escolares, ilustram bem a ideologia que procura redefinir, e diminuir, o papel do Estado na educação).

A *individualização* manifesta-se em discursos que valorizam a educação mais como *bem privado* do que como *bem público*, assim como em críticas à *escola única* com a consequente expansão de vias distintas de ensino (profissionais e académicas). (NÓVOA, 2019, p. 4).

O professor Hypolito alerta que o Brasil copia a reforma educacional dos Estados Unidos da América, contudo este é um país que não tem resolvidas as questões relacionadas a Educação; muito pelo contrário, as decisões tomadas têm precarizado o processo educacional e os índices internacionais têm despencado. O Brasil tem seguido modelos reformistas evasivos e aligeirados de modo persuasivo. Durante a entrevista, o professor destacou que

[...] houve o fato de que esses grupos conservadores nunca desistiram, nunca descansaram enquanto a Base Nacional Comum Curricular não foi aprovada. Eles perseguiram isso. O [Michael W.] Apple ressalta que a direita tem sido persistente, que os conservadores são persistentes e radicais, pegam uma ideia e vão adiante sem arredar pé de certos princípios e nós, às vezes, digo, o pensamento de esquerda, muitas vezes somos negligentes em alguns aspectos e achamos que as coisas vão se processar

de forma mais flexível e tranquila, mas não é assim. Na verdade, essas políticas foram definidas articuladamente, tanto a Base Curricular como a Reforma do Ensino Médio, que está baseada numa base curricular, foram baseadas em uma ideia que é de restringir as áreas de conhecimento às áreas do Enem, muito embora sejam mostradas como ampliadoras de conteúdos, mais democráticas por nivelarem todos os estudantes. O Ensino Médio vai passar por um empobrecimento curricular trágico, eu acho. Julgo que é a pior experiência que talvez tenhamos no ensino médio porque a tendência é empobrecer o conhecimento de química, de física, de matemática e das outras áreas, como música, artes, história, geografia. O foco será só nos exames e no conhecimento instrumental. Mas, por que isso é importante para a reforma? É importante porque se há um currículo nacional, como tu avalia se esse currículo está sendo efetivado? Por meio dos exames, ora. O Estado não vai à escola, articula e elabora os exames. O Estado regulador, que está muito presente, cada vez mais presente, é um Estado “ausente”. Monitora a distância os exames, por intermédio de um sistema de avaliação. E como se pode garantir que a BNCC ajuda com os exames e mostra que o sistema vai bem? A melhor solução, aparentemente, para o mercado, com um interesse neoliberal forte nisso, é a venda dos materiais pedagógicos preparados diretamente para a obtenção do sucesso nos exames e a concretização da Base Nacional Comum Curricular e do IDEB. Essa é uma lógica que julgo perversa, mas é uma lógica que tem essa tríade, que tenta funcionar: com as consultorias privadas no campo da gestão, no campo do currículo e no campo da formação e identidade docente. É extremamente difícil a escola se movimentar nesse meio, porque além dessas avaliações nacionais periódicas, as escolas podem ter, o que é cada vez mais comum, avaliações locais feitas pelas prefeituras com as suas próprias provas. Há, por assim dizer, um enxame de avaliações que os professores passam a sofrer e a ter que focar no cotidiano de ensino. Há inúmeros relatos de escolas que dizem “não, antes dos exames nós aumentamos a carga horária de matemática e português e diminuímos a de Educação Física, de outras áreas”. Dizem abertamente isso, por quê? Porque estão neuróticos, obsessivamente orientados a fazer com que a escola melhore o IDEB, melhore o desempenho. (VICENTE; LIMA; PORTO, 2019, p. 195).

Essas reflexões alertam que tais reformas não são positivas para o desenvolvimento da Educação, pois correr atrás dos resultados é um erro, uma vez que os países que se destacam na Educação têm seu foco alinhado ao desenvolvimento social e justo para todos e todas e estarem no topo dos *rankings* é um resultado do processo e não uma meta a ser atingida (SAHLBERG, 2018). Dessa forma, vejo o quanto a reforma educacional provocada pela BNCC, pela BNC-Formação e BNC-Formação Continuada atravessa a formação docente e a docência, mas com qual a intenção?

O grande receio que eu tenho dessa onda conservadora sobre o trabalho docente [...] é um combate aos professores e às professoras críticos, a docentes que queiram ter autonomia a partir daquilo que acreditam, da liberdade de ensino que é a prerrogativa que têm e podem gozar. O meu grande receio é o assédio moral que os professores vão ter, essa é uma grande questão. (HYPOLITO *apud* VICENTE; LIMA; PORTO, 2019, p. 199-200).

A alegação das reformas na formação docente que permeiam as normativas vigentes está atrelada à padronização do trabalho dos/as professores/as para que os/as estudantes alcancem os desejados índices estabelecidos pelo Governo. Isso gera a responsabilização

individual dos/as docentes, bem como a culpabilização pelos resultados gerados por ausência do Estado mediante suas atribuições. O que é vivenciado no cotidiano escolar, por pressão, são professores/as focando seu trabalho no preparo dos/as estudantes para as provas em larga escala a fim de que os índices sejam atingidos ou superados. Sendo assim, os componentes de português e de matemática ganham mais carga horária do que os demais e ainda há o treinamento do preenchimento da grade de resposta. O foco em matemática e português está explícito na Resolução CME/CP nº 01/2020, o que demonstra o utilitarismo da formação docente. Os componentes curriculares de História, Geografia, Artes, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira e Educação Física, por exemplo, fazem parte de uma grade curricular planejada para o amplo desenvolvimento dos/as estudantes. Este todo visa desenvolver o/a estudante para a prática da cidadania, para sua vida pessoal, social e profissional e não para servir ao mercado de trabalho e econômico e/ou às classes dominantes. Urge continuar a expansão do pensamento crítico para o alcance da justiça social local e mundial.

Contudo, a tentativa das normativas em vigência sobre a formação docente deixe a docência à mercê do mercado e das provas em larga escala. O foco é conseguir chegar aos índices estabelecidos a qualquer custo, mas o verdadeiro resultado é a concorrência entre as escolas de qualquer rede de ensino por meio da produtividade e da eficácia (Pierre Dardot; Christian Laval, 2016). Essas ações são características de empresas e não deveriam ser das escolas, pois as escolas não são empresas, lidam com vidas e não produtos, com pessoas e não clientes (LAVALL, 2004) e este discurso tem atravessado a formação docente. Assim, Pedro e Pedroso (2021, p. 39) provocam reflexões a partir de em seus estudos, pois

Christian Laval (2004), filósofo e sociólogo, que tem suas pesquisas focadas na história do utilitarismo, na história da sociologia clássica, bem como na evolução dos sistemas de ensino, nos mostra que de forma aligeirada e impulsionada por políticas externas, a educação e o mercado estão cada vez mais estreitando as ações. A finalidade é de que a escola supra as necessidades do mercado econômico e do trabalho, como: mão de obra qualificada, formação de consumidores/as do que é produzido e a mudança cultural da escola, findando a formação humana e a educação permanente, que visam a obtenção de melhores resultados para atingir a performance máxima. Assim, o autor discorre sobre a organização da educação e o quanto a escola vem engendrando seu trabalho com o mercado econômico a partir de políticas públicas orientadas por instituições internacionais, como a OCDE e o GERM em vários países. Ele expressa que a escola não é uma empresa que produz em massa e que a escola pública deve ser preservada.

Na Resolução em análise, o viés neoliberal e neoconservador pode estar disfarçado com o uso de termos humanizados e motivadores. Vejo que essa pode ser uma estratégia para implementar as normativas sem questionamentos. Contudo, isso ocorrerá somente mediante

com o estudo superficial da norma. Sendo assim, é preciso foco nos estudos, pois é caro para a educação gerar conhecimento para docentes e discentes. O conhecimento pode reverter

[...] as políticas de currículo [que] têm reverberado, nos últimos anos, em diferentes escalas, [com] a finalidade de regulação da docência. No contexto da Ibero-América, um conjunto de textos políticos, como resultado de consensos entre os países que se fazem representar na região, **difundem discursos em defesa de um protagonismo docente em tentativas de regulação do trabalho desses profissionais, via currículos de formação e avaliação de seu desempenho**, para o alcance de melhores resultados discentes. No Brasil, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC [...] o foco no desempenho docente mantém-se como orientador das propostas curriculares. (Rosanne Evangelista Dias, 2021a, p. 2, grifos meus).

E mais,

O significativo desempenho nas políticas de currículo voltadas à docência, seja para a formação seja para o trabalho docente, vêm-se configurando como dispositivo de regulação para o exercício profissional que tem como meta a responsabilização docente e o controle do seu trabalho pelo resultado dos alunos nas avaliações de larga escala. Em grande parte, a noção de desempenho, na teoria do currículo, registra sua vinculação ao comportamento observado, mensurado, demonstrado e também associado a determinados resultados, em alguma medida, previstos, entre outros significados.

Dentro desse campo semântico, o currículo para a formação docente tem sido significado como algo que precisa ser regulado para cumprir com a finalidade de alcançar os resultados previstos nos consensos celebrados por organismos internacionais e segmentos do Estado brasileiro, assegurando, desse modo, o alcance da tão almejada qualidade da educação. (DIAS, 2021a, p. 16).

Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr (2021, p. 6) provocam olhar para as normativas de 2019 e 2020, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, de forma mais atenta para que haja compreensão das intenções, dos princípios e das concepções que elas possuem para serem buscados outros percursos. As autoras alertam que as normativas trazem a padronização e o controle da docência “[...] por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil em instâncias em que já não há mais representatividade social”, como o Fórum Nacional de Educação. Tais deliberações ocorrem por interlocução de organizações privadas que prestam assessoria ao Estado. O intuito é imporem suas defesas técnicas às políticas educacionais com pressupostos distanciados da escola pública e das instituições de ensino superior, estas enquanto formadoras de docentes e docências que são associadas aos estudos e às pesquisas acadêmicas.

Para esclarecer uma maneira de formatar/padronizar a formação docente, trago os estudos de Knöpker (2018, p. 21), que pesquisou como as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos formatam os/as docentes por meio da atuação do neoliberalismo. *A forma(ta)ção* de docentes que a autora investigou é realizada mediante modelos de formação definidos pelas

instituições para “[...] efetivar as aprendizagens almejadas por meio de processos cíclicos que tem como ponto de partida (e de chegada) modelos preestabelecidos pelas instituições que a implementam”. Com esta estrutura, a autonomia e a liberdade docente são aniquiladas em função do circuito fechado que as entidades conferem as formações ofertadas, assim negligenciando as dúvidas, os posicionamentos, o repertório de conhecimento, bem como as experiências e o percurso dos/as docentes. Uma formação fechada como um pacote desconsidera a contexto histórico do processo educativo, assim como as vivências cotidianas dos/as docentes nos ambientes escolares e para além dos muros das escolas.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (2021), enquanto presidenta da ANPED, representa todos/as filiados/as da Associação ao ser signatária da *Moção nº 15 – Moção de repúdio às normativas do CNE/MEC referentes à formação inicial e continuada de professoras e professores*. Este documento foi elaborado na 40ª Reunião Nacional da ANPED, momento em que a entidade considerou extremamente inadequadas as normativas de 2019 e 2020 do CNE para a formação docente. Na Moção ficou explícito que

1. Esses dois atos normativos da reforma educativa em curso, o primeiro, de 2019 e o segundo, tecido em meio à pandemia de COVID 19, ao tratarem dissociadamente formação inicial e continuada, rompem com a articulação epistêmica e política entre esses processos, por conseguinte, com a compreensão da formação como um continuum, princípio tão necessário para a qualidade dos processos formativos de professoras e professores, amplamente defendido nas inúmeras pesquisas no campo da formação de professoras/es e já garantido na Resolução CNE/CP 2/2015, que, entre outros aspectos, também indicava sua vinculação a uma política de valorização e profissionalização do magistério;
2. Constituem um reducionismo sem precedentes ao atrelarem a formação de professoras e professores no Brasil à implementação da BNCC da Educação Básica, pois o tipo de formação que temos construído junto às professoras e aos professores, pesquisadoras e pesquisadores, entidades e associações, os quais lutam por uma formação democrática e inclusiva, não cabe naquilo que é proposto nas BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, uma vez que estas pautam a formação em competências e habilidades bastante específicas, mediante a adoção de princípios educativos neotecnicistas. São dispositivos que objetivam fazer com que as professoras e os professores desenvolvam competências profissionais em uma perspectiva individual e meritocrática. Tudo isso é engendrado sem ratificar e efetivar os valores de equidade postos na Constituição de 1988 e os direitos duramente conquistados em leis dos anos 2000, especialmente as pertinentes às políticas identitárias, à diversidade étnico-racial e às políticas de inclusão.
3. Fundamentam-se em uma concepção de formação de professoras e professores baseada na racionalidade técnica instrumental, em uma visão restrita e pragmática da docência, implicando no alinhamento entre as propostas de ensino/aprendizagem, de avaliação da Educação Básica em larga escala e as preconizadas para a formação de professoras e professores. Os argumentos que sustentam tal alinhamento trazem, em si, grande responsabilização para as professoras e professores a respeito de resultados do desempenho dos alunos e dos alunos e do sistema de ensino;
4. Reduzem o trabalho docente a um fazer pragmático e contribuem para a desprofissionalização do magistério no sentido de regulamentar uma política que relega a professora e os professores à posição de técnica ou de técnico que domina o que é prescrito pela BNCC;

5. Promovem, de forma acentuada, a padronização curricular a partir da BNCC, que se estende da Educação Básica à pós-graduação, via BNC-Formação e BNC-Formação Continuada;
6. Sua elaboração e aprovação, ressaltamos, ocorreram sem qualquer consulta à sociedade civil, associações de pesquisadoras e pesquisadores e demais entidades que historicamente vinham sendo chamadas para o debate e sem a transparência que o processo de produção e de aprovação de um texto curricular exigem;

A ANPED compilou na moção o que os/as pesquisadores/as do ensino superior compreendem como inadequado à formação docente mediante seus estudos e defesas (MENDES; 2021). Desde 2020 a Associação já vinha se manifestando contra a homologação das respectivas normativas juntamente com outras entidades⁶⁹. Além do mais, o desenvolvimento dos/as estudantes da educação básica requer ações que não correspondem exclusivamente as atribuições pedagógicas das escolas, muito menos o enquadramento do trabalho docente padronizado para as provas em larga escala. As necessárias intervenções necessitam de compromisso e ações intersetoriais entre secretarias de Estado, como da saúde, do desenvolvimento social e econômico, do esporte, da cultura e de lazer. A educação sozinha tem mais dificuldade de alcançar a justiça social, pois é preciso conexão, colaboração e visão sistêmica das ações necessárias para a realização da educação de qualidade com justiça social (SAHLBERG, 2018). O desemprego, a fome, a falta de saúde e bem-estar desvirtuam o foco do desenvolvimento do conhecimento proporcionado pelas escolas, uma vez que para muitos estudantes e suas famílias urge a sobrevivência hoje e a repercussão da educação ocorre a médio ou ainda a longo prazo.

Um exemplo dessa situação é o que vivenciamos com a pandemia da Covid-19, um tempo em que a educação, tão cara para o desenvolvimento humano, foi sufocada pela fome e pela falta de ações intersetoriais para garantir o acesso a escola fora do espaço escolar em função do isolamento social. A maioria das famílias precisou reunir suas forças para manter a subsistência dos seus entes e, dentro das limitadas possibilidades, a educação escolar das crianças e dos/as estudantes de forma remota. Com os desafios que a pandemia da Covid-19 conferiu à educação, o ato heroico foi imposto fortemente aos/às professores/as como trouxe os estudos de Fabris (2010). A pedagogia do herói, conforme conceituou a autora, trouxe a

⁶⁹ O manifesto intitulado “CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” traz o “repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Foi elaborado por quinze entidades ligados a educação. Para lê-lo acesse o Documento disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifeto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 dez. 2021

responsabilização e a padronização do trabalho docente para que todos/as estudantes aprendam independente das situações adversas, como se o desenvolvimento do conhecimento dependesse somente da profissionalidade dos/as docentes. Além do mais, Nóvoa (2019, p. 4, grifo original) destaca que na atualidade

[...] as referências à aprendizagem estão omnipresentes, uma espécie de *aprendixorbitância*, um discurso excessivo, exagerado, sobre a aprendizagem, que relega para segundo plano as outras dimensões da educação. Verifica-se a desvalorização do sentido coletivo da escola, ao mesmo tempo que se sublinha a importância de pôr as novas tecnologias ao serviço da individualização das aprendizagens.

De forma a destacar a formatação do/a professor/a herói/heroína, que é instigado a agir sozinho bravamente sem a atuação do Estado e ainda alcançar a educação almejada, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 estabelece aos/às professores/as o desenvolvimento docente via formação continuada a partir deste viés, o que desresponsabiliza o Estado ao repassar suas atribuições a classe docente. A partir da reflexão realizada pela autora, vejo que precisamos ser anti-heróis e anti-heroínas para sermos auto heterogeneizados, livres a fim fazermos conexões em rede e trilhar caminhos sem definição dos resultados, pois não há garantias para a dita aprendizagem com sucesso para todos/as estudantes, assim como na formação docente, uma vez que cada pessoa possui sua singularidade mediante seu repertório pessoal e profissional.

A noção de anti-herói implica a subversão ou ausência/presença do modelo questionado. Enquanto paradoxo, indica uma negação provocadora. Podemos dizer que ambas estão acopladas, onde as duas noções inspiram um impulso irônico que tem por fim levar a mensagem subterrânea a seu extremo radical. Sendo assim o homem como um anti-herói não quer nem deseja ser definido, ele busca sua liberdade, se faz a cada dia, é um projeto em constante construção. [...] O que não precisamos na educação é de um modelo bem definido do sistema, na qual tudo aparentemente dá certo [...] pois a vida é assim, não existe uma fórmula para educar ou ser feliz, porém é necessário aceitar esse caráter “absurdo” do “nem tudo dá certo”. (Thiago Mendes Cardoso, 2017, p. 62-63).

O autor expressa em seus estudos que o anti-herói, a anti-heroína é um/a questionador/a que suspeita da determinação de modelos, da determinação de resultados, do lucro como foco das ações, bem como da pessoa e da educação ideal. “A produção de discursos que tencionam alinhar com um fio único diversas e diferentes propostas para o currículo e a docência corre na contramão do que consiste no desenvolvimento curricular como espaço de criação” (DIAS, 2021b, p. 9).

As posições e demandas divergentes permitem pluralidade de ideias e a construção de propostas curriculares no espaço democrático, no qual é fundamental o debate entre as diversas proposições e os diferentes sentidos dos projetos em disputa. [...] a hegemonia é quando uma particularidade assume certa função universal sem, contudo, perder seu caráter provisório e contingente em meio aos processos de articulação da luta política. Se a ideia de base tornou-se hegemônica no Brasil para a educação básica e formação de professores, insistiremos na defesa e na luta por novas significações desses currículos nas escolas, universidades e demais espaços de formação. (DAIS, 2021b, p. 10)

A padronização da formação docente perante os princípios e concepções da BNCC, a responsabilização individual para o atingimento dos índices educacionais, bem como a falta de diálogo com a classe docente presente da Resolução CNE/CP nº 01/2020, conforme demonstra a análise registrada nesta seção, reforça uma outra docência, uma docência que enfraquece o valor social da profissão, que conduz os/as docentes para o isolamento que a competição entre estes/as gera, além de produzir uma aniquilação profissional quando o foco do trabalho é a busca dos resultados das provas em larga escala para atender o mercado, econômico e do trabalho. Assim, vejo que a *Docência S/A* descreve adequadamente o sentido estabelecido pela respectiva Resolução à docência. Dal’Igna, Scherer e Silva (2018, p. 58) elaboraram o conceito e discorrem que a docência contemporânea está fortemente atrelada ao modo como as empresas atuam, com suas características e objetivos. Assim as autoras e o autor descrevem a

[...] Docência S/A como um modo de vida, em que docentes devem assumir-se como acionistas do seu próprio trabalho que buscam produzir e acumular capital humano, investindo em sua qualificação profissional e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade por seus possíveis sucessos ou fracassos. Partilhando das análises de Bell, marcamos que a docência, frente as novas configurações do capitalismo contemporâneo, toma os regimes empresariais como modos de condutas, assumindo como condições de vida “o individualismo, a racionalidade, a perfeita informação e a opção racional” (BELL, 1977, p. 338). Tais condições parecem produzir uma nova forma de conduzir o trabalho docente.

É imperioso destacar que organizar a estrutura da formação inicial e continuada a partir da BNCC da Educação Básica, da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada gera um movimento de padronização da docência, alinhada aos materiais didáticos, às avaliações em larga escala e à outras políticas curriculares que buscam a hegemonia do mercado (Márcia Angela da S. Aguiar; Luiz Fernandes Dourado, 2019). A formação docente pautada nas micropolíticas da educação e nas especificidades da rede municipal de ensino “[...] requer discussões e lutas em prol da defesa dos marcos constitucionais, visando garantir o Estado Democrático de Direito e a defesa histórica da educação básica, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e todas” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 37),

bem como, a aplicabilidade das normativas do sistema municipal de ensino e do Projeto Político-pedagógico das escolas, que são construídos com a comunidade escolar. Ainda,

[...] no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos). Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar. (Gatti; Elba Siqueira de Sá Barretto; Marli Eliza Dalmazó Afonso de André; Patrícia Cristina Albieri de Almeida, 2019, p. 178).

Os estudos, os apontamentos dos autores e das autoras me provocaram à reflexão de que urge repensar a formação docente para as necessidades cotidianas, para a vida de verdade, para as situações que ocorrem na escola, bem como no mundo, humano e não humano. É preciso a expansão da qualidade, da democracia, da justiça social, da liberdade, da autoria, do pensamento crítico, bem como de ações intersetoriais para os avanços educacionais. É preciso desviar do discurso de enquadramento da formação docente pelos princípios da BNCC, da padronização, da culpabilidade, do foco nos resultados das provas em larga escala, das intenções do mercado, tudo isso para transformar as normativas nacionais em vigência. Caberá aos sistemas de ensino exararem suas normativas para que as especificidades locais sejam consideradas, assim como as discussões realizadas com as comunidades escolares e com as instituições de ensino superior. Urge a aproximação e articulação dos atores educacionais que possuem a prática e a teoria (escolas, instituições de ensino superior e CMEs) para a personalização da formação docente permeada pelos humanos e não humanos. A teoria é importante para a sustentação do trabalho docente, e a prática para a sustentação da teoria. Com isso, rompe-se com o pensamento que as escolas só promovem práticas pedagógicas por meio do trabalho docente, os CMEs só exararam normativas e as universidades só produzem teoria e, principalmente, que estas instituições não convergem os seus respectivos trabalhos. É caro observar que no dia a dia as ações escolares estão sempre apoiadas em teorias, pois as ações autorais criam hipóteses, ponderações e novas teorias com embasamentos em estudos, em experiências e em formações continuadas.

Assim, encerro esta seção, colocando que a formação padronizada engessa a docência e que a formação personalizada não é uma resistência ao processo formativo e continuado, mas é um pedido de outro governmentamento, de haver a possibilidade de condução com democracia e debates qualificados embasados em pesquisas e em estudos atrelados aos trabalhos dos/as docentes. A próxima seção trata de uma formação personalizada como sendo uma

contraconduta⁷⁰ à Resolução CNE/CP nº 01/2020, que não nega a necessidade de formação continuada, mas busca outra conduta, outros percursos por meio de outros voos.

6.4 O REVOAR DE MORRO REUTER/RS PARA A FORMAÇÃO PERSONALIZADA: UMA AÇÃO DE CONTRACONDOTA MEDIANTE A DUPLA INJUNÇÃO “FORA PARA DENTRO” E “DENTRO PARA FORA”

É caro para a pesquisa e para a análise em questão discorrer sobre o que foi e é proveitoso da formação docente, neste caso a formação continuada realizada para e com a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS, bem como apresentar a concepção de *competências* que o município desenvolveu durante a formação continuada. Na minha estada no campo de pesquisa e no decorrer das entrevistas, este termo foi expresso várias vezes. A elaboração do conceito foi necessária para colocar em prática o documento orientador. Este foi elaborado com a finalidade de implementar a BNCC de forma autoral respeitando as singularidades das escolas. Esta atividade ocorreu com embasamento legal, preservação da cultura, assim como com respeito às concepções e aos princípios das redes de ensino de Morro Reuter/RS. Dessa forma o DOCMR foi construído

[...] nesse movimento de produção escrita, buscou-se valorizar e respeitar a identidade de rede, considerando a autonomia pedagógica e a diversidade do Município, oportunizando aos professores/as o ato de criar sua escrita a partir de um documento balizador – a confluência da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), levando em conta a Constituição Federal, artigo 206º – incisos II e III, e a LDBEN, artigos 2º e 3º – incisos III e IV. A Constituição assegura a liberdade de ensinar e de aprender, bem como o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas. A LDBEN, por sua vez, garante o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância nos processos de ensino. (MORRO REUTER, 2019a, p. 11-12).

Diante da educação que tem como premissas o ensinar e o aprender com e para a liberdade, me apoio em Bell Hooks (2013) para refletir sobre a liberdade neste contexto. A autora ensina a transgredir no processo educacional para que o conhecimento seja uma ferramenta potente para a liberdade. Ainda discorre que as salas de aula, os espaços educativos devem ser de entusiasmos, contudo isso não depende somente do/a professor; o/a estudante faz parte desse movimento para que a ferramenta seja utilizada. Dessa forma, ela coloca que o entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem é resultante do interesse de uma pessoa pela outra,

⁷⁰ O conceito de Conduta/Contraconduta foi apresentado na seção 3.2 *O referencial teórico para interrogar as pesquisas e alçar outros voos*.

por ouvir e reconhecer a presença. “O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2013, p. 18). Assim, a autora pede às pessoas que [...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões [...] um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

Compreendo que este movimento incitado pela autora foi o realizado pela SMEC e pela RME/RS, que foi além do previsto pela BNCC e as normativas correlatas. Elaborou o seu DOCMR e a formação continuada a seu modo, pois

[...] quando Foucault tratava do poder – e dos modos de subjetivação como modos de sujeição – a liberdade já estava ali, no seu pensamento, no seu desejo; ela dava sinais de sua presença, espreitava sua hora luminosa: nas resistências, nas lutas pontuais, nas lutas específicas, nas *experiências*, nos modos-de-vida-outros, coisas pouco teorizadas, mas nunca ausentes de suas aulas, de suas falas, de seus textos, comparados por ele próprio a “batalhas” e “armas”. A ética do “cuidado de si mesmo” (*epiméleia heautoû*) como prática de liberdade (ontem e hoje) é quase uma consequência da qual seu pensamento não poderia escapar.

Poderíamos dizer que, em Foucault, *era a liberdade que olhava o poder*. E porque o olhava tão bem, em suas minúcias, em suas técnicas, em suas modalidades, ele foi capaz de indicar as formas-ensaios pelas quais a liberdade pode ser experiencial, experienciada: na duplicação da problemática política no campo do cuidado ético de si, campo do sujeito, da hermenêutica de si. (SOUZA FILHO, 2008, p. 15, grifos originais).

O autor expressa em seus estudos que Foucault não elaborou um conceito sobre liberdade. Contudo, em seus textos, suas aulas, seus pensamentos e em seus desejos a liberdade estava presente, mesmo quando suas produções tratavam de controle, domesticação e cerceamento. Foucault traz que não há liberdade onde o poder exerce dominação total, mas enfatiza que o poder incita a liberdade. E

[...] se a liberdade é, pois, igualmente uma *construção*, resta-nos buscá-la como um valor a orientar nossas ações. Importando destacar, mais uma vez, que possivelmente jamais seja encontrada integralmente. Mas permanece uma questão: a liberdade rivaliza com o quê? O que a distingue nos combates no campo das correlações de força? Que ela ameaça pôr em colapso?

É da *arte do cuidado de si* que trataremos agora. Um trabalho sobre si mesmo: “um trabalho a ser realizado sobre si mesmo”. Que é esse trabalho do sujeito sobre si? Qual é sua finalidade? Como esse trabalho se relaciona com a liberdade? O cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é “exercício filosófico”, é cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência.

E como resume: essas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e corresponda a certos critérios de estilo. (SOUZA FILHO, 2008, p. 20-21, grifos originais).

Em presença dessa liberdade regulada, Morro Reuter/RS se empoderou para seguir o seu percurso e personalizar suas ações. A BNCC traz habilidade e competências para o ensino fundamental e para o ensino médio, mas a partir dos estudos da SMEC e da RME/MR, um conceito de competências foi elaborado para abarcar inclusive a Educação Infantil. Para esta etapa, a Base prevê somente as dez macrocompetências, tendo como organizador do trabalho docente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento atrelados aos cinco campos de experiências. Abaixo, segue o trecho do DOCMR que contempla o conceito de *competência* para o município:

Quadro 9 – Conceito de Competência elaborado por e para Morro Reuter/RS.

6 ENSINO POR COMPETÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, enquanto documento curricular comum, que as escolas brasileiras trabalhem por *competências*, definindo-as como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p.8)

Tal proposição implica em mudanças nos modos de ensinar e de aprender, desafiando-nos a repensar os currículos, os planejamentos, as didáticas, as metodologias e as práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, buscamos, em Philippe Perrenoud (1999) e Maria do Céu Roldão (2002), fundamentação para a construção de um ensino por competências.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para o autor (1999, p. 19), a competência diz respeito à “[...] faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Na mesma direção, Roldão (2002, p. 54) compreende a competência como “[...] um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar”.

Importa destacar, a partir das colocações dos autores, que o ensino por competências não abandona ou abre mão da transmissão de conhecimentos, mas diminui o peso dos conteúdos disciplinares, buscando aprofundar a formação das crianças e dos jovens a partir da mobilização de conhecimentos para identificar e resolver problemas.

Criar, organizar, propor e conduzir processos de ensino e de aprendizagem para a construção de competências exige que o sistema educativo seja reestruturado – da matriz curricular à avaliação. O Documento Orientador Curricular de Morro Reuter, a partir da BNCC e do RCG, caminha nesta direção, estruturando sua matriz curricular a partir de competências. Competência, neste Documento Orientador, é compreendida, juntamente com a BNCC e pesquisadores do campo da Educação, como um *conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes*. (MORRO REUTER, 2019a, p. 56-57).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 out. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola . Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. ROLDÃO, Maria do Céu. De que falamos quando falamos de competências? In: <i>Noesis</i> . Janeiro/Março, 2002.

Excerto extraído do Documento Orientador Curricular de Morro Reuter/RS. (MORRO REUTER, 2019a.)
--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O excerto anterior retrata o compromisso dos/as profissionais das escolas municipais que ofertam educação infantil e/ou ensino fundamental, da escola estadual que oferta o ensino médio e da escola privada de educação infantil situadas no município. Este Documento é decorrência do trabalho coletivo num movimento colaborativo, a fim de obter-se “[...] um documento autoral, escrito de diferentes formas e em momentos específicos pelos docentes do Território de Ensino de Morro Reuter”. (MORRO REUTER, 2019a, p. 11). A partir da elaboração do DOCMR, realizada entre os anos de 2017 e 2019 e principiada pelos estudos da BNCC, a formação continuada foi o próximo passo para colar em prática com a rede municipal de ensino as discussões realizadas pelo território de Morro Reuter/RS. No Documento, ficou definido que

[...] as mantenedoras das instituições de ensino devem promover formação continuada aos professores com carácter de transformação das ações pedagógicas na escola e assegurar a inserção do Território num processo de ensino e de aprendizagem, considerando o trabalho por competências e os princípios e pressupostos norteadores da rede de Morro Reuter. (MORRO REUTER, 2019a, p. 13).

Assim, a SMEC, enquanto entidade responsável pela elaboração do DOCMR e mantenedora das escolas municipais, desde 2019 organizou a formação continuada para sua rede de ensino a fim de efetivar o Documento no cotidiano escolar, tanto com os/as professores/as mais experientes, bem como com os/as recém-chegados/as ao magistério e/ou à rede, pois “[...] ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir”. (NÓVOA, 2019, p. 14). Diante do exposto, na seção 6.2 foram expressas as normativas exaradas pelo CME/MR que contemplam a formação continuada e o Anexo F possui informações sobre as formações ofertadas pela SMEC à sua rede e em algumas oportunidades para o público externo desde a sua emancipação. Dessa forma, na tabulação das informações foi possível ver todas as ações formativas ofertadas. A cultura da formação continuada em Morro Reuter/RS fica evidente na seção 6.2 e no Anexo F, bem como no DOCMR, visto que foi esclarecido que

[...] os autores desse trabalho entendem que é necessário ainda um amadurecimento, através da realização de estudos por grupos de trabalho ao longo da prática pedagógica, do conteúdo do Documento Orientador Curricular de Morro Reuter, uma vez que o encontro da escrita com os planos de trabalho e a realização dessa prática provocará interrogações que exigirão alterações significativas nos processos de ensino e de aprendizagem. (MORRO REUTER, 2019a, p. 380).

Assim, o percurso da formação continuada realizado com e pela rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS partiu dos estudos da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A partir desses movimentos, o DOCMR foi elaborado para organização da formação continuada, para a reelaboração do PPP até chegar no plano de trabalho dos/as professores/as. Este trajeto, conforme demonstrado na Figura 5, evidencia um percurso focado nas especificidades da rede municipal de ensino do município, por isso uma organização diferenciada, portanto, uma formação personalizada.

Figura 5 - Percurso da formação continuada de Morro Reuter/RS.



Fonte: Elabora pela autora, 2022.

A partir desta explanação, apresento abaixo excertos das entrevistas que retratam os sentidos, sob a perspectiva da gestão escolar, atribuídos à formação desenvolvida na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS. No capítulo 5 da presente dissertação, explanei a composição dos dois grandes argumentos conclusivos para análise em função das palavras e termos chaves. Contudo, cabe o destaque que a formação padronizada foi um dos desfechos ao qual cheguei em função das normativas do CNE para todo o território nacional e Morro

Reuter/RS ter realizado um outro percurso a partir dos estudos e reflexões de tais normativas. A normativa do CNE foi questionada na seção anterior. Então, a partir deste ponto, passo a analisar a formação personalizada desenvolvida pela SMEC em um regime coletivo de trabalho para e com a rede municipal de ensino, com o CME/MR e perante a atuação com a instituição de consultoria educacional. Abaixo, seguem excertos das falas significativas e recorrentes das pessoas envolvidas:

Quadro 10 – Destaques sobre a formação continuada para a implementação da BNCC na rede municipal de Morro Reuter/RS.

Potencialidades da formação continuada
<p>Entrevista A O que eu penso que é o mais importante nessa trajetória é que a gente fez um trabalho coletivo [...] não foi um trabalho realizado ou pela secretaria ou pelas equipes diretivas ou algo que foi entregue pronto para os nossos professores[...] penso que isso aqui é o nosso diferencial de Morro Reuter [...] eu vejo que isso é essencial nessa nossa trajetória.</p>
<p>Entrevista C Eu gostaria de destacar o trabalho que foi sendo feito coletivamente com o grupo, eu acho que foi muito positivo, não foi algo imposto pela Secretaria de Educação, foi algo que foi nos trazido nas reuniões coletivas pedagógicas. Primeiramente por escola, depois em formações enquanto rede. Eu acho que a gente cresceu muito mais enquanto profissional e a gente tem muito mais [como] categoria pra falar sobre, por que a gente participou dessa construção, não foi algo imposto a nós.</p>
<p>Entrevista E O trabalho de Morro Reuter ele foi, está sendo, muito importante, porque nós estamos fazendo com as gestoras e os professores do município articulação do que seriam as políticas educacionais para as propostas pedagógicas que vão ser desenvolvidas nas unidades e o trabalho em comum teve, tem, está tendo como propósito, não só propor como: assessorar, acompanhar, orientar, avaliar os processos que estão sendo implementados nos diferentes níveis. Nós trabalhamos desde a questão da organização do planejamento com cada uma das escolas e as áreas de conhecimento, mas principalmente com as questões que envolviam os próprios documentos, o próprio documento orientador de Morro Reuter. Ampliamos as temáticas que nós havíamos proposto a partir do que nós fomos observando no município, questões que foram sendo apresentadas a partir dos encontros então a gente trabalha desde a educação infantil e também os anos finais do ensino básico fundamental pra que eles possam ter essa organização dentro daquilo que a Base aponta, olhamos os documentos que eles tinham, revisamos, propomos alterações e agora nós estamos na fase da revisão desses documentos e continuamos fazendo assessorias direto, a secretaria as responsáveis pela parte pedagógica da escola e agora nós estamos numa fase com os gestores, realizamos algumas atividades de conferências e trabalhos de grupos, e enfim, mas estamos agora num período mais próximo aos gestores pra que eles possam estabelecer com os professores das escolas as novas diretrizes e o próprio planejamento pedagógico das escolas.</p>
<p>Entrevista F A questão teórica assim de fazer essa parte de reflexão da teoria pra daí partir para a prática foi algo muito válido e também a teoria voltada para a nossa realidade, então isso também foi muito bom (respondeu com ênfase). Acredito que as formações que a gente teve exemplos práticos ajudou porque a teoria no começo é muito boa como eu falei, mas a gente também precisa ver a teoria aplicada, então em algumas formações a gente viu exemplos, quando a secretaria de educação trouxe exemplos “o que é avaliar por competências”.</p>
<p>Entrevista G Esse processo de construção coletiva, que eu acho que é bem importante. Desde o início a gente, chamou os professores pra interagir com o DOCMR, com a BNCC num primeiro momento de poder colocá-la em movimento na sua prática pedagógica, e sempre oportunizando momentos que eles pudessem trocar entre eles. Sempre buscava pensar e repensar as ações pra que fosse o mais próximo possível da sua realidade também. Acho que o que é potente é a participação dos professores. Apesar de nós sermos uma rede muito</p>

pequena de seis escolas, é importante essa ideia que também a gente sempre levou nas formações: **da pluralidade e da singularidade**. Nesse universo de Morro Reuter tão pequeno, existem seis comunidades envolvidas, são seis escolas que são singulares, então sempre houve esse respeito também, da questão da formação macro que a gente levava, mas que também a nossa formação era o mínimo, por que o nosso propósito sempre foi dar espaço pra cada escola criar, então isso é importante também. E da mesma forma, **não só cada escola criar, mas cada professor criar**.

A gente segue os nossos princípios sempre, de que toda criança e de que todo adolescente é capaz de aprender e toda, todo professor deve ter a sua responsabilidade pedagógica e ter também a sua liberdade de criação dentro daquilo que a rede oferece e forma. Eu acho que é um ponto muito relevante nessa trajetória também da implementação da BNCC é a **parceria com o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter**, por que o Conselho nos ajudou muito, nos auxiliou muito nesse processo de estudo também, por que ele trouxe contribuições e normativas de acordo com a nossa realidade. Trazendo aquilo que é deles que é de conhecimento do Conselho, então isso foi muito importante nesse processo também. A gente pode contar com o Conselho Municipal de Educação nessa construção, tanto do documento quanto das normativas que norteiam esse documento todo e a prática nas escolas.

Entrevista H

Um destaque importante de fazer da formação continuada pra implementação da BNCC mas todas as formações, **elas são pensadas para o município**. Apesar de a BNCC ser um documento mais amplo e de haver a possibilidade de trabalhar a própria BNCC a partir da BNCC ou de até contratar uma instituição que tenha uma formação já pronta. A gente **construiu percurso formativo muito singular**, a gente foi tentando entender o que era possível de ser feito em Morro Reuter dentro da trajetória do município, mas também o que a gente considerava importante, foi um **percurso formativo pensado e estruturado para Morro Reuter**, daí tanto com o grupo de professoras orientadoras que começou conosco em 2020, mas antes disso, por que quando a instituição de consultoria educacional entra, nosso documento orientador já tá pronto no começo do ano passado [início de 2020], então no segundo semestre de 2019, momento que posso falar, foi uma condução feita pela nossa própria equipe de secretária, então penso que isso é uma questão importante que **a gente assume a responsabilidade pelo processo formação, e pela própria construção de um certo jeito específico e particular de implementar a BNCC e as pessoas que vão se somando a esse percurso formativo**, tanto via secretaria, quanto profissionais contratados eles vão ser sempre convidados a partir de uma organização que a gente vai fazendo pensando nesse percurso que a gente tá construindo em Morro Reuter. Uma decorrência importante disso é o **processo de criação e autoria** que vai acontecendo no município a partir do momento que a gente assume essa responsabilidade no interior do próprio município mesmo quando tem pessoas “de fora”. Outro destaque foi ter profissionais vinculadas a universidade, por exemplo, com uma outra trajetória poderiam contribuir também. A gente foi construindo alguns espaços pra que não fosse uma voz, de uma pessoa, não fosse personificado, que isso se traduzisse como um pensamento coletivo que, essas individualidades, essas pessoas tivessem um espaço pra construir essa voz comum. Outra **potência da formação continuada é a possibilidade de estudar** junto, de a gente enquanto rede, **traçar um caminho, um fio condutor**, então pensar, as vezes a gente fala muito de **intencionalidade pedagógica no planejamento da professora, do professor**, mas **na gestão** essa intencionalidade pedagógica é muito importante eu acho, principalmente quando é uma gestão e **não só de uma escola é uma gestão de rede**, então eu acho que a potência da formação continuada é ela poder ser um pouco este espaço em que a gente dá o tom pro trabalho, dá o tom de uma compreensão de educação, de uma compreensão de escola de uma compreensão de um processo de implementação da BNCC, então penso que quando é feito assim um uso adequado desse espaço de formação continuada ele contribui muito pra isso. Neste espaço de formação continuada tem esse grande encontro, a gente vai formando quase que um corpo de rede ao mesmo tempo a gente vai entendendo que **o que nos une nesse espaço é o ensino, é a aprendizagem, mas é também o estudo de algumas questões específicas que são importantes no contexto dessa rede**.

Da mesma forma, acho que aquilo que é potência, pode ser uma fragilidade, quando a reunião pedagógica, por exemplo se torna um espaço esvaziado, vazio de sentidos, quando a própria formação continuada fica vazia de sentidos, então eu não vejo que a potência e a fragilidade da formação continuada não tá na formação continuada em si, tá naquilo que a gente faz com a formação continuada. Então certamente nesse percurso assim desses dois anos do segundo semestre de 2019 pra primeiro semestre de 2021 teve muita potência, mas também teve algumas fragilidades, mas a gente sempre procurou assim pensar nessa possibilidade eu acho da formação continuada como este espaço de encontro, como este espaço de estudo coletivo, como este espaço de diálogo e de dar um tom de rede, **das pessoas entenderem o que é que nos irmana, o que é comum entre nós**.

Destaques em relação a outras formações

Entrevista A

Eu vejo é que **é uma sequência, é uma formação com uma continuidade**. Muitas vezes a gente promove formações com temáticas muito isoladas que não vai dando uma sequência, então abordas um tema num momento, abordadas um tema no outro momento e **dessa questão do documento [DOCMR] teve uma continuidade**, então eu vejo que isso é essencial.

Entrevista C

Eu acho que sim, com certeza sim, porque no início nossas formações eram isoladas, não tinha aquele fio condutor. Desde que a gente iniciou as formações no ano de 2019, **tinha um fio que ia puxando, alinhando uma coisa com a outra e eu acho que isso é o positivo**. Isso que a gente espera também do **planejamento do professor** em sala de aula, então se a gente consegue fazer isso enquanto formadores, a gente está nessa mesma perspectiva que a gente pretende “exigir”, digamos assim dos professores, **que eles tenham um fio condutor**, que não sejam experiências e competências trabalhadas isoladamente.

Entrevista D

Pela minha caminhada desses mais de trinta anos na educação eu vi **que foi a primeira vez que teve uma formação contínua sobre a mesma temática**, foi uma formação continuada [fala com ênfase].

Entrevista E

A facilidade e a disponibilidade de planejar junto com a secretaria. Nós tivemos duas pessoas que faziam a ponte entre município e a instituição de consultoria educacional. Outro elemento que eu acho foi a **confiança que foi depositada na nossa instituição**, nos abriram a possibilidade de olhar todos esses documentos, de analisar os documentos originais, de propor discussões, de alterações, tanto na proposta básica para o município e para o plano de orientação que foi elaborado, quanto aos documentos que os professores utilizam como planejamento, foi assim realmente um facilitador a gente ter acesso e com maior tranquilidade pode conversar, apontar, indicar alguma sugestão. Eu acho que isso foi o grande facilitador. **O desejo do município de ter uma qualidade de ensino, acho que foi muito importante, eles realmente querem acertar, eles não querem fazer um trabalho dentro daquilo que a gente chama “meia boca”, não, eles estão mergulhando realmente nas discussões, teorizando sobre a temática Base Curricular, plano pedagógico, documento orientador**. A disponibilidade principalmente da equipe gestora da SMEC, foi um grande incentivo, um desejo muito grande inclusive por parte da prefeita de nos encontrar e de nos propor e de nós estimular a trabalhar com o município de mostrar assim o quanto ela estava feliz de poder contar com o nosso trabalho. Morro Reuter realmente está se destacando enquanto município na busca de fazer um trabalho mais qualificado possível. Eu acho assim que um aspecto que eu acho importante que nós já falamos sobre ele **é a mobilidade que a secretaria dá as ações com os professores, eles fazem “n” movimentos para que os professores fiquem mais qualificados**.

Entrevista F

Sim, sim, eu acredito que sim [fala com ênfase] acredito que houve um diferencial sim, por que **foi algo voltado para o que realmente era preciso**, por que muitas formações que a gente teve antes desse período de implementação da BNCC, foram formações válidas, mas foram formações assim muito gerais. Essas formações que a gente teve para a implementação da BNCC, elas tiveram um diferencial, como a questão de ser algo realmente voltado pro que a gente estava precisando, algo que estava sendo necessário no momento. Eu trabalho em outro município também, lá a gente não teve essas formações da implementação da BNCC e de documento de território e eu vejo muitas coisas soltas [no outro município] inclusive em termos de nomenclaturas. Os planos de aulas dos professores continuam os mesmos, então essa formação [de Morro Reuter] fez, teve um diferencial sim.

Entrevista G

A gente tem sempre muita vontade e desejo do presencial, mas nós também **nos adaptamos nesse formato online, virtual, digital e a gente soube aproveitar assim da melhor maneira possível esse formato também e é possível estudar, é possível investir na formação mesmo que virtual**, eu vejo que, claro que a gente teve o amparo da consultoria educacional, também acho que é muito importante essa assessoria. Conseguimos chegar aonde a gente queria, que era implantar o novo documento orientador curricular.

Entrevista H

A gente não separou um tema de outro, desde que eu entro, mesmo que a gente trabalhe a temática da inclusão, por exemplo, ou trabalhe a temática da avaliação na educação infantil que a gente trabalhou esse ano [2021], a gente não trabalhou como coisa separada, **por que a gente tem um documento orientador**, pra nós é isso, tem um documento orientador que foi construído coletivamente e que tá sendo implementado, esse

documento é orientador independente da temática que vier, tendo este documento orientador, **ela [formação continuada] deve se vincular à ele**, e o levar a diante aquilo que o documento tá propondo, seja pra fazer a crítica pra gente rever o que o documento propõe, seja pra implementar algo que o documento tá ali que precisa ser implementado. Quando a gente consegue pensar diferentes temas falando especificamente do documento orientador, sobre a BNCC, sobre o conceito de competência, ou falando sobre outra coisa como o projeto pedagógico, a avaliação na educação infantil, **se a gente consegue assim, vincular ao documento orientador esse é o diferencial**. Tem um percurso, tem uma linha de pensamento pedagógico que atravessa essa formação. É, mas o que eu quero dizer é que não é só uma questão de organização, Alessandra, é uma questão de intencionalidade pedagógica. [...] Eu acho que isso é importante, quando eu estou falando assim do diferencial da formação é toda uma **intencionalidade pedagógica** que eu posso **ramificar as formações para diferentes temas, mas a minha intencionalidade tem um ponto de partida e esse ponto de partida é o percurso que a rede deseja caminhar e esse percurso que a rede deseja caminhar tá proposto lá no documento orientador**. A gente entende que lá no planejamento no processo de ensino e no processo de aprendizagem isso produz efeitos muito específicos e caminham na direção daquilo que **a gente deseja enquanto rede, de uma docência criativa e criadora que assume responsabilidade, mas de estudantes que se veem ali capazes de fazer parte ativamente desse processo de ensino e aprendizagem**. [...] Como é que a gente pensa esse processo da implementação da BNCC, quando as nossas escolas tem suas aulas suspensas, como é que a gente pensa esse processo da implementação da BNCC quando a volta as aulas presenciais sendo um dos primeiros municípios da região a voltar com aulas presenciais, e ainda assim, quando a gente faz uma organização pensando que nos grupos vai ter dez estudantes e vem dois, vem três, então eu não consigo te dizer que essa é a fragilidade, mas estes são os desafios, como é que a gente pensa e constrói uma formação continuada que não é do campo das ideias pura e simplesmente, que é **uma formação continuada que mobiliza teoria e prática sendo alimentada e alimentando o cotidiano da escola e o cotidiano fazer dos professores e das professoras**. Eu acho que esse é um desafio muito grande que sempre existiu, mas que em tempos de pandemia e muitas incertezas, por que daí a gente coloca, a pandemia coloca uma estrutura muito dada e óbvia da escola, no lugar da incerteza, coloca isso sob suspeita, em suspensão. **Então, eu acho que esse é um desafio muito grande, que dependendo como a gente tivesse encarado isso poderia ter fragilizado a formação continuada. Eu acho que a gente encontrou um caminho pra não fragilizar**. O que eu quero dizer com isso assim, por exemplo, o princípio **“todo são capazes de”** que é um princípio pedagógico que tá lá no nosso documento orientador, ele é um princípio que nasce por uma marca da secretária de educação que muitas vezes eu a ouvia dizendo que os estudantes são protagonistas que todos eles, os que aprendem mais e os que aprendem menos devem ter um processo de ensino de aprendizagem que possibilite a eles aprender mais do que eles já sabem. O princípio da **“responsabilidade pedagógica e docência como um ato de criação”**, ele é um princípio que nasce muito a partir das provocações que eu faço quando eu entro no município no segundo semestre [de 2019] pra pensar a aprendizagem, mas também pensar o ensino, pra pensar o estudante, mas também pensar o professor a professora. **O desafio de implementar a BNCC que é uma política**, digamos assim, uma normativa que a gente tem e que atravessa os nossos estados e municípios então, como é que a gente faz um percurso de construção e de implementação que é um percurso que tem pontos em comum e que não vai depender de quatro ou cinco pessoas, mas que vai assim, ter a possibilidade de, com diferentes nuances e diferentes encaminhamentos dar vida para esse fazer escola.

Repercussão nas escolas

Entrevista A

Temos um grande trabalho pela frente ainda [revisão do DOCMR], mas ver essa **autoria**, ver essa **apropriação**, esse **pertencimento** isso me deixa bem feliz por ser um desejo deles [dos/as professores/as], então eu vejo que isso é bem importante, então é sinal de que o trabalho coletivo ele é possível sim ele gera desgaste, ele gera alguns conflitos, mas ele também traz resultados, porque daí quando as pessoas se sentem pertencentes elas vão se envolver ainda mais.

Entrevista B

Um professor **comprometido** consegue ver o **DOCMR para as mudanças para além da BNCC**.

Entrevista D

Nós **acompanhamos, não só o planejamento do professor como [o trabalho docente] em sala de aula**. Acompanhar é ver, por que é uma troca, **eu também estou aprendendo, é um ensinar e aprender juntos**.

Entrevista G

O que mais talvez nos **impactou enquanto rede positivamente, é a gente poder ter acesso ao planejamento do professor**, saber que hoje o **planejamento do professor ele é compartilhado** então ele, a sua prática ela está também envolvida numa **construção coletiva** junto com a coordenação pedagógica. Eu acho que o maior

impacto, eu falo como professora da rede que tenho vinte e dois anos de rede, eu acho que nunca houve tanta **presença pedagógica nesse processo de ensino e de aprendizagem** e eu acho que muito **vem dessa formação docente da implementação da BNCC** que foi um momento que o professor precisou compartilhar o que ele estava planejando, o que ele estava pensando pra sua turma e foi o **momento que a coordenação pedagógica também mais se envolveu nesse processo de ensino e de aprendizagem de acompanhamento pedagógico**, de poder ter esse acompanhamento pedagógico que eu via como professora que já há muitos anos não se tinha essa **presença do pedagogo na sua função como coordenador mesmo**. Eu acredito que **as equipes estão mais atuantes**, eu penso que o professor também na sua prática... mesmo trazendo do macro [DOCMR] para o micro [Plano de aula] **ele [o/a professor/a] mudou a sua prática**.

Entrevista H

Sim eu percebo, o principal exemplo que eu posso trazer, desde o lugar de secretaria **são os professores trazendo questões para pensar**. Então quando os professores procuram as equipes diretivas ou nos procuram [SMEC] pra apresentar um contraponto, pra trazer uma questão que a gente não conseguiu alcançar lá no início da implementação, mas que agora no **segundo ano de documento orientador tendo vida na escola eles trazem questões pra gente pensar, pra mim isso é um indício muito claro e muito forte de que a formação está tendo efeitos no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula**. Isso para nós é muito **significativo, porque fala de um desejo de autoria e de criação e fala de um documento orientador que está sendo mobilizado**, eu não sei se a gente consegue mobilizar o conceito de competência como a gente escolheu por que acho que é, isso é muito novo, é uma preposição da BNCC e que a gente no cotidiano vai ensaiando jeitos de fazer isso. Enquanto componente de uma coordenação pedagógica de secretaria isso é de uma satisfação muito grande. Quando se vai **convidando e colocando as pessoas neste lugar de pensar com, de fazer junto, de assumir responsabilidades pelo que se diz, pelo que se faz e pelo que se pensa dentro da escola ou da educação básica num município, quando eles começam a dizer “não, assim não está bom”, isso é muito significativo**, isso dá um sentimento de alegria e de satisfação muito grande, e eu disse muitas vezes esse ano [2021] **principalmente que, não é só estudante críticos que nós queremos, com pensamento autônomo, com capacidade de questionamento e de proposição, nós queremos professores e professoras críticos e críticas**, que vão mobilizar isso que a gente vem trabalhando, essas concepções que a gente vem estudando pra dizer **“olha, isso aqui a gente tá estudando lá no meu cotidiano eu percebo que a gente tem que pensar um outro jeito de fazer”, então eu acho que isso seria talvez um exemplo desse efeito no fazer e no pensar dos professores e das professoras**.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de excertos das entrevistas descritas na seção 4.3.2 *As narrativas na produção de dados* da presente dissertação (2021, grifos meus).

O quadro 10 foi elaborado com o intuito de demonstrar a construção autoral e coletiva da formação continuada para a rede e com a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS, ou seja, para suas especificidades a partir do DOCMR. Essa construção demonstra o sentido desenvolvido pela rede municipal de ensino, uma singularidade que gerou a formação personalizada perante um trabalho coletivo e com autoria. Nóvoa (2019), a partir de seus estudos, traz reflexões da construção do comum na formação docente sem desconsiderar a diversidade, isso para repensar a escola e a formação continuada em

[...] um tempo particularmente duro para o Brasil. Do ponto de vista da educação, levantam-se as mesmas questões que em muitos outros países, mas os problemas são maiores, mais nítidos, sobretudo no que diz respeito à situação da escola pública e às condições de trabalho e de carreira dos professores. É preciso encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância para a revitalização da democracia.

O campo da formação de professores tem um conjunto de autores, de pesquisadores e de experiências institucionais de grande relevância. Numa comparação internacional, facilmente se confirma a qualidade acadêmica e científica do trabalho realizado no

Brasil, bem como a existência de iniciativas, em universidades e escolas, que mereciam ter uma maior divulgação e visibilidade. Esta solidez revela-se igualmente em muitos normativos legais, nomeadamente em diretrizes sobre formação de professores⁷¹. (NÓVOA, 2019, p. 11).

Com esta provocação reflexiva, é imperioso destacar que a coletividade realizada pela SMEC presente na formação continuada, ora pesquisada, primou pela participação das escolas de rede, por meio das equipes diretivas, e com a atuação do trabalho do grupo de professoras consultoras que prestaram assessoria educacional. Esta instituição é formada por professoras/pesquisadoras universitárias que atuam na formação/pesquisa de docentes e da docência. A instituição recebeu em 2020 e 2021 a incumbência de assessorar a organização da formação continuada de Morro Reuter/RS, para a implementação da Base, a partir do estudo da BNCC iniciado em 2017. Essa decisão, de implementar a BNCC a partir das definições de Morro Reuter/RS, está presente tanto nas entrevistas como na minha percepção enquanto investigadora frequente no campo de pesquisa. Diante desse fato, demonstrado acima e nos quadros 5 e 6, que trazem as palavras e termos chaves das observações e das entrevistas, é que foram captados os argumentos analíticos: (a) apropriação da SMEC e da RME/MR das normativas vigentes em âmbito nacional gerando uma reflexão crítica da chamada formação padronizada e a partir de seu posicionamento, construiu uma formação continuada para sua rede; (b) mediante sua reflexão, Morro Reuter/RS desenvolveu uma formação continuada para a implementação da BNCC de modo coletivo, respeitando as singularidades, e com autoria, ocasionando assim, uma formação continuada personalizada realizada por um coletivo formado por: gestoras/es da SMEC, por equipes diretivas e por um grupo de professoras consultoras.

Passo agora a discorrer sobre a formação personalizada organizada a partir da liberdade que a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS possui. Contudo, há uma legislação educacional que cerceia ações, mas o empoderamento⁷² da SMEC para atuar mediante

⁷¹ O texto de Nóvoa (2019) foi escrito no ano de 2018, momento que estava em vigência a Resolução CNE/CP nº 02/2015 sobre a formação docente, contendo as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada.

⁷² “[...] numa análise mais minuciosa pode-se afirmar que empoderamento é o eixo que une consciência e liberdade. Central à visão de Freire está o entendimento de que à medida que as pessoas tomam consciência (conscientização), vão também se libertando (libertação) (FREIRE, p. 1069). É impossível ser livre, se não se tem consciência. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência. É exatamente aqui que se coloca o momento do empoderamento: a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação. A essência do processo pedagógico de Freire consiste em “fazer a pergunta”. Mas não qualquer pergunta: a pergunta que liberta, isto é, que o empodera e, conseqüentemente, o faz sempre mais livre. Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação”. (Pedrinho GUARESCHI, 2010, p. 147).

contraconduta, consciência e liberdade⁷³, mesmo sendo uma liberdade vigiada, foi possível encontrar lacunas para realizar a formação de outros modos.

Diante das lentes selecionadas, explanadas na seção 3.2 da presente dissertação, a análise dos argumentos conclusivos ocorreu perante as lentes de conduta/contraconduta e de formação docente. Estas me auxiliaram a ver além dos pressupostos contidos nas normativas nacionais sobre a implementação da BNCC. A análise expõe a motivação da formação personalizada para o revoar da rede mediante um plano de voo diferenciado do que estabelecem as normativas do CNE. A formação continuada para ser distinta considera

[...] as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje. Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos. (CANDAUI, 2014, p. 34).

Os desafios e as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo provocaram na rede de Morro Reuter/RS o pensar numa outra conduta, numa outra formação docente, considerando sua cultura, mas visando um presente e um futuro mais justo e com qualidade para as comunidades escolares que fazem parte de sua rede de ensino. Assim, trago para a reflexão Nóvoa (2017), que motiva pensar a transformação da formação docente, mas alerta que é fugindo da lógica do mercado será possível alcançar o fortalecimento da docência. Esse cuidado foi desenvolvido por Morro Reuter/RS ao estabelecer para a formação docente as suas especificidades, para o fortalecimento das potencialidades, bem como para avançar no que consideraram fragilidades apresentadas nos quadros 6 e 10 da presente dissertação.

Em relação à situação brasileira, a lógica do mercado, com o viés neoliberal e neoconservador, está presente na formação padronizada estabelecida nas normativas do CNE em vigência. Para estabelecer outros modos e sim, firmar a escola pública e a profissão docente, foi e é caro envolver “[...] as dimensões social, cultural e político” (NÓVOA, 2017, p. 1110) na formação docente, para tanto foi preciso com respeito partir de

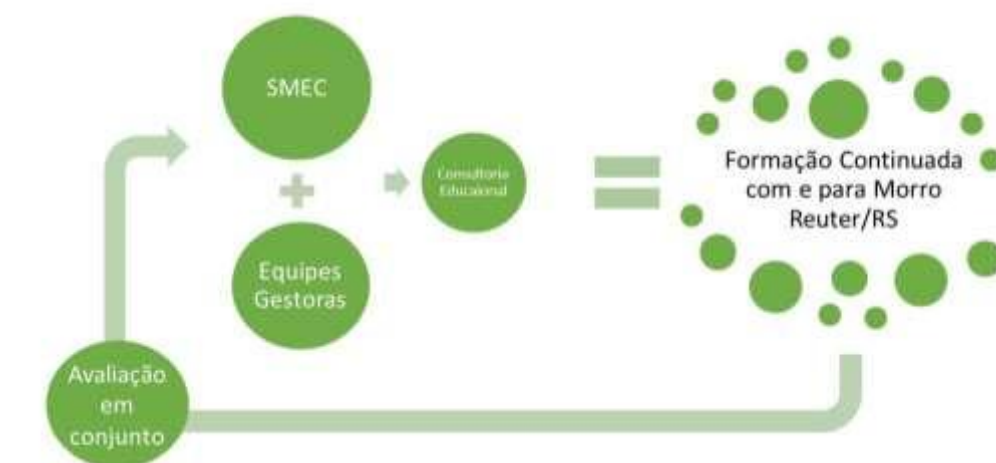
⁷³ “Em um texto fundamental para a nossa leitura, *Le sujet et le pouvoir*, ele [Foucault] vai reafirmar isso, dizendo que *na escravidão não há relações de poder*, porque aí não haveria um *face-a-face* entre poder e liberdade. A liberdade é, dessa forma, condição para a existência do poder; é preciso que haja liberdade para que haja exercício de poder. Há entre poder e liberdade não um antagonismo, mas uma *agonística*, uma relação, a uma só vez, de incitação e de luta”. (Nina Isabel Soalheiro; Paulo Duarte Amarante, 2008, p. 318).

[...] um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Nóvoa (2019, p. 6, grifo original) reafirma que acredita “no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*”, e afirma que é preciso “um diagnóstico crítico para reforçar e valorizar as dimensões profissionais”, assim como destaca que a formação continuada é um “exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores”. Pensando que a formação docente é uma questão política, a formação personalizada aqui em análise foi organizada pela SMEC juntamente com os/as professores/as da rede, mediante reuniões pedagógicas e diálogos com as equipes diretivas, composta por diretoras e supervisor/as e, posteriormente, somou-se a atuação do grupo de professoras consultoras. Nóvoa (2013) defende que “[...] os próprios professores devem ter maior peso na capacitação de seus pares, colocando o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico”. Esta defesa teve importante peso para a formação continuada em análise.

A SMEC mediante seu compromisso ético e político compreendeu que era imperioso para o que estavam planejando, para e com a sua rede de ensino, além de buscar os/as professores/as da rede para juntos/as pensarem a formação docente, obter em conjunto com o ao poder público a contratação de uma consultoria educacional. Assim, nos anos de 2020 e 2021, ocorreu o ingresso da instituição de assessoria para atuar em conjunto com a SMEC e as equipes gestoras. O primordial foi que a assessoria fosse composta por profissionais do ensino superior, ou seja, professoras formadoras e pesquisadoras que se debruçam sobre o tema da formação docente. Este cenário foi ao encontro da defesa de Gatti (2008), cujos estudos colocam que é caro o aprofundamento teórico-metodológico-prático de maneira horizontal envolvendo pesquisadores/as, formadores/as, professores/as, ou seja, de forma que abranja todos os sujeitos envolvidos. Assim, cabe o destaque de que a formação continuada organizada por e para Morro Reuter/RS foi de encontro aos resultados da pesquisa de Knöpker (2018), que demonstrou formas de a formação padronizada ser elaborada. Abaixo, está um “desenho” de como ocorreu a formação na rede municipal de ensino do município.

Figura 6 – Fluxo da estruturação da formação continuada de Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Cabe o destaque de que a formação continuada realizada nos referidos anos ocorreu mediante a autoria da SMEC e de sua rede de ensino a partir da atuação em parceria com a consultoria educacional em um processo de planejamento coletivo e de constante avaliação, conforme demonstra a figura 6. A organização ocorreu de forma contrária ao que Knöpker (2018) apresentou em sua tese *Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente*. Em seus estudos, a autora analisa a formação que dez organizações⁷⁴ realizam para a constituição docente a nível nacional. Estas são padronizadas e cíclicas mediante modelos estabelecidos, assim ocorrendo o esquadramento da docência para o mercado. De tal modo é possível perceber que a SMEC seguiu uma outra rota, decidiu por uma outra conduta para a formação continuada a fim de implementar a BNCC. A contraconduta de organizar a formação junto com a sua rede, mediante seu próprio repertório, bem como atuando com a instituição de consultoria educacional. Essa definição fortaleceu a formação ao aliar prática e teoria e teoria à prática, uma união forte como descreve Nóvoa (2013). Assim, o autor alerta que a separação da teoria com a prática, e vice-versa, é prejudicial à formação docente, tanto na etapa inicial como na continuada, pois

⁷⁴ Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Movimento Todos Pela Educação, Worldfund, Labor Educacional, Instituto Avisa lá e Fundação Victor Civita.

[...] esta divisão é totalmente inadequada, na medida em que as profissões têm um forte componente de conhecimento, também acadêmico, e, nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica. Mas ajuda a declarar o caráter profissional da formação de professores.

A afirmação parece simples. E, no entanto, é esta a novidade que queremos trazer neste texto, pois dela decorre uma nova matriz para pensar a formação de professores. Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (NÓVOA, 2019, p. 6, grifos originais).

O trabalho em conjunto, ou seja, de forma coletiva e colaborativa na escola para desenvolver outra docência com os/as estudantes inicia na formação docente quando esta tem outra estrutura, não mais individual, mas coletiva e personalizada. Para tanto, são imperiosas ações e reflexões que singulariza a formação continuada, uma vez que esta deve

[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Imbernón (2011, s/p) declara que para uma adequada formação continuada os/as docentes são “[...] protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional”. Esse “juntos” significa conjuntamente com seus pares e com as coordenações pedagógicas, pois “[...] professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.190).

E pensar o protagonismo no desenvolvimento profissional, na formação docente, é compreender que “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado” (NÓVOA, 2019, p. 10) para além da atualização dos componentes curriculares ou para buscar outras metodologias de trabalho, mas sim para o desenvolvimento da docência e sua profissionalidade. Essas ações foram determinantes em Morro Reuter/RS, pois além de estruturarem a formação continuada coletivamente dentro de suas especificidades, fizeram reverberar a formação plural nos espaços

escolares de forma micro e singular. Em consonância com a conduta da rede municipal de ensino, Imbernón (2011, s/p) discorre que

[...] a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável - baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente. Boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas. É óbvio, mas nem por isso menos relevante, que as pesquisas apontem que o apoio efetivo às escolas é mais importante do que boas intenções ou palavras em documentos - sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação. Nos momentos de planejamento, execução e avaliação dos resultados, os órgãos administrativos precisam ouvir os envolvidos. Afinal, os educadores só mudam crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem. Se enxergam benefícios para os alunos e para a forma com que exercem a docência, passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo, e não como uma agressão externa. [...] Isso porque só há uma mudança real quando os docentes encontram soluções para as situações-problema que enfrentam na sala de aula. [...] Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem.

O autor aponta, também, que é preciso responsabilidade e compromisso de maneira coletiva, o que difere das atuais normativas do CNE sobre formação docente a nível nacional, pois colocam tais situações de forma individualizada, o que gera desgaste profissional e desqualificação do trabalho docente. A rede de Morro Reuter/RS seguiu o percurso apontado por Imbernón (2011), com diálogos, dissensos perante a diversidade e a singularidade da rede. “Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias” (IMBERNÓN, 2011) para fomentar e realizar uma formação *sob medida*. Este termo é utilizado pelo autor, já para Morro Reuter/RS significa *formação personalizada*. Esta atitude requer autoria. Nos estudos de Pedro (2020, p. 116, grifos originais), há a compreensão de que

[...] a autoria e a (re)criação de novos caminhos, frente às imposições que permeiam as relações de poder dentro do contexto de formação continuada das professoras, ainda são um caminho árduo, mas potente a ser chamado, quem sabe, de “retorno do saber” (FOUCAULT, 2017b, p. 265). Não que as formações não tenham logrado algum êxito, mas, provocadas pelo que Foucault (2017b) nos traz, e ajustando tal discussão ao teor da presente dissertação, uma vez que esse “retorno do saber” poderia ser, na verdade, uma “insurreição dos saberes dominados” (*ibidem*, p. 266), isso traria condições de possibilidades para novos papéis e, dentre eles, a autoria nas formações.

Primeiramente, a SMEC definiu realizar a formação continuada mediante um processo autoral. Após a Secretaria, juntamente com os/as professores/as, definiram que atuariam

coletivamente com a consultoria educacional para avançar na formação, na coletividade e na autoria. Assim, a formação continuada de Morro Reuter/RS não dispensou e não “[...] dispensa nenhum contributo que [tenha vindo e que] venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas [foi e] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 11). Cabe o destaque de que esse processo não foi estanque, mas gradativo conforme os encontros, as reuniões e os debates foram ocorrendo. Foi dado um passo de cada vez para que a aproximação da formação ofertada pela SMEC e pela consultoria educacional à rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS fosse realmente singular para a implementação da BNCC. A formação continuada realizada para a RME/MR não foi uma atualização de conteúdos ou de metodologias pedagógicas, não foi imposta de cima para baixo, pois seu foco foi de transformação para a qualificação da formação docente a fim de chegar no trabalho docente. Assim, a formação continuada personalizada, com autoria demandou trabalho coletivo com uma estrutura que atendesse as necessidades e as potencialidades da rede, tanto dos/as professores/as como dos/as estudantes. Esta preocupação envolveu o processo de ensino e aprendizagem, pois quando o/a professor/a ensina, aprende também com o/a estudante, uma vez que no ato de ensinar não é realizado somente algo com alguém, mas também alguma coisa com quem ensina (DAL’IGNA, 2021) e isso requer uma outra tomada de consciência, uma outra formação continuada, pois

[...] trata-se de uma formação fundada em um ethos de formação para que se processe sobre outras bases. Uma formação que não se baseie em modelos e exercícios de cópia e repetição de teorias e práticas assumidas como desde sempre aí nem como as mais avançadas e inovadoras, que muitas vezes copiamos de países que julgamos mais desenvolvidos. Entendo que este é um dos grandes desafios das formações contemporâneas: encontrar outras formas para que as professoras e professores possam criar: usar a sua palavra, a sua escrita, exercitar a sua docência autoral. (DAL’IGNA, 2021).

O entendimento de Pedro Demo (2015) sobre procedimento autoral na educação, mais especificamente, no processo de aprendizagem, corrobora com a defesa de Dal’Igna (2021). Essa afirmação significa que o ciclo pode iniciar na formação continuada para chegar no trabalho docente a fim de gerar a aprendizagem com autoria para os/as estudantes. E como Dal’Igna (2021) define que a atuação do/a professor/a gera algo para as outras pessoas e para si, podendo ser o conhecimento, as mudanças, bem como as reflexões para ambos/as, isso também indica que toda ação gera reação nas pessoas com as quais os/as professores/as atuam, assim como aos/às próprios/as professores/as. Considerar esse processo, esse ciclo, que não é

fechado, mas que se expande a cada ação e reação, torna a autoria uma situação potente para o trabalho docente que não é desenvolvido por um/a facilitador/a ou mediador/a, mas sim por um ser atuante que transforma o conhecimento em educação, ou seja, um/a professor/a. Para tanto, é caro

[...] em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuarem sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2010, p. 240).

O autor critica que a programação das formações ainda é baseada unicamente em conteúdos desvinculados do cotidiano escolar, bem como em aspectos disciplinadores e não considera a lógica profissional, muito menos o conhecimento dos/as professores/as. Tardif (2010, p. 241) conclui “que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”, principalmente na continuada em função da experiência que o/a professor/a já possui. Com isso, o autor expõe que a formação continuada é ampla, que precisa visar o conhecimento a nível acadêmico, mas também e não menos importante o conhecimento profissional que os/as professores/as vão elaborando ao longo da sua carreira docente, além de que, “[...] sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente integra diferentes relações” (TARDIF, 2014, p. 36), inclusive, envolvendo os conhecimentos da vida pessoal e escolar desde a infância. Vencer este desafio é superar limites entre teoria e prática, e mais, é estabelecer o reconhecimento profissional e social dos/as professores/as, visto que

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF, 2010, p. 243, grifo original).

Morro Reuter/RS constituiu em sua micropolítica, mesmo partindo da macropolítica de formação para a implementação da BNCC, a valorização dos saberes docentes. Tanto, que foi e é caro para a rede municipal de ensino fazer parte da organização da formação continuada,

bem como realizar as avaliações de cada etapa para ir qualificando as ações e a docência. A avaliação constante e processual examina “[...] o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído”. (IMBERNÓN, 2010, p. 27). As reflexões ocorriam durante as formações, quando a SMEC e/ou a consultoria educacional dialogavam com os/as participantes sobre os encontros anteriores, bem como quando a SMEC debatia com as equipes diretivas como a formação estava reverberando no trabalho pedagógico, mas também dentro das escolas nas reuniões pedagógicas e nas trocas de experiência entre os/as docentes. Esta foi outra ação cara para a docência e sua valorização, pois primou pela formação personalizada para o grupo de professores/as que, conjuntamente com a coordenação pedagógica, foi estruturando o cotidiano escolar para colocar em prática o que estavam aprendendo nos encontros formativos.

Cada professor/a, independente da função escolar, “[...] diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada [tem] a mostrar ou a provar – mas [pode] aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum” (TARDIF, 2010, p. 244), de aprender e ensinar e de ensinar e aprender, como uma ação indissociável e permanente. Tardif e Danielle Raymond (2000) discorrem que os saberes docentes, seus tempos e suas aprendizagens modificam a si e as outras pessoas. Isso significa que o ato de “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209) em conjunto com o outro humano (BIESTA, 2021) e hoje, mais ainda com os outros mundos não humanos (DI FELICE, 2020, 2021). Ações imperiosas que trazem

[...] a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

A defesa de Gatti e Barreto (2009) vai ao encontro das perspectivas de Anísio Teixeira, enquanto um visionário e político da educação, que procurou articular o funcionamento dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre os entes federados, afirmando que a

[...] educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação. (TEIXEIRA, 1956, p. 30-31).

Ao longo desta seção, além de trazer o conceito de competência elaborado por Morro Reuter/RS, fui trazendo autores/as e teorias que sustentassem que o percurso da formação organizada com e para a rede municipal de ensino do município foi personalizado, foi elaborado sob medida coletivamente e assim teve um sentido autoral. A rota foi única para, a partir da cultura de Morro Reuter/RS, considerar a BNCC juntamente com repertório de conhecimento e vivências dos/as professores/as, bem como da própria rede municipal de ensino e como orientaram Cury, Reis e Zanardi (2018) a rede “desvelou” a BNCC e encontrou o seu percurso para além da normativa e da padronização. Elaborou o DOCMR e a partir dele organizou a sua formação continuada. Outras rotas, outras singularidades podem ser conduzidas para a formação docente, mas o que até aqui foi analisado, dá indecisos de que a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS poderá seguir com formações personalizadas mediante sua prerrogativa de autonomia e atuação a partir da legislação vigente, pois

[...] interpretar é construir heterotopias, ou seja, é por meio da interpretação que espaços e tempos outros emergem. Em vez de usar o termo utopia — que pressupõe o não lugar, mas identificável — a heterotopia proporciona o lugar que não é identificável, pois é, em sua essência, singular, inédito, único. (Maria Cláudia Dal’Igna; José Pascoal Mantovani, 2021, p. 206)

A interpretação da autora e do autor sobre o conceito de *heterotopia*, a partir de Miguel Foucault, mostra-se potente para retratar o que foi realizado em Morro Reuter/RS, ou seja, a RME/RS não seguiu receitas ou modismos, mas sim fugiu da padronização fixadas pelas normativas vigentes do CNE para chegar no tempo e no lugar da formação personalizada, e vale repetir as palavras de Dal’Igna e Mantovani (2021, 206) em um tempo e espaço “em sua essência, singular[idade], inédito, único”. No capítulo seguinte, farei uma retomada de toda a dissertação, não para um fechamento, mas para possibilitar novas revoadas.

7 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR VOANDO

Devemos começar por reinventar o futuro mergulhando em um presente mais criativo. (Foucault, 2006, p. 316)

Foucault aponta um possível caminho, a criatividade para reinventar o futuro, mas hoje e não amanhã, pois é no presente que conseguimos atuar. Penso que a partir do exposto nesta dissertação, a criatividade gera a autoria e esta ação personalizou a formação continuada da RME/MR, mesmo diante de uma liberdade limitada, porém potente. Nesta seção, farei minhas considerações em relação à pesquisa. Assim, compreendo que a formação personalizada em questão difere da formação customizada, pois atuou com os princípios educacionais de Morro Reuter/RS, com a cultura do município, bem como com a singularidade das seis escolas da rede.

Em relação à liberdade, acredito que é o primeiro e caro ato para a formação docente e isso me inquietou durante a pesquisa, assim como subsidiou meu objetivo: *investigar os sentidos atribuídos pela gestão escolar à formação continuada desenvolvida na RME/RS para a implementação da BNCC, realizada entre os anos de 2019 e 2021*. Com ou sem liberdade? Qual liberdade?

[...] *liberdade* enquanto um estado sempre transitório, em que “sujeitos individuais ou coletivos têm diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCALT, 1995, p. 244). Foi esse entendimento que levou Foucault (1995, p. 244) a dizer que “o poder só se exerce sobre sujeitos ‘livres’”, pois só há poder se houver alguma chance racional de deslocamento e fuga ou escape, por parte daquele que lhe sofre a ação. Dessa maneira, poder e liberdade não se excluem, mas se conectam num jogo em que a segunda é condição de possibilidade – nas palavras de Foucault, como pré-condição e suporte permanente – para o primeiro. (Alfredo José da Veiga-Neto, 2008, p. 25).

Esta inquietação foi motivada e sustentada pelo referencial teórico, bem como pela hipótese de averiguar se a liberdade expressa na LDBEN havia auxiliado a formação que estava sendo pesquisada mediante a perspectiva pós-estruturalista e os estudos em docência. Exercendo sua liberdade, e em consonância com as regulações, a rede municipal de Morro Reuter/RS interpretou a BNCC, pois a partir Ball, Maguire e Braun (2016), o município não implementou a Base como está expresso nas normativas do CNE, mas fez uma releitura que buscou relacionar sua atuação com a política pública macro para atender às especificidades da RME/MR dentro da sua cultura e atuando sobre a normativa (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Com base nos estudos dos autores e das autoras, a formação personalizada que a RME/MR desenvolveu coletivamente para colocar em prática o Documento Orientados Curricular de Morro Reuter/RS elaborado a partir da aprovação da BNCC é o resultado da atuação com a política pública, uma vez que este Documento foi a base para a educação escolar da rede, bem como da formação continuada. Isso ocorreu mesmo diante da pandemia da Covid-19, pois as formações não foram interrompidas mesmo perante os novos desafios impostos à Educação nos anos de 2020 e 2021, anos pandêmicos.

Essa definição foi cara tanto para a SMEC como para a RME/MR, pois ambas não resistiram à implementação da BNCC, mas encontraram um outro modo de governo de si e do outro. Do mesmo modo ocorreu com a elaboração do DOCMR, bem como a realização da formação continuada a partir dele e não da BNCC. Essas definições são comprovações irrefutáveis de que a formação foi personalizada mediante o respeito às singularidades da RME/RS num processo autoral. Assim, a SMEC estudou, refletiu e realizou a formação continuada, pois fez um exercício democrático, coletivo, colaborativo e autoral, diferentemente das normativas vigentes que regulam o currículo da formação inicial e continuada dos/as professores/as no Brasil, ainda mais que estas estão atreladas ao processo de regulação econômico. Dessa forma, vejo que as Bases, da educação básica e da formação docente, fixam a conformação dos/as docentes e suas docências. O intuito desse enquadramento é para que a Educação atinja os índices estabelecidos com instituições internacionais a partir das provas em larga escala. Isso contraria o que (SAHLBERG, 2018) acredita e demonstra em seus estudos, que estar no topo dos *rankings* precisa ser uma consequência das ações educacionais e não o foco do trabalho docente.

Para agir de outros modos, foi preciso buscar subsídio teórico e prático para as definições da SMEC de Morro Reuter/RS sobre a formação continuada para a implementação da BNCC. Assim, a Secretaria triangulou três instituições para a formação docente. Este conjunto uniu forças da SMEC, das equipes gestoras, bem como buscou um grupo de professoras consultoras com repertório de docência e pesquisa. Esta imbricação demonstra a potente articulação de instituições ao aproximar grupos de pesquisas, universidades, sistemas de ensino e escolas. Esta conexão pode contribuir para questionar as relações dicotômicas entre prática e teoria e para ressignificar normativas, as quais podem ser complementares umas às outras para a qualificação do trabalho docente, sendo esta uma ação esperada para as formações mediante autoria.

A SMEC e as equipes gestoras atuaram com a consultoria educacional, e assim chegaram nestes sentidos: uma formação continuada personalizada elaborada com liberdade

mediante uma ação coletiva, respeitando as singularidades, e com autoria. O município sempre ofertou várias formações anualmente à sua rede e em alguns momentos ao público externo. Isso demonstra a cultura já firmada na RME/MR, mas a partir da articulação das três instituições – SMEC, RME/MR e consultoria educacional, as formações passaram a ter foco e fio condutor, gerando a formação continuada personalizada com autoria e trabalho coletivo. Para tanto, foram necessários e precisos estudos coletivos que relacionassem conhecimento teórico e prático das três instituições, bem como a ação criativa e autoral atendendo a pluralidade da rede e as singularidades das escolas. Sendo assim, a formação continuada da rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS, mediante a perspectiva da gestão escolar, percorreu um trajeto personalizado gerado a partir de uma contraconduta às normativas do CNE que padronizam a formação docente.

Analisei os sentidos da formação continuada da RME/MR por meio de lentes/ferramentas/conceitos foucaultianos e de formação docente para ponderar o resultado das entrevistas semiestruturadas e das anotações no diário de campo, com o intuito de “[...] utilizar Foucault como lente interpretativa da Contemporaneidade, [...] analisar] fenômenos e interpretá-los não sob o viés ou polo das certezas e verdades, mas sob o viés das impermanências [, uma vez que] interpretar é extrapolar paradigmas para inventar outros modos de vida, existência e reexistência”. (DAL’IGNA; MANTOVANI, 2021, p. 207). A pesquisa etnográfica me possibilitou estar presente no campo de pesquisa e isso me permitiu observar as pessoas envolvidas na formação continuada a fim de implementar a BNCC. Assim, vejo que a rede criou o seu modo de formação continuada, interpretando, personalizando, criando, existindo e reexistindo de forma coletiva e autoral. Desse modo ocorreu a formação personalizada a fim de colocar em prática a Base, mas não a partir dela mesma, mas sim com base no DOCMR. Contudo, existem pontos delicados apresentados nesta dissertação que podem ser trabalhados para a continuidade a qualificação da formação continuada.

Os sentidos seguidos pela rede e descritos nesta dissertação abrem possibilidades para que a formação continuada permaneça sendo personalizada ao ser construída com e para a própria rede, a fim de fugir dos atravessamentos das normativas padronizantes que trazem os objetivos do mercado econômico e da agenda global impostos à Educação. Esta experiência pode alçar outros voos dentro do próprio município, assim como tornou-se uma fonte de inspiração às outras redes, para que possam ser autoras de sua própria formação continuada a partir de suas especificidades. A SMEC e RME/RS encontraram o seu percurso para além da normativa e da padronização, com o apoio das professoras pesquisadoras consultoras. A rota foi singular, a partir da cultura de Morro Reuter/RS, juntamente com repertório de

conhecimento dos/as professores/as, bem como da própria rede municipal de ensino, em parceria constante com a consultoria educacional.

Assim, retomo brevemente os voos e revoadas da presente dissertação que me constituíram como pesquisadora, financiada pela Capes, e que me levaram a chegar aos sentidos da formação continuada realizada com e para a RME/MR descrita acima.

O sentimento de liberdade guiada pelo rigor que a pesquisa acadêmica requer, me acompanhou desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, passando pela pesquisa de campo, pelas leituras e questionamentos que embalaram meus dois anos de estudos no mestrado. Minhas escolhas da vida pessoal, estudantil e profissional também tiveram envolvidas no percurso da liberdade, de ora avançar, ora recuar ou mudar as rotas, bem como retomar o que já parecia estar concluído. Durante o mestrado, ao cursar as disciplinas, ao participar dos grupos de pesquisas, ao receber as recomendações da professora orientadora, assim como ao realizar os estudos com as provocações de Foucault, aprendi que as verdades são construídas e provisórias, a perguntar mais do que responder, a observar os discursos realizados ou omitidos e captar suas possíveis intenções. Hoje, sobrevoando o mundo, vejo-o com outras lentes que me ampliam todos os sentidos. Vislumbro um mundo mais junto para todos/as, mas sem delegar para outras pessoas ou instituições o que me cabe fazer enquanto professora que aprendeu no mestrado a educar com o mundo em rede, ou seja, em conexão com o mundo humano e não humano. Destaco que cursar o mestrado em tempos de pandemia da Covid-19 foi um desafio, porém também obtive possibilidades de estudos e pesquisas que na presencialidade física seria mais difícil.

Para chegar neste ponto da dissertação, primeiramente, realizei a garimpagem das pesquisas já realizadas sobre *formação continuada*, *currículo* e *base nacional comum curricular*. Durante este trabalho, a escolha das produções que me acompanharam na pesquisa foi sendo refinada a partir dos descritores, pelo recorte temporal de 2015 a 2019, bem como com os repositórios selecionados. Assim, cheguei a oito produções acadêmicas, entre teses, dissertações e artigos. Ao estudar estes trabalhos, consegui mapear o referencial teórico para compor esta dissertação. Os/as teóricos/as e autores/as trouxeram fundamentação para minhas escolhas, estudos e análises a partir das lentes/ferramentas/conceitos escolhidos, como discurso e conduta/contraconduta de Michel Foucault, e também o conceito de formação docente para chegar na *Docência em Rede* gerada pela dupla injunção: “fora para dentro” e “dentro para fora”, pelo *ethos de formação* e pelo *ethos humano* imbricados pelas conexões com os mundos, humanos e não humanos. Cabe o destaque de que hoje temos a consciência que estamos em conexão com esses mundos, tanto no planeta Terra como em todo o universo. Somos seres

humanos desbravadores, contudo, acredito que precisamos ser mais pesquisadores/as do que exploradores/as, de modo que possamos aprender com os mundos e respeitar em vez de degradá-los.

Escolher o município de Morro Reuter/RS para ser o campo de pesquisa foi uma decisão delicada e minuciosa, mas sua cultura e as primeiras informações recebidas e buriladas no grupo foram decisivas. A pesquisa qualitativa, etnográfica, e as técnicas de produção de dados, diário de campo e entrevistas, assim como os sujeitos envolvidos na pesquisa foram decididos como Dal'Igna (2014) expressa, com um “passo a passo” de cada vez no decorrer da pesquisa e com toda a flexibilidade que a perspectiva pós-estruturalista dispõe em um momento pandêmico que ora permitia a presença física ora somente a digital. Os estudos de um conjunto de documentos foram primordiais para a pesquisa, pois realizei uma articulação com os dados produzidos a fim de qualificar a análise do material empírico. As definições foram embasadas no rigor acadêmico e ético que a Unisinos defende. Dessa forma, como a pesquisa envolveu pessoas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética para apreciação e aprovação, para posteriormente ocorrerem as entrevistas. A versatilidade imperou em toda a trajetória da presente pesquisa, pois está envolta na perspectiva pós-estruturalista, com traços de flexibilização e invenção. Assim imprimi a minha liberdade envolta na responsabilidade acadêmica.

A transformação do material empírico para encontrar os argumentos analíticos foi um trabalho denso que ganhou potência com as discussões com o grupo de prática de pesquisa, com a professora orientadora, bem como me ouvindo apresentar os resultados parciais para as instituições do sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS, para a prefeita e para o grupo de professoras consultoras. Após análise das entrevistas, do diário de campo e dos diálogos necessários e caros para a pesquisa, cheguei a dois argumentos. O primeiro argumento está atrelado à percepção de que Morro Reuter/RS se apropriou das normativas vigentes em âmbito nacional e realizou uma reflexão crítica da chamada formação padronizada, pois a partir de seu posicionamento, construiu uma formação continuada para a rede. O segundo argumento complementa o anterior, já que mediante sua reflexão, Morro Reuter/RS desenvolveu uma formação continuada para a implementação da BNCC de modo coletivo, respeitando as singularidades e com autoria. Estes argumentos são potentes na atualidade para encontrarmos possibilidades de atuação fora da lógica do mercado e da formação padronizada, para que com a liberdade permeada pela responsabilidade e pelo compromisso que a docência requer, possamos qualificar a educação com justiça social.

Para olhar a situação brasileira quanto às normas da formação continuada, realizei uma busca nos sites oficiais do Brasil, mas primeiro busquei os primórdios da legislação educacional

brasileira, para na sequência examinar a legislação em vigência sobre formação continuada para os/as docentes a nível nacional. O intuito dessa busca foi demonstrar a conexão em que leis e normativas estão imbricadas, que uma tem origem em outra e assim foi até chegar na atual normativa exarada pelo CNE acerca da formação continuada. Fuji da linha do tempo para ficar visível a rede existente ente elas. Já em relação à legislação e às normativas de Morro Reuter/RS sobre formação continuada, o processo seguiu outro caminho. Parti do Plano Municipal de Educação que foi aprovado via lei municipal. Sobre esta lei, descrevo brevemente o que o Documento apresenta para chegar ao índice de professores/as que tinham pós-graduação em 2015. Já na construção do quadro com as normativas exaradas pelo CME/MR, a intenção foi de mostrar igualmente os Atos Normativos que estão em validade a partir da forma de lei de cada uma. Iniciei com a Indicação, apresentei os Pareceres até chegar às Resoluções que têm força de lei perante o SME/MR. Conhecer o terreno legal, nacional e municipal demonstrou com a pesquisa a possibilidade de oportunidades de atuar com a legislação, mas acima de tudo captar a importância de participar dos debates macros e micros para questionar e defender a educação de qualidade com justiça social juntos aos órgãos competentes.

Os argumentos de análise foram elaborados a partir da legislação educacional vigente e normativas emitidas pelo CNE sobre formação continuada, bem como pela transformação do material empírico. Trazer a análise da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que padroniza a formação continuada para atender o mercado, tornou-se potente para demonstrar o percurso singular da formação continuada de Morro Reuter/RS construído para e com a rede municipal de ensino. Essa atuação ocorreu após os estudos das normativas vigente para implementar a BNCC por parte da SMEC e equipes gestoras, primeiramente. Os voos da rede foram, perante a liberdade do município, colocar em prática o DOCMR por meio da formação personalizada. A liberdade foi exercida mediante o compromisso político da SMEC junto à sua rede de ensino, uma vez que, coletivamente, mantenedora e mantidas elaboraram a formação continuada juntamente com a consultoria educacional. Esta atuou como parceira da SMEC e das equipes diretivas da rede. Assim ficou perceptível que esta triangulação, alimentada por teoria e prática, gerou coletividade, singularidade e autoria.

A SMEC e a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS vivenciaram que é possível ir além das normativas do CNE para construir seu próprio percurso, sem realizar formações prontas, disponíveis no mercado ou modismos nacionais ou internacionais. É importante explicar, também, que esta formação personalizada pode ser compreendida como uma expressão do agir com liberdade, na relação com os outros e consigo mesmo, para transformar uma normativa educacional pronta, comum, nacional, em orientações, princípios e práticas. E

que, por isso, diferencia-se da formação padronizada e da educação customizada, decorrentes de uma agenda global economicista, individualista e concorrencial.

Sob a ótica da gestão escolar, a formação personalizada reverberou de forma positiva nas escolas. Mas como de fato os/as professores/as compreenderam e assimilaram as formações? Isso outra pesquisa poderá responder, assim como quais outras formações a rede municipal de Morro Reuter/RS realizará e se continuará personalizando. A única certeza que tenho é que concluo o mestrado muito diferente do que comecei, com menos certezas e verdades absolutas, mas também com menos vendas nos olhos, o que possibilita voos potentes e transformadores.

Para finalizar, enfatizo que, ao evidenciar a suspeita da formação padronizada e investigar os sentidos atribuídos à formação desenvolvida na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS, procurei colocar em movimento as minhas inquietações. A pesquisa demonstra que são formações como esta, possibilitadas por movimentos de coletividade, inquietações, desconfianças, personalização, singularidade e autoria, podem nos ajudar enquanto classe docente, a agir em rede, em conexão com os mundos, humanos e não humanos, para que consigamos refletir sobre o que estamos fazendo conosco e como isso reverbera nos mundos, uma vez que vivemos em rede. Para começar, “um passo de cada vez” e “diante do nosso repertório” como sugere Dal’Igna (2014). Assim, encerro a dissertação, expressando que acredito mais nas perguntas do que nas respostas para movimentar o mundo, bem como para qualificar a Educação.

REFÊRENCIAS

ABRAÃO, Flavio Antonio Rodrigues. **Formação continuada para professores de ensino médio no estado de Rondônia**: realidade e perspectivas. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/formacao-continuada-para-professores-de-ensino-medio-no-estado-de-rondonia-realidade-e-perspectivas/>. Acesso em: 26 mai. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990> Acesso em: 04 ago. 2021.

AGUAYO, Sebastián Neut; AGUAYO, Pablo Neut Aguayo. Latinoamérica y las disputas por la hegemonía en el campo educativo: trayectorias teórico-históricas en la circulación nort-sur. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHsxjQwQnj83vWH3K5kczrm/?lang=es> Acesso em; 28 dez. 2021.

ALVES, Alexandre; PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. eugenia, educação e saber médico: o discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927). **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n1p427>. Acesso em: 15 abr.2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600> Acesso em: 05 dez. 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BIETA, GERT. **A (Re)descoberta do ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1. ed. 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

BIESTA, Gert. **World-centred Education**: A Vain for the Present. New York, NY: Routledge, 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 abr.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 3.276**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm Acesso em: 19 abr.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 07**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 jun.2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 16 mai.2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 015**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 002**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 31, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true> Acesso em: 05 mai.2018.

BRASIL. **PNE em Movimento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2018b. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jan.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**. 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). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2019b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 jan.2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de educação. Brasília, 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-rcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 08 ago.2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 14.113**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm Acesso em: 16 mai.2021.

BRASIL. **Cidades e Estados**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2020d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/morro-reuter.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento as Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2020e. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122 Acesso em: 29 mai. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+profissionais+da+educa%C3%A7%C3%A3o+%281997-2002%29/fe0fd8db-380c-411d-95a3-91d711cb8639?version=1.3>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1.499-1.526, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76649457016.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CANAL FUTURA. **Conexão** [BNCC ensino fundamental - currículos]. Rio de Janeiro: Canal Futura, 20 de abril de 2018. Programa de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RHj9xAXlqRI>. Acesso em: 15 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CARDOSO, Thiago Mendes. 2017. 82 f. **O anti-herói**: da literatura à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3730/2/THIAGO%20MENDES%20CARDOSO.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345>. Acesso em: 26 mai. 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e atores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional, **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

CLARK, Christopher. **O reino de ferro**: uma história da Prússia ascensão e queda -1600-1947. Tradução: Miguel Mata. Lisboa/Portugal: BookBuilders, 2018. Disponível em: <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9789899972131.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 202-2190, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7rhBBSrKpd4jyCcDWzzC5Kk/?format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_analise_documental_no_contexto_d_a_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

CORTELA, Mário Sérgio. A ética e a produção do conhecimento hoje. **Revista PUCVIVA**. Pontifícia Universidade Católica, n. 27, p. 84-87, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.pucsp.br/cometica/textos-e-publicacoes>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 32ª Reunião Anual da ANPEd. Sessão especial. **Anais...** Caxambu, 1997. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>. Acesso em: 26 mai. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 09 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18721/10944> Acesso em: 03 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Hennis. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p.77-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07> Acesso em: 20 mai.2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-)**. Projeto de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias d.a (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Canal TV UNCME RS. [XII Encontro Estadual da UNCME-RS – Novas perspectivas normativas: Formação Continuada e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Canal TV UNCME**, São Leopoldo, RS, 22 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MHnvG8babk&t=1114s> Acesso em: 23 set. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; MANTOVANI, José Pascoal. Hermenêutica e Foucault: a criação de modos de resistência e reexistência. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 195-208, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/1036587> Acesso em: 10 jan. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**: problematizações sobre humanidade, presença e autoria. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. [no prelo].

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIDSON, Arnold. Elogio de la conducta. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 43, p. 152-164, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res43.2012.13>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS; Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, p.1-24, 2021a. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cad_dezuc/article/viewFile/21126/13630 Acesso em: 28 dez. 2021

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC NO CONTEXTO DE DISPUTAS: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, Padre Sé, v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 28 dez. 2021.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes sociais. São Paulo: Paulus, 2020. Coleção Cidadania digital.

DI FELICE, Massimo. Os muros da pólis caíram: bem-vindos à cidadania digital. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 11 ago. 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/611900-os-muros-da-polis-cairam-bem-vindos-a-cidadania-digital-entrevista-especial-com-massimo-di-felice>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/L9qwW5jc6b5qrFgXDbgyxt/?lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 291 -306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407> Acessor em: 04 ago. 2021.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria, 2020. p. 337-350. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de Covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Mais Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.233-236.1803>.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. Tradução: Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Miche. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 115-130.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 9-13.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 09. Mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360> Acesso em: 27 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Época**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política de formação de professores**. Pesquisa Fapesp, São Paulo, ed. 267, p. 24-29, mai. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989a.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58–63, 1989b. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/Estar%20l%20E1,%20escrever%20aqui.pdf. Acesso em: 26 mai. 2021.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eeead468047?version=1.3>. Acesso em: 18 jan. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOWARD, Becker. **Segredos e truques da pesquisa: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 11 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana do Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação

continuada de professores. **Gestão escolar**, ed. 14, jul. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 11 mar. 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados Jesus. *In: Ética e pesquisa em educação*: subsídios. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 80-84. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”** - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182610>. Acesso em: 26 mai. 2021.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-96.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de ser professor. Tradução: Cristina Antunes. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In: BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1. ed. 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Lodrina: Editora Planta, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução da revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2008.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007b. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 22 jul.2020.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n.72, p. 303-309, nov/dez.2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762/37201> acesso em: 16 jul.2021.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 07-34.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 24-29. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9488/Claudio%20Marques%20Mandarino_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 dez. 2021.

MANZATTO, Antonio. Pesquisa e ética na universidade. **Revista PUCVIVA**, Setúbal, n. 27, p. 11-18, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.pucsp.br/cometica/textos-e-publicacoes>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Rosana; CARVALHO, Andreia Cristina Santiago; FARIAS, Marly Souza Brito. A (re)estruturação da diretriz curricular municipal de Rondonópolis/MT: contribuições do estudo colaborativo do OBEDUC/MT. **Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 2, p. 75-91, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/172>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARVAI, Paulo Capel. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 646-654, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/mg98rPPxkvyKSPTyD9h7pBj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MATHEUS, Carlos. Do caráter ético do conhecimento científico. **Revista PUCVIVA**, n. 27, p. 11-18, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.pucsp.br/cometica/textos-e-publicacoes>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Moção nº 15 - Moção de repúdio às normativas do CNE/MEC referentes à formação inicial e continuada de professoras e professores. ANPED. 40ª Reunião Nacional, Belém-PA, 2021, **Anais...**, ANPED 40ª, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_15_oficio_anped_112-2021_mocao_de_repudio_as_normativas_do_cne-mec_referentes_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professoras_e_professores.pdf Acesso em: 28 dez.2021.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marculy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1.001-1.026, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 out. 2020.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n.42, p. 147-158, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4977>. Acesso em: 28 dez. 2021

MORRO REUTER. **Lei Municipal nº 599**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter, e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores. Morro Reuter, 2002. Disponível em: <https://morroreuter.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7676&cdDiploma=20020599&NroLei=599&Word=&Word2=>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MORRO REUTER. **Lei Municipal nº 1.114**. Cria, disciplina e organiza o sistema municipal de ensino do município de Morro Reuter, e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores. Morro Reuter, 2009. Disponível em: <https://morroreuter.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7676&cdDiploma=20091114&NroLei=1.114&Word=&Word2=>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MORRO REUTER. **Lei Municipal nº 1.188**. Reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Morro Reuter, e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores. Morro Reuter, 2010. Disponível em: <https://morroreuter.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7676&cdDiploma=20101188&NroLei=1.188&Word=&Word2=>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MORRO REUTER. **Parecer CME nº 01/2011**. Organização curricular dos três anos iniciais do ensino fundamental. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2011.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 08/2014**. Estabelece normas para a oferta da educação infantil, em Morro Reuter/RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2014a.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 09/2014**. Fixa Normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2014b.

MORRO REUTER. **Parecer CME nº 01/2015**. Manifesta-se sobre o Plano Municipal de Educação do município de Morro Reuter/RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2015a.

MORRO REUTER. **Lei Municipal nº 1600**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015/2025 do Município de Morro Reuter/RS, e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores. Morro Reuter, 2015b. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/m/morro-reuter/lei-ordinaria/2015/160/1600/lei-ordinaria-n-1600-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-20152025-do-municipio-de-morro-reuter-rs-e-da-outras-providencias> Acesso em: 22 nov. 2021.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº11/2015**. Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2015c.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 13/2015**. Fixa normas para a oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2015d.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 14/2016**. Fixa normas para a educação de alunos com deficiência, na educação básica no sistema municipal de ensino do município de Morro Reuter. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2016a.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 16/2016**. Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnicas Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2016b.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 17/2016**. Estabelece as diretrizes curriculares municipais para a Educação Ambiental, no sistema municipal de ensino de Morro Reuter/RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2016c.

MORRO REUTER. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Morro Reuter 2016**. Fórum Municipal de Educação Morro Reuter/RS. Morro Reuter, 2016d. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/RELAT%C3%93RIO_DE_MON_E_AVAL_PME_MORRO_REUTER_2016.pdf Acesso em: 27 nov. 2021.

MORRO REUTER. **Documento Orientador Curricular de Morro Reuter**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Morro Reuter. 2019a.

MORRO REUTER. **Parecer CME nº 02/2019**. Orienta a implementação da base Nacional Comum curricular - BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho - RCG e institui o Documento Orientador Curricular de Morro Reuter como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas

modalidades da educação básica do território municipal de Morro Reuter. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2019b.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 20/2019**. Orienta e estabelece normas, através dos roteiros, para a elaboração e/ou revisão dos Projetos Político-Pedagógicos dos Estabelecimentos Educacionais do Sistema Municipal de Educação de Morro Reuter – RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2019c.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 21/2019**. Orienta e estabelece normas, através de roteiros, para a elaboração e/ou revisão do Regimento Escolar dos Estabelecimentos Educacionais do Sistema Municipal de Educação de Morro Reuter – RS. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2019d.

MORRO REUTER. **Indicação CME nº 02/2020**. Apresenta indicativos pedagógicos para reabertura das instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2020a.

MORRO REUTER. **Parecer CME nº 02/2020**. Aprova, parcialmente, o Plano de Ação Pedagógico para a rede municipal de ensino de Morro Reuter no ano de 2020. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2020b.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 23/2020**. Consolida normas relativas ao cumprimento da carga horária mínima anual, referente ao ano letivo de 2020, em decorrência do isolamento social causado pela COVID-19. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2020c.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 25/2020**. Reestrutura a Resolução CME nº 23/2020 e consolida novas normas relativas ao calendário letivo de 2020 do Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter, em decorrência do isolamento social causado pela COVID-19. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2020d.

MORRO REUTER. **Resolução CME nº 26/2020**. Orienta o Sistema Municipal de Ensino de Morro Reuter para encerrar o ano letivo de 2020 e fixa diretrizes para o ano letivo de 2021, face à excepcionalidade da pandemia da COVID-19. Conselho Municipal de Educação. Morro Reuter, 2020e.

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. **Nova Escola**. 01 de setembro de 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao> Acesso em: 01 ago. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 16 mai.2021

NÓVOA, António. A escola do século XXI. **Educatrix**, n. 14, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://homol.moderna.com.br/educatrix/ed14/educatrix14.html?pag=14>. Acesso em: 31 out. 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Aline Santos. **Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes**. 2018. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184542>. Acesso em: 26 mai. 2021.

PARAÍSO, Marlycy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimento e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação Continuada de Professoras da Educação Básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9490/Fabiane%20Bitello%20Pedro_.pdf?sequence=1. Acesso em 01 set. 2021.

PEDRO, Fabiane Bitello; PEDROSO, Alessandra Pereira. **Caderno 6 – Diretrizes e BNC-Formação Continuada: comentários a respeito da Resolução CNE/CP nº 1/2020**. out. 2021. Disponível em: https://85531c16-92ad-4125-9e18-68689dc2d955.filesusr.com/ugd/b385a3_a7dda0ece87249fdb409f92759768c71.pdf Acesso em: 15 out. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D6Hyj3DHR3Dznk3nKVy5ZPC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, conduta e caráter do indivíduo nas primeiras décadas do século XX e seus reflexos na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP/INEP**. Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PREFEITA CARLA: “APAIXONADA por Morro Reuter e por sua gente”. **O Diário**. 23/03/2020 - 09h59min. Disponível em: <https://odiario.net/variedades/cadernos/prefeita-carla-apaixonada-por-morro-reuter-e-por-sua-gente/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O Dissenso**. Território de Filosofia. 19 out. 2014. disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/10/19/o-dissenso-jacques-ranciere/> Acesso em: 12 dez. 2021

REIS, Geovana. **A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5124/5/Tese%20-%20Geovana%20Reis%20-%202015.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 9.583**, de 20 de março de 1992. Cria o município de Morro Reuter. Porto Alegre, 1992. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/09.583.pdf> acesso em: 6 jun. 2021.

ROCKWELL, Elsie. **La experiência etnográfica: história y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). *In*: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Para observar la escuela, caminos y nociones**, v. 2. México: DIE, 1987. p. 13-20.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 21, p. 1-39, jan./dez., 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/35617-Publica%C3%A7%C3%A3o%20\(envio%20realizado%20exclusivamente%20pela%20editoria\)-111024-1-10-20211014.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/35617-Publica%C3%A7%C3%A3o%20(envio%20realizado%20exclusivamente%20pela%20editoria)-111024-1-10-20211014.pdf) Acesso em: 28 dez. 2021

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: SEIS-SP, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>. Acesso em: 25 set.2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 28 set. 2020.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/unisinos/7781>. Acesso em: 15 set. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 26 set. 2020.

SIKILERO, Cláudia Tapia. **Sentidos de aprendizagem e estratégias para o gerenciamento da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148626>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021

SILVA, Magno Rodrigo da; BARBOSA, Edson Pereira. O processo de apresentação das orientações curriculares aos professores da educação básica do estado de Mato Grosso na cidade de Sinop (MT). **Revista REAMEC**, v. 5, n. 2, p. 215-234, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5440>. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade.** 2021. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do rio dos sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9842>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Por uma educação assumidamente lenta. **Outras Palavras**, p.1-8., mar. 2020. Disponível: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/por-uma-educacao-assumidamente-lenta/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Fernando. Conheça o município gaúcho que é o maior produtor de lavanda do país. **GZH Campo e Lavoura**. 24/11/2020 - 15h45min. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/campo-e-lavoura/noticia/2020/11/conheca-o-municipio-gaucha-que-e-o-maior-produtor-de-lavanda-do-pais-ckhwbkc750027014176gk8shr.html>. Acesso em: 15 abr.2021.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, 2000. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9dfff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOALHEIRO, Nina Isabel; AMARANTE, Paulo Duarte. As instituições da desinstitucionalização Reflexões foucaultianas para a construção de uma prática de liberdade. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 307-323.

SOUZA FILHO, Alípio de. Foucault: O cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 13-26.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 21.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXVI, n.63, p. 3-31, jul./set. 1956. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=25036&co_midia=2. Acesso em: 02 set. 2021.

TRAVERSINI, Clarice Saete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1.566-1.586, out./dez. 2019. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44654>. Acesso em: 31 mai. 2020.

URBIM, CARLOS. **Morro Reuter de A a Z**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo José da. (ORGs). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autência, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICENTE, Magda de Abreu; LIMA, Iana Gomes de; PORTO, Marisel Valério. Trabalho docente e desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, mai./ago. 2019. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213669/001115684.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 03 jan. 2021

WINKIN, Ives. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de criação: reflexão com base na experiência base de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeir.a (Orgs.). **Itinerários de pesquisas**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ANEXOS

ANEXO A - OS VOOS JÁ ALÇADOS

Quadro 11 - Descrição da produção acadêmica selecionada para análise com os descritores “formação continuada e currículo”

Título	O processo de apresentação das orientações curriculares aos professores da educação básica do estado de Mato Grosso na cidade de Sinop (MT)			
Autoria	Descritores	Repositório/Instituição	Tipo	Ano
Magno da Silva Edson Barbosa	formação continuada e currículo	Capes Periódicos <i>Revista REAMEC</i>	artigo	2017
Resumo				
<p>Este artigo tem como objetivo discutir como o currículo prescrito pelas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso foi apresentado aos professores de Matemática da rede estadual da educação básica da cidade de Sinop (MT). Para isso, apresenta-se uma breve revisão sobre currículo e formação continuada. Posteriormente, adotando uma perspectiva de pesquisa qualitativa, baseada em documentos e entrevistas do tipo grupo focal, com três grupos de professores — formadores, gestores e professores —, evidencia-se que a ausência de participação dos professores nas discussões das orientações curriculares, bem como as limitações dos formadores e da dinâmica formativa adotada, acentuam o distanciamento entre teoria e prática na formação continuada, contribuindo para que os professores se vejam como receptores da proposta curricular e solitários para enfrentar as dificuldades de implementação das prescrições do referido currículo em sala de aula.</p> <p>Palavras-chaves: currículo, formação continuada, formação na escola.</p>				
<p>Silva e Barbosa (2017) apresentam, em seu artigo, o resultado de uma pesquisa junto ao grupo envolvido na formação de apresentação das orientações curriculares do estado de Mato Grosso, na cidade de Sinop, entre os anos de 2010 e 2014. Os objetivos dos pesquisadores, além do já exposto no resumo, são: conhecer o currículo prescrito, construído a partir das orientações; analisar a relação da revisão do currículo com as formações propostas pelo governo; questionar a participação dos/as professores/as na elaboração das referidas Orientações Curriculares; e, problematizar a qualidade da formação ofertada por meio do grupo focal para realizar a pesquisa qualitativa.</p> <p>No decorrer do artigo, os autores apresentam o conceito de colaboração, mas não apontam a base teórica. Sobre currículo e formação continuada expõem teorias para embasar os resultados encontrados e provocar reflexões acerca das ações de reforma curricular e formação para a classe docente. Para tanto, utilizam a LDBEN (1996) para debater a construção das propostas pedagógicas realizadas pelos estados e, assim, apresentam os projetos já realizados em Mato Grosso em nível estadual, efetivados desde o ano de 1995. Eles destacam que os documentos orientadores de cada proposta são construídos por consultores da SEDUC, discutidos em assembleia com os/as docentes. Afirmam que Sacristán (2000) trata do currículo prescrito e do currículo apresentado, além de expressar que o currículo é um campo de lutas e disputas e que isso é natural, o que George Beauchamp (1981) expressa como “sistema curricular”.</p>				

Para agregar à discussão, os autores convidam Corazza (2001) e Marcio da Silva (2012) para abordar o currículo pós-crítico ou híbrido por entenderem que este aspecto se encaixa no currículo prescrito e, desta forma, definem que as Orientações Curriculares em análise se encaixam. Para Sacristán (2000), as ações de formação/capacitação podem alienar os/as professores/as, para que cumpram os pressupostos das políticas educacionais sem reflexão crítica ou considerar os/as estudantes.

Sobre formação continuada, o artigo apresenta as teorias de Candau (1996), Imbernón (2000) e Gatti (2016), em que é imperioso considerar e reconhecer o saber docente para e nas formações continuadas; que estas são consideradas como permanentes; que as reformas educacionais precisam das formações continuadas como capacitação para a implementação do que é prescrito; que as mudanças constantes acerca dos currículos, mesmo que tenham fundamentação científica e cultural, encontram desafios para a manutenção desse novo conhecimento e às respectivas formações.

Nesse sentido, frente à inovação curricular, além do caráter reflexivo e de levar em consideração todo o contexto sociocultural descrito anteriormente, a formação continuada deve favorecer a participação docente no desenvolvimento do currículo, de modo que aproxime o professor não somente do processo formativo, como também da organização do ensino, estimulando a aprendizagem e participação dos *sujeitos como coautores e não meros receptores* das propostas. (SILVA; BARBOSA, 2017, p. 221, grifos meus).

Os autores encontraram respostas aos objetivos problematizados acerca da apresentação das Orientações Curriculares mediante a análise que fizeram das entrevistas e documentos estudados em relação às propostas pedagógicas e orientações curriculares organizadas pela SEDUC de Mato Grosso, de 1995 a 2014. Sendo assim, chegaram à seguinte reflexão: (a) as Orientações Curriculares deveriam ter a participação de toda a comunidade escolar, pois perceberam que muitas pessoas estavam alheias ao processo e consideravam a ação uma imposição governamental; (b) a teoria das formações continuadas desarticuladas com a prática, pois ainda ocorre o paralelismo das formações com as ações pedagógicas, mesmo tentando conciliar o currículo prescrito com o praticado pelas escolas na tentativa de aliar teoria e prática; (c) que o planejamento coletivo entre os/as professores/as está crescendo; e, (d) a coordenação pedagógica das escolas ainda se envolvem em trono de 80% do seu tempo na resolução de conflitos/indisciplina e assim não consegue se dedicar às questões pedagógicas inerentes ao seu cargo.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, George. **Curriculum theory**. 4. ed. Itasca: Peacock Publeshers Inc, 1981.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hZDxzn3nQ3T6Stb3YzXsJz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 21.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 6 jun. 21.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marcio Antonio da. Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em educação matemática. **Horizontes**, v. 30, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/64>. Acesso em: 6 jun. 21.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020-2021.

Quadro 12 - Descrição da produção acadêmica selecionada para análise com os descritores “formação continuada e Base Nacional Comum Curricular”

Título	Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente			
Autoria	Descritores	Instituição	Tipo	Ano
Mônica Knöpker	formação continuada e Base Nacional Comum Curricular	Repositório Digital UFRGS	tese	2018
Resumo				
<p>Inscrita no referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação de vertente pós-estruturalista, esta pesquisa tem como objetivo examinar a pedagogia colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no nicho da formação de professores e os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar. Seu corpus empírico é composto por materiais disponíveis na Internet sobre o funcionamento dessas instituições e por documentos relacionados às cinco estratégias identificadas como formas de implementação de tal pedagogia, quais sejam: a) edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) realização e/ou publicização de pesquisas; c) publicação de revistas, livros e outros documentos; d) participação em discussões sobre educação; e e) oferta de programas de formação e cursos independentes. A fim de analisar essa gama de materiais, busquei inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso. Afora contribuir nesse sentido, Foucault foi tomado como referência na realização das discussões sobre neoliberalismo e educação junto a autores como Ball, Peck, Gadelha, López-Ruiz, Sibilia e outros. Para abordar as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, recorri à Ferrarezi, Cassepp, Oliveira e Haddad. Já no que se refere à(s) pedagogia(s), busquei aporte teórico nos trabalhos de Costa, Camozzato, Andrade, Veiga-Neto, entre outros. A tese defendida em seu decorrer é que as</p>				

organizações investigadas colocam em prática uma pedagogia a qual denominei de híbrida por resultar da combinação de características das pedagogias escolares e daquelas nomeadas como pedagogias culturais. Essa pedagogia híbrida produz sua própria necessidade, bem como opera no objetivo de efetivar as aprendizagens almejadas por meio de processos cíclicos que tem como ponto de partida (e de chegada) modelos pré-estabelecidos pelas instituições que a implementam: de formação docente, no primeiro caso; e de professor, no segundo caso. Ademais, também faz parte dessa tese argumentativa a proposição de que a pedagogia sob análise, ao disseminar aprendizagens fortemente relacionadas a preceitos da lógica neoliberal, seria uma das formas de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”, de ele “nos constituir”, como afirma Ball (2014). Uma forma especialmente estratégica, porque, ao ter como foco a formação de professores, os investimentos para que os ideais neoliberais sejam internalizados são potencializados, visto que os efeitos dessa pedagogia não atingem apenas os docentes, mas também os estudantes com os quais ele trabalha, assim como, por meio deles, quiçá a sociedade como um todo. E, ao proporcionar que tal racionalidade funcione desse modo, a referida pedagogia contribui no sentido de reduzir a necessidade de estratégias exógenas do neoliberalismo no objetivo de mantê-lo como lógica vigente.

Palavras-chaves: formação de professores, Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos, pedagogia híbrida, neoliberalismo e educação, Estudos Culturais em Educação.

A presente tese faz para reflexão, a partir de Foucault, sobre os regimes de verdades construídos mediante os discursos neoliberais das instituições Worldfund, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Labor Educacional e Instituto Avisa láno que tange a formação de professores/as. Knöpker (2018) discorre sobre a pedagogia que constitui as formações em análise para produzir sujeitos e conduzir condutas, uma vez que seus objetivos são: examinar a pedagogia utilizada pelas Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos e os possíveis efeitos causados na e para a Educação como um todo, em documentos físicos e digitais na perspectiva da pesquisa qualitativa.

A autora constata que o regime neoliberal abre caminhos para que tais organizações façam as formações de professores/as, entre outras ações sociais. Com as análises de Foucault (2007, 2008a, 2008b) e de Sylvio Gadelha (2009), Knöpker (2018) discorre do Estado Máximo ao Estado Mínimo, partindo do mercantilismo ao neoliberalismo germânico e americano. Esta análise crítica amplia a visão para a reflexão do que hoje ocorre e quais os motivos, inclusive por intervenção de órgãos internacionais em ações nacionais.

Em suas análises, verifica-se que a liberdade de mercado, no neoliberalismo, fundamenta o Estado Mínimo, que partiu da racionalidade de governo interventor para a responsabilização mínima, inclusive com situações que envolvem a Educação. Neste cenário, as habilidades e competências dos sujeitos (professores/as, estudantes e a sociedade em geral) é uma moeda de troca, assim surge o sujeito empresário de si e o “homo oeconomicus”.

Os liberais propõem, por exemplo, “[...] limitar ao máximo as formas e domínios de ação do governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 28), defendendo a ideia de um Estado mínimo como princípio organizador. Nessa forma de governo, o Estado, tendo como princípio a máxima economia, se dispõe a governar menos para governar mais.

Assim, deixa agir as leis naturais da sociedade e do mercado, abrindo a possibilidade para que este último se torne lugar de produção de verdade e não apenas domínio de jurisdição.

Em complemento a isso, Foucault (2008b) vai afirmar que, muito mais do que propagar a ideia de liberdade, o liberalismo se caracteriza pela gestão das condições necessárias para que seja possível ser livre. Ele ocupar-se-ia disso, na medida em que necessita de uma série de liberdades para funcionar. Entretanto, para que essas liberdades se efetivem, diferentes tipos de controle são exercidos tanto sobre os indivíduos quanto sobre a população. [...] Justamente por isso, é no contexto do liberalismo que a biopolítica emerge. A biopolítica, conforme afirma Foucault (2007), é uma das dimensões do biopoder (poder sobre a vida) que tem como alvo a população. É também nessa conjuntura que surge o homo oeconomicus que, posteriormente, será retomado pelo neoliberalismo. (KNÖPKER, 2018, p. 58-59).

A partir desta análise, a autora pondera sobre a formação inicial e continuada, em nosso país, para atuar do ensino fundamental ao superior. Ela analisa criticamente, a partir de outras pesquisas acadêmicas, o que é oferecido aos/as professores/as, mas também a falta de reflexão dos/as docentes para analisarem o que está sendo ofertado e quais os motivos intrínsecos, e isso afeta a autonomia docente. Discorre inclusive sobre a certificação em massa que está ocorrendo no ensino superior pela modalidade da educação a distância, assim o terceiro setor está mais atuante que o Estado no quesito formação de professores/as.

O terceiro setor surgiu na década de 1970, na América Latina, para suprir ações que o Estado não realizava no que tange a justiça social e ações de interesse coletivo. Nesta análise, a autora expressa que, desde então, existem as organizações da sociedade civil, mas que no decorrer do tempo elas sofreram transformações até que hoje foi incluso o elemento mercado. Anna Oliveira e Haddad (2001, p. 62) embasaram todo o entendimento das organizações e da formação do trinômio Estado/Mercado/ Sociedade Civil como terceira esfera. Assim, a autora destaca que [...] a sociedade civil passou a ser “[...] entendida como uma terceira esfera, numa interseção entre o espaço público e o privado, reunindo virtudes de ambos para a promoção do bem comum”.

Pedagogia ou “pedagogias” é “entendida como um processo de produção de sujeitos e condução de condutas [...]”. (KNÖPKER, 2018, p. 49). Viviane Camozzato (2014, 2015) afirma ser um conjunto de práticas e saberes atuando para formar sujeitos e conduzi-los para o estado humano e não mais de selvageria ao atender as necessidades de cada sociedade e tempo, bem como Zigmund Bauman (2010) definindo que “[...] a pedagogia legisladora estaria associada às concepções modernas e às pedagogias intérpretes, às concepções pós-modernas.” (KNÖPKER, 2018, p. 72). Outros autores contribuem para expor as várias pedagogias até

chegar à “sociedade da aprendizagem” em que Carlos Noguera-Ramírez (2011) descreve e analisa a passagem do ensino para a ação de aprender a aprender.

Para encontrar qual a pedagogia utilizada pelas organizações em suas formações aos/às docentes, Knöpker (2018) aponta a pedagogia cultural. Destaca que a conceituação mais utilizada pelos/as pesquisadores/as é a de Shirley Steinberg (1997), com trabalhos acerca da pedagogia crítica, da justiça social e dos estudos culturais. A autora afirma que a pedagogia cultural ocorre em vários espaços, meios sociais e plataformas de maneira organizada, uma vez que a educação não é mais desenvolvida somente em espaço escolar.

A vida cultural dá início a esta nova forma de educação por ser “[...] uma condição constitutiva da vida social” (KNÖPKER, 2018, p. 70) na qual a educação faz parte, assim como as situações de emprego, de relações. A partir de Stuart Haal (1997), a autora afirma que esta virada cultural alterou a linguagem, o discurso, que antes descrevia os objetos e desde então faz parte dele, contudo continua formando identidade e subjetividade de outras formas. Antes dessa mudança, a cultura era considerada como única e elitista para a classe dominante continuar alcançando a cultura ideal, a escolarização. A transformação cultural é cotidiana mediante análise de Haal (1997) aponta que as ciências humanas e sociais foram inovadas apesar das adversidades causadas pela resistência.

Ao analisar os discursos de documentos, reportagens, sites, enfim, em todo o material empírico selecionado das organizações em questão, Knöpker (2018) aborda que a pedagogia utilizada é a pedagogia híbrida, ou seja, uma pedagogia que mescla as questões escolares com a pedagogia cultural. A pedagogia híbrida é desenvolvida por meio de edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso realizados por professores/as; realização e/ou publicização de pesquisas; publicação de revistas, livros e outros documentos acerca de temas da Educação; participação das organizações em discussões sobre educação, para oferecerem programas de formação e cursos independentes.

A partir de uma pedagogia com tais características, seria possível potencializar a efetivação das aprendizagens almejadas pelas instituições que a colocam em funcionamento, na medida em que tanto as próprias lições quanto os discursos que são acionados a fim de torná-las necessárias e urgentes estariam presentes em diferentes espaços e em múltiplos artefatos. (KNÖPKER, 2018, p. 185).

Para a autora, as instituições apresentam um modelo único para as formações, assim como esta ação é de suma importância para o sucesso da educação, além de problematizarem as ofertadas pelas academias, tanto em nível inicial como continuada, pois discursam que a

inicial deixa lacunas e o currículo das licenciaturas precisam ser reformulados para terem mais carga horária de metodologia e didática. Assim, é necessário indagar “[...] sobre os possíveis efeitos que a recorrência desse discurso pode gerar, visto que, como nos ensina Foucault (2012b), os discursos não anunciam ‘verdades’, mas as inventam.” (KNÖPKER, 2018, p. 199).

Baseada em Jamie Peck (2003) e Stephen Ball (2014), a autora trata a pedagogia híbrida como uma ferramenta para naturalizar o neoliberalismo na sociedade a partir dos discursos produzidos pelas instituições em análise. As premissas das ações são: incentivar os/as professores/as a inovarem a partir do que as instituições acreditam; utilizar as tecnologias digitais com os/as estudantes; desenvolver a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes; atuar com mediação; buscar formação constante, pois será eternamente aprendiz. Como último preceito e não menos destacado, a autora entende que o neoliberalismo reforça ou força os/as docentes a trabalharem em parceria com seus pares e outros profissionais da Educação. Foucault (2008a) e Paula Sibilía (2012) discorrerem sobre o “empresário de si” e a responsabilização de cada um/a com a sua educação, tirando assim a responsabilidade e as ações do Estado.

Diante do exposto, a autora compreende que a pedagogia híbrida opera nas formações continuadas com o discurso dentro de um padrão neoliberal. As aprendizagens possíveis estão a serviço da mudança de comportamento da comunidade escolar e de toda a sociedade, nas quais os preceitos neoliberais são introduzidos e vivenciados como naturais.

REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zigmund. **Legisladores e intérpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 505-523, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0501.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 6 jun. 21.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogias e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

PECK, Jamie. Geography and public policy: mapping the penal state. **Progress in Human Geography**, v. 27, n. 2, p. 222-232, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0309132503ph424pr>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020-2021.

Quadro 13 - Descrição das produções acadêmicas selecionadas para análise com os descritores “currículo e Base Nacional Comum Curricular”

Título	O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar			
Autoria	Descritores	Repositório/Instituição	Tipo	Ano
Janete Carvalho Suzany Lourenço	currículo e Base Nacional Comum Curricular	SciELO Revista <i>Pro-Posições</i>	artigo	2018
Resumo				
<p>Este artigo objetiva questionar a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um antiacometimento, por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da educação básica, assim como afirmar o currículo como espaço complexo, espaço de acontecimentos éticos, poéticos e políticos, que potencializam a aprendizagem inventiva. Utiliza a associação entre pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo em conversações com professores de duas escolas municipais, buscando verificar como eles problematizam os documentos oficiais em sua relação com os currículos dessas escolas como acontecimento ou antiacometimento. Conclui que os experts silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão. Conclui, porém, também, pela existência de uma problematização silenciada acerca do processo de sujeição social a modelos verticalmente impostos.</p> <p>Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular, sujeição social, silenciamento, problematização, acontecimento.</p> <p>Este artigo apresenta uma reflexão acerca da construção da BNCC por <i>experts</i> para contrapor as teorias do currículo. Os objetivos de Carvalho e Lourenço (2018) são questionar a BNCC com um antiacometimento e afirmar que o currículo é um espaço complexo que potencializa a aprendizagem inventiva. Para tanto, as autoras realizaram os estudos por meio da pesquisa qualitativa, a partir da análise bibliográfica-documental e da pesquisa de campo.</p> <p>Carvalho e Lourenço (2018) expressam que a BNCC não reflete os princípios das DCN emitidas pelo CNE até o ano de 2013, pois a BNCC planifica conteúdos, habilidades e competências em vez de problematizar a Educação e promover reflexão. Destacam que a Base é um antiacometimento, uma anti-invenção, uma vez que subordina o acontecimento e a invenção para ocorrer a reprodução e a padronização do currículo escolar. Para conceituar a problematização, as autoras convidam Foucault (2006) em que expressa que essa ação está relacionada às práticas discursivas e não discursivas para expor o poder. O processo do acontecimento é imprevisível, problematizado e não antecipado. E baseiam-se em Mikhail Bakhtin (1997), Gilles Deleuze (2005) e Maurizio Lazzarato (2014) para afirmarem que BNCC funciona como antiacometimento,</p> <p>[...] tanto no sentido de não refletir, as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (Brasil, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, como de diminuir o potencial de mundos possíveis devido à excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237).</p>				

Ao pesquisarem sobre as instituições responsáveis pela elaboração da BNCC, destacam que esta normativa foi elaborada desde 2013 por uma governança neoliberal mediante a atuação de especialistas e professores/as universitários/as, os quais denominam como *experts*. Eles compõem

[...] consultorias privadas, grupos de pesquisa universitários, aparelhos midiáticos, dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados) [...]. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 241-242).

Para as autoras, no estado do Espírito Santo os/as professores foram silenciados durante as discussões e a solicitação de contribuições acerca da construção da BNCC, tanto quando ocorreu o Seminário Estadual, pois o acesso foi restrito em número de participantes, como em relação às contribuições via plataforma digital, visto que o espaço destinado era formatado para ter no máximo 300 caracteres, o que impossibilitava a realização de ponderações. Já o município de Serra/ES, do qual o artigo trata, ouviu os/as professores/as e oportunizou as necessárias discussões para além da formulação de contribuições da BNCC, uma vez que trouxe para os encontros os diferentes discursos realizados pela ANPED e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) para embasar as discussões e problematizar, em vez de somente enviar contribuições ao MEC, como solicitado. Contudo, a plataforma do MEC também não disponibilizava espaço para as discussões, somente para breves contribuições. Segundo Carvalho e Lourenço (2018, p. 254), as consultas públicas foram meras formalidades que não primaram a tarefa política dos/as professores/as, ou seja,

[...] lutar para desdobrar e dar consistência aos encadeamentos coletivos e às organizações e associações dos coletivos dos povos que estão em nós, que nos fazem falar de nossas experiências, dos movimentos de aprendizagem inventiva, da possibilidade de as escolas existirem de modo diferente, de novas experimentações, partindo das problematizações coletivamente articuladas das quais devemos produzir enunciados.

Para além destes embates e da busca constante de valorização salarial e profissional, a classe docente, mais incisivamente deseja a qualidade da educação ao problematizar “[...] a natureza da criação e da realização dos bens comuns (a cultura, a educação, a pesquisa etc.) e a função coprodutiva dos públicos e dos usuários desses bens (profissionais da Educação, estudantes, comunidade etc.) que participam de sua produção”. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 255).

Apoiadas em Janete Carvalho (2009, 2015) discorrem que o currículo é um “campo aberto e permeável” pensado e praticado por quem faz o cotidiano escolar e não de forma vertical por *experts*. O currículo escolar é singular, é um “[...] acontecimento ético, poético e político”. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 256). Compreendem que a BNCC apresenta imposição do ensinar e do aprender, congelando a vida escolar que é orgânica, deixando pouco espaço para os diálogos da comunidade escolar e as invenções de alternativas para anular a mera reprodução.

Carvalho e Lourenço (2018) entendem que o governo, por meio do trabalho dos *experts*, silenciou a classe docente, mesmo que solicitando contribuições, pois não tiveram poder de decisão, assim o processo de consulta legitimou o poder dos *experts*. A sujeição social imposta verticalmente pelo processo de construção da BNCC e seu conteúdo desconsidera o conhecimento dos/as professores/as.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: De Petrus, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília, CNPq: 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas e subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

Título	A (re)estruturação da diretriz curricular municipal de Rondonópolis/MT: contribuições do estudo colaborativo do OBEDUC/MT			
Autoria	Descritores	Repositório/Instituição	Tipo	Ano
Rosana Martins Andréia Carvalho Marly Farias	currículo e Base Nacional Comum Curricular	Capes Periódicos Revista <i>Devir Educação</i>	artigo	2019
Resumo				
Neste artigo discorre-se sobre como os professores iniciantes, participantes do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) de Rondonópolis - Mato Grosso (MT), veem a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da política pública, especialmente na (re)estruturação da Diretriz Curricular Municipal de Rondonópolis/MT, visto que surgiu essa necessidade formativa. Para tal formação, partiu-se do entendimento de que a Base não é currículo, sendo as redes e escolas responsáveis pela elaboração dos currículos. É fato que a BNCC traz em seu bojo a tentativa de exercer domínio sobre o saber e de atender agendas e interesses de uma política global. Assim, por meio dos memoriais				

de formação, no contexto da formação continuada do OBEDUC/Rondonópolis, objetivou-se apresentar e discutir as reflexões pontuais dos professores da Rede Municipal de Educação - RME referentes à BNCC e à reorganização da Diretriz Curricular do referido município. Os dados, provenientes dos estudos e discussões sobre a BNCC, de docentes que participam do OBEDUC/UFMT, apontam que os estudos e discussões sobre a BNCC têm contribuído para a formação de professores iniciantes, no que diz respeito à mudança na forma de pensar e de compreender suas dificuldades, influenciando positivamente como pensar suas práticas, tomando como referência o currículo escolar e destacam como o processo de colaboração ajuda-os a se posicionar quanto ao realinhamento da Diretriz Curricular da RME de Rondonópolis/MT.

Palavras-chaves: políticas educacionais, Base Nacional Comum Curricular, Diretriz Curricular Municipal, professores iniciantes, formação continuada.

Neste artigo, Martins, Carvalho e Farias (2019) apresentam um estudo realizado por meio da pesquisa qualitativa que utilizou técnicas de análise documental e grupo focal sobre a implementação da BNCC no município de Rondonópolis/MT a partir da reorganização da sua Diretriz Curricular mediante formação continuada. Os objetivos são: compreender a visão dos/as docentes sobre a implementação da BNCC e analisar a formação continuada ofertada para tal ação, tanto a realizada pelo Programa Observatório da Educação - OBEDUC, da Universidade Federal de Mato Grosso, como pelas organizadas nas escolas. As autoras convidam para a discussão Elizabeth de Macedo (2019) e Luiz de Freitas (2014) quanto a existência da BNCC e sua intenção de hegemonizar a Educação “[...] entrelaçando os objetivos, avaliação de larga escala e os conteúdos a serem trabalhados”. (MARTINS; CARVALHO; FARIAS, 2019, p. 77).

A partir de Alice Lopes e Macedo (2011), as autoras do artigo discorrem que a BNCC vai de encontro ao que é definido por John Dewey quando ele estuda as experiências curriculares, ao afirmarem que “[...] o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos e entendem a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta”. (MARTINS; CARVALHO; FARIAS, 2019, p. 78).

As autoras apontam que, desde 1994, o referido município elabora o seu próprio currículo para toda a rede municipal de ensino com o objetivo de erradicar a transmissão e a repetição de conteúdos, assim como a reprovação dos/as estudantes. O trabalho colaborativo promove a escola justa, humana e igualitária para a emancipação. O currículo do município é construído coletivamente com os/as professores/as, pautado em documentos oficiais e bases teóricas para alcançar os objetivos expostos e, após a aprovação pelo CME, se tornar uma Diretriz Municipal.

Diante da organização que a rede municipal de ensino já realiza, há quase duas décadas, em relação ao currículo e à alteração das escolas seriadas em ciclos frente à implementação da

BNCC, Martins, Carvalho e Farias (2019) expressaram, a partir de Goodson (2011), o quanto o currículo está envolto em processos de lutas e conflitos. Os movimentos realizados pela rede visavam implementar a nova normativa, para garantir as transformações sociais já alcançadas. Assim, as formações continuadas ofertadas tinham como princípio de organização a colaboração dos/as professores/as. Este conceito foi marcado pelas autoras, a partir da definição de Wagner Palachi (2011, p. 41) ao expressar que a “[...] colaboração reside no fato dos grupos poderem ser constituídos por vários indivíduos com experiências diferentes e com competências diversificadas, permitindo uma interação maior nas soluções dos problemas”.

Macedo (2019) contribui para a reflexão das discussões realizadas no artigo em questão quando define a “tradição curricular” como as ações pedagógicas que ocorrem na escola ou em outros espaços. Martins, Carvalho e Farias (2019), a partir das narrativas das pessoas pesquisadas, entendem que a rede municipal já possui essa “tradição” visto a caminhada que já percorreram e os/as envolvidos/as na pesquisa informam que suas percepções é que o currículo municipal está além da BNCC porque desenvolvem a educação humanizada e libertadora, mas principalmente por ser a rede a protagonista da construção de seu currículo.

Face ao exposto, as autoras concluíram que a formação realizada pelo Observatório auxiliou no estudo crítico da BNCC durante seus encontros e no realizado nas escolas para a reelaboração do currículo municipal, bem como a parceria firmada entre o município e a universidade trouxeram mais qualidade social para as envolvidas. Ainda apontaram que as formações são para resolver as necessidades dos/as professores/as e estudantes que foi de extrema importância a participação dos/as docentes na revisão do currículo municipal.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 6 jun. 2021.

PALACHI, Wagner Barbosa de Lima. **Ações colaborativas universidade - escola: o processo de formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/10887>. Acesso em: 6 jun. 2021.

Título	A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”			
Autoria	Descritores	Repositório/Instituição	Tipo	Ano
Geovana Reis	currículo e Base Nacional Comum curricular/BNCC	Capes Universidade Federal de Goiás	tese	2015

Resumo

O presente trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa *Estado, Políticas e História da Educação* do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O propósito da pesquisa é buscar compreender e analisar como se realiza a gestão do currículo por professores da rede municipal de ensino de Goiânia (RME). Com esse objetivo, o estudo parte da discussão do conceito de currículo, procurando observar seu desenvolvimento histórico, sua complexidade e a polissemia nele atualmente contida, além de abordar a gestão do currículo a partir das mediações sofridas pelas teorias e políticas curriculares. Currículos podem ser elaborados em diferentes espaços/instâncias, por distintos agentes, e podem ser materializados em documentos oficiais, normas ou legislações, materiais didáticos e, também, na prática docente. Assim, a gestão do currículo é entendida, neste trabalho, como a conformação dada pelos professores ao que e ao como ensinar, considerando variedades de fontes curriculares para a realidade concreta de suas salas de aula. Importante é ressaltar que, tanto as teorias quanto as políticas curriculares contêm elementos que podem interferir na gestão do currículo realizada pelos professores e, por isso, esta tese buscou trabalhar de forma articulada esses três conceitos: teorias de currículo, políticas curriculares e gestão do currículo. Este trabalho é um estudo de caso ampliado, no qual se estudaram as percepções e visões dos professores da RME de Goiânia acerca da gestão do currículo, desenvolvendo uma pesquisa aplicada de base mista, ou seja, quali-quantitativa. A pesquisa utilizou-se de uma amostragem composta por 99 professores das cinco Regionais de ensino da RME de Goiânia, lotados em dez escolas que ofereciam os três ciclos do ensino fundamental. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser professor do quadro efetivo da RME e concordar em responder ao questionário, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Constatou-se que, apesar das regulações que a política curricular possa conferir à gestão do currículo, esta tem ocorrido de forma relativamente autônoma e que, para sua realização, os professores têm utilizado uma variedade de fontes de pesquisa, desde as oriundas das políticas curriculares oficiais (nacionais e locais) até às não oficiais (livros didáticos e paradidáticos, sites da web, entre outros), adaptando-as à realidade de suas salas de aula, além de recorrerem eventualmente às teorias curriculares conforme suas necessidades imediatas. Portanto, a gestão do currículo empreendida pelos professores da RME de Goiânia é o resultado da interferência do currículo oficial, de propostas ou parâmetros curriculares, de materiais didáticos e de muitas outras fontes, todas elas mediadas pelo *habitus* pedagógico de cada docente.

Palavras-chaves: currículo, gestão de currículo, teorias curriculares, políticas curriculares, diretrizes curriculares, Base Nacional Comum Curricular, ciclos de formação, *habitus* docente.

A tese de Reis (2015) apresenta a problematização, a reflexão, a compreensão e a análise da gestão do currículo na rede municipal de ensino de Goiânia. Para embasar esta discussão, a autora apresenta a história do currículo no Brasil, sua complexidade e polissemia em documentos, ações e espaços. A pesquisa quali-quantitativa foi empregada por meio de questionários junto às escolas selecionadas. Para iniciar seus estudos, ela reflete para que(m) serve o currículo? Para o Estado, para o indivíduo ou para o mercado? Diante de suas interrogações e objetivos, Reis (2015) organiza uma apresentação as construções e

desconstruções do currículo de forma não linear para demonstrar a complexidade e as disputas em torno do tema.

Como o tema central da tese é a gestão do currículo, a autora aponta que as mudanças surgiram em decorrência dos interesses das classes dominantes. Contudo, com a criação do INEP, em 1930, os estudos sobre currículo ganharam força em 1938, quando o instituto criou cursos sobre a temática. Com isso os/as especialistas passaram a ser os/as responsáveis pela construção dos currículos.

No decorrer dos anos, a temática foi sendo incorporada à legislação, aos cursos e em ações dos/as governantes. Para explicar os seus achados, Reis (2015) afirma que, a partir de 1950, os/as estudiosos/as brasileiros passam a se interessar mais pelo currículo “[...] o que acabou intensificando uma maior elaboração teórica, que, segundo Moreira (2004), estava assentada na combinação entre as influências progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick e as de perfil tecnicistas, decorrentes, sobretudo, do Behaviorismo”. (REIS, 2015, p. 53). O currículo oficial passou a ser elaborado pelos/as especialistas e aplicado pelos/as professores/as.

Outras ações e documentos que discorrem sobre um currículo oficial e prescritivo são destacados pela autora, como o crescente discurso neoliberal a partir da década de 1990. Assim, iniciam as discussões acerca das provas de larga escala até chegar a organização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do PDE que pré-estabelece o conhecimento a ser desenvolvido com a avaliação universal. Com a Constituição de 1988, as matrículas no ensino fundamental foram universalizadas sem as condições físicas e humanas adequadas, isso acabou gerando, pelas pesquisas da autora, mais exclusão que inclusão de todas/os no ambiente escolar.

As LDBENs brasileiras (1961 e 1996 e suas atualizações) trouxeram, no decorrer do tempo, flexibilidade em relação ao currículo, mesmo com a tentativa de organizar/controlar a educação nacional no que tange a ser desenvolvido nas escolas enquanto conteúdo e conhecimento essencial. Assim, a Base está em elaboração, com todas as defesas e críticas. Esta normativa foi prevista na alteração da LDBEN em 1971, bem como na do ano de 1996. Antes da LDBEN em vigência ser aprovada a Base foi normatizada na Constituição Federativa de 1988 e mais recentemente consta nas normativas do CNE e no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Reis (2015), ao analisar a BNCC na legislação, nas normativas do CNE e em um discurso recorrente, entende que esta não se configura como currículo, pois a Base organiza os conhecimentos considerados essenciais para que os/as estudantes tenham equidade ao longo de sua trajetória estudantil. A defesa do Movimento pela Base Nacional Comum, uma organização não governamental, formada em 2013, e apoiada por outras instituições da sociedade civil, sem fins lucrativos, também recebe apoio de Colegiados de Estado (UNDIME e Consed).

A BNCC é o “conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho”. (MOVIMENTO, 2013). Chama atenção ainda para o fato de que a BNCE deve nortear o trabalho a ser desenvolvido nas escolas de modo a indicar o que deve ser aprendido, mas nunca o como deve ser ensinado. Dessa forma, resguardar-se-ia a condição de autonomia pedagógica das escolas e se abriria espaço para que conteúdos se e/ou habilidades, avaliados como relevantes para cada realidade local, também estejam presentes nos currículos. (REIS, 2015, p. 107).

Esta é a defesa de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Contudo, no decorrer da tese, a autora reflete sobre a polêmica da Base de retirar a autonomia dos/as professores/as e das escolas sobre o que ensinar mesmo que a alegação das entidades envolvidas siga em outra direção. A ponderação está embasada na teoria de Sacristán (2000) que critica o currículo construído somente sob a ótica de especialistas, como se a ciência fosse a única a saber o que os/as docentes devem fazer. Reis (2015) defende que a classe docente precisa participar dos debates e da elaboração da BNCC, uma vez que “[...] a definição de um projeto formativo parece estar muito além da listagem [...]” do que ensinar e aprender “[...] nas escolas da educação básica brasileira, tendo sido esta a discussão realizada por estudiosos, elaboradores de políticas curriculares, gestores e docentes nos últimos trinta anos”. (REIS, 2015, p. 131). Mesmo não sendo o foco da sua tese, a autora aponta que, com a elaboração da BNCC, as formações inicial e continuada para as licenciaturas entrarão na pauta das discussões e da reformulação e, para tanto, os/as professores/as precisam ser incluídos/as.

Sendo o foco da pesquisa, as ações de Goiânia perante a implementação de um currículo para a rede municipal de ensino, a autora traz para o debate três categorias de análise: teorias de currículo, políticas públicas curriculares e quem faz a gestão do currículo. O estudioso sobre teorias curriculares, Silva (2001, 2004) compõem o rol de teóricos que Reis (2015) concentra para debater o currículo crítico e o pós-crítico. Após serem discutidas as questões sobre estas duas teorias, “[...] segundo Silva (2004, p. 145), para a perspectiva crítica de currículo, a análise

se funda ‘numa economia de poder’, enquanto para a pós-crítica, está vinculada a ‘uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas’.”

A autora compreende que a teoria crítica foca nas questões de classe social com base marxista e a pós-crítica, pós-estruturalista se detém nas ações de poder que envolve relações etnicorraciais, de gênero, meio ambiente e outras que a diversidade cultural apresenta. Mediante o aprofundamento teórico, Reis (2015, p. 73) entende que uma teoria curricular não anula a outra, pois “[...] apesar da visível diferença entre as duas abordagens, para ele [Silva, 2004], ambas as teorias nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Sobre políticas públicas, a autora analisa a legislação e as ações brasileiras no que tange a organização curricular, bem como apresenta as influências estrangeiras, como a Revolução Francesa, a crise curricular no início dos anos de 1990, nos Estados Unidos da América, em função da evolução tecnológica, da alteração do mercado de trabalho, o aumento da pobreza e a devastação do meio ambiente e a influência da Espanha com a entrada dos temas transversais no currículo, atravessando as tradicionais disciplinas com assuntos contemporâneos. Reis (2015) apresenta uma análise mais aprofundada da LDBEN (1996), principalmente sobre a liberdade que escola e os/as docentes possuem para a elaboração do PPP e o que seria ensinado, bem como as concepções e princípios nela expressos de forma explícita ou interpretativa.

Outra característica que a autora apresenta em sua análise é que a LDBEN (1996) é “[...] um documento híbrido, com indicações ora ligadas aos ideais reformadores de cunho democrático-popular (inovadores) ora vinculadas aos preceitos neoliberais”. (REIS, 2015, p. 83). Com isso, a autonomia da escola e dos/as docentes é regulada pela aplicação das provas em larga escala que estão definidas na referida legislação.

A partir dessa lei, são emitidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) para o ensino fundamental, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais compõem a análise até a elaboração da BNCC. A autora aponta que, desde a exarcação dos PCNs, o Brasil organiza um currículo nacional sob a alegação de todos/as os/as estudantes terem o direito ao mesmo conhecimento diminuindo as desigualdades regionais, melhor adaptação quando ocorrer transferência da matrícula. Apoiada em Lúcia de Assis e Nelson Amaral (2013), Reis (2015) apresenta críticas de estudiosos/as acerca do tema, pois ter um currículo nacional está

estritamente ligado às provas de larga escala com foco no melhor rendimento dos/as estudantes nos *ranks* nacional e internacional.

Ao discorrer sobre a história do currículo com sua polissemia e detalhar a legislação e normativas brasileiras sobre a composição curricular, a autora questiona sobre quem gerencia o currículo de fato. Para responder ao seu questionamento, ela realiza a pesquisa de campo junto à rede municipal de Goiânia. Diante de suas análises, percebe-se que os gestores públicos e os/as especialistas ora definem, ora influenciam questões curriculares, apesar de ser a escola e os/as professores/as responsáveis pela gestão do currículo.

Segundo Reis (2015), Maria Roldão (1999, 2002), Lopes (2004), Amélia da Ponte e Nereide Saviani (2010) defendem que os/as docentes definem o que será ensinado. Elas afirmam que, o planejamento, realizado por meio de pesquisas em diversas fontes, os/as professores/as organizam as aulas, seguindo ou resistindo ao currículo oficial, e realizando-o a partir da realidade da escola e dos/as estudantes. Para a autora, “apesar das regulações que a política curricular possa impor, a gestão do currículo estará nas mãos dos professores, especialmente quando estes são concebidos como intelectuais capazes de pensar seu próprio trabalho”. (REIS, 2015, p. 249).

A autora encerra a tese, informando que a pesquisa pode continuar ao buscar dados da gestão do currículo na prática escolar de fato.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. A avaliação da educação - por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**. v. 2, n. 12, p. 27-48, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/258>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: 2004. p. 191-206.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PONTE, Amélia Cristina Elias da; SAVIANI, Nereide. O papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares, na organização do trabalho pedagógico e na avaliação dos resultados escolares. *In*: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 63-86.

ROLDÃO, Maira do Céu. **Gestão curricular - fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ROLDÃO, Maira do Céu. **Os professores e a gestão do currículo:** perspectivas e práticas em análise. Lisboa: Porto, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMES, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, p. 119-148. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020-2021.

Quadro 14 - Descrição das produções acadêmicas selecionadas para análise com os descritores “formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular”

Título	Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governmentamento da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS			
Autoria	Descritores	Instituição	Tipo	Ano
Cláudia Sikilero	formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular	Repositório Digital UFRGS	dissertação	2016
Resumo				
<p>A presente pesquisa propõe conhecer e analisar os sentidos de aprendizagem e as estratégias de governmentamento da população escolar utilizadas pelo Programa <i>Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</i>. O Programa, desenvolvido no município de Novo Hamburgo/RS, foi criado como consequência das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes e do aumento do número de retenções escolares. Foi pensado sob uma rede de proteção social e sob uma gestão democrática, que articulou uma ação intersetorial entre três Secretarias (Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social). A pesquisa é desenvolvida através da análise de documentos que descrevem/informam sobre esse Programa e é pautada em outros textos e normativas de âmbito nacional e internacional, os quais servem de balizas para entender perspectivas que impulsionam a criação de programas voltados para a aprendizagem, tais como o <i>Pacto</i>. A pesquisa articula os Estudos Culturais com os Estudos Foucaultianos. Da caixa de ferramentas foucaultiana, foi utilizada a noção de governmentamento para operar as análises, além de ter sido útil a essa investigação a compreensão de Bauman sobre nosso tempo focalizada em suas noções e metáforas, a saber: ambivalência, Modernidade Sólida e Modernidade Líquida. Estas metáforas, em articulação com as ferramentas de Foucault, estabeleceram-se como potentes noções para entender os sentidos de aprendizagem e estratégias de governmentamento direcionadas à população na atualidade. Com a análise desenvolvida, foi possível perceber, nos discursos sobre a educação escolar, um deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem, conforme o demonstrado por Biesta (2013) e Noguera-Ramírez (2011). Em vista disso, ainda que o Programa <i>Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</i> busque desenvolver suas estratégias resistindo à mercadorização da escola, os sentidos de aprendizagem tornam-se ambivalentes. Pois mesmo que haja essa resistência, existe também a valorização de atributos próprios dessa inteligibilidade contemporânea: aprendizagem permanente, <i>para além dos muros da escola</i> e a diversidade cultural. Tais características fazem com que o Programa busque aquilo que leva alunos a terem dificuldades em aprender em fatores que vão além do ensino institucional, isto é, fatores socioeconômicos ou relacionados à saúde. Classifica-se estas duas condições para a aprendizagem como a gestão do social e a gestão da saúde. Além disso, os documentos do <i>Pacto</i> indicam como estratégia de governmentamento, algo que se denomina como a tríade: mobilização, participação e articulação. Através disso, outras ações estratégicas de governmentamento são assumidas, como a sedução direcionada para a participação, a formação docente continuada e a responsabilização da comunidade escolar pelas aprendizagens ou dificuldade dos estudantes em aprender.</p>				
Palavras-chaves: governmentamento, aprendizagem, políticas públicas, biopoder, ambivalência.				

Sikilero (2016) discorre, em sua dissertação, sobre o deslocamento da educação do conhecimento/ensino para a da aprendizagem/aprender e as estratégias de governamento a partir de Foucault (2008a, 2010b). Como metodologia, a autora utiliza a pesquisa qualitativa para a análise documental. Os conceitos de currículo, BNCC e/ou formação continuada não são abordados no trabalho, apesar de os temas pertencerem a pauta predominante, a problematização da política pública para a Educação municipal, por meio das ferramentas foucaultianas.

A pesquisa ocorre no município de Novo Hamburgo/RS e Sikilero (2016), expõe a organização da cidade, principalmente em relação à Educação desde o período da Grécia Antiga (século IV a.C.) em que o filósofo e matemático Platão filosofa sobre *polis* trazendo que o seu ideal de aparelhamento “[...] e planejamento que estabelece o que deve ser considerado como perigo ou ameaça à ordem e à segurança já era um processo que vigorava como importante para a manutenção de um funcionamento social dado”. (SIKILERO, 2016, p. 26).

Para tratar da era Medieval, ela apresenta os estudos de Foucault (2008a) a partir de textos de Maquiavel, no qual é tratado “[...] a preocupação com a segurança na soberania — um tipo de manutenção da ordem que não se estabelecia em relação aos súditos, mas em relação ao território em que reinava — do território ou segurança do soberano”. (SIKILERO, 2016, p. 26). Já no tempo Moderno, a preocupação era em torno da população do território e de quem governa. A educação também passou por transformações, passando do poder pastoral do período feudal para o Estado, a partir da Modernidade.

Desde aquele período, vivemos sob vigilância panóptica e os poderes disciplinar e biopolítico, conforme Foucault (2010b). As instituições como hospital, escola, presídio, oficinas, entre outras, passaram a desenvolver tal vigilância e poderes na era Moderna para a partir do século XVII ficarem sob o controle do Estado. Estas atribuições, por meio de comando destas instituições, a fim de controlar a população visando a transformação dos indivíduos.

A instituição escolar é constituída a partir de inúmeros mecanismos que são tanto normativos como normalizadores — currículo, avaliação, parecer descritivo, censo escolar, entre outros. Assim, tanto as técnicas disciplinares quanto as biopolíticas se transpassam em ações que buscam o governamento da população. (SIKILERO, 2016, p. 30-31).

A autora, a partir de Gadelha (2009), aponta que a escola e seu currículo são operados com função pedagógica e disciplinar de toda a comunidade escolar. A exemplo, ele apresenta as questões de saúde da população, o mundo do trabalho desde a juventude e em relação à segurança, ele elenca as ações destinadas à prevenção das drogas. Para complementar este

aparelhamento de governo da população por meio da escola, Sikilero (2016, p. 32) inclui os atos normativos que interferem na vida do sujeito, um “governo biopolítico”, que agirá nas múltiplas repetências e/ou em relação à evasão escolar. Ela aborda essa questão, pois a política pública em análise, em sua pesquisa, foca na aprendizagem para superar essas situações baseados nos contextos nacional e/ou internacional.

A fim de compreender as transformações que a educação passou desde a Grécia Antiga, a autora, a partir de Noguera-Ramírez (2009, 2011), apresenta o que hoje é compreendido por sociedade da aprendizagem, assim como Gert Biesta (2013). A legislação vigente acerca da Educação e programas governamentais em nível nacional também são analisados por Sikilero (2016), nos quais identifica o fortalecimento dos aspectos em relação à aprendizagem.

Da Grécia clássica — modo sofista e modo socrático —, passando pela Renascença do século XVII — constituição de uma didática e a sociedade de ensino — e no século XVIII e XIX — conceitos de educação e formação ganham destaque no que o autor chama de “arte de educar” e são vinculados aos aparelhos administrativos do Estado — até o fim do século XIX, para a “construção do conceito de ‘aprendizagem’ entendida como adaptação, capacidade de resolução de problemas e de experiência”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 48).

Da escola destinada à elite chega-se à escola pública para todos/as como um direito, assim como a inclusão social e escolar aos indivíduos e suas especificidades vão ganhando espaço no cenário educacional, conforme Lopes (2009, 2015). A autora alerta para os processos de inclusão que poderão gerar a exclusão uma vez que garantir o acesso e a permanência não garantem a igualdade de oportunidades na escola. Sendo assim, Sikilero (2016, p. 17) reflete que:

[...] estas estratégias, por sua vez, visam colocar crianças e jovens cada vez mais cedo na escola, a fim de conceber uma intervenção que, muitas vezes, vai além do pedagógico, direcionando-os a condutas que escapam a uma infinidade de regulações de diferentes ordens — social, da saúde, psicológico, econômico — para que possam se tornar sujeitos capazes de aprender e gerir sua própria vida.

Essa preocupação para que todos aprendam na escola impulsiona não apenas a criação de estratégias de governo para essa população específica, mas também o necessário comprometimento e responsabilização de toda sociedade no gerenciamento das ambivalências criadas por aqueles que possuem dificuldade em aprender.

Apoiada nos estudos foucaultianos, a autora discorre sobre a escola enquanto uma das maquinarias do Estado para governar e controlar a população. Com isso, é realizado, neste espaço, a condução das condutas e o disciplinamento por meio das rotinas em função de estabelecer o certo e errado e o normal e o anormal.

O programa que a autora pesquisa tem como objetivo reduzir a retenção e a evasão escolar. Em sua análise, ela destaca que o governmentamento é realizado pela mobilização, participação, articulação e sedução das formações continuadas. Ainda foi possível perceber no programa em questão, a responsabilização da comunidade escolar acerca da aprendizagem como um direito, mas também como um dever.

Ao encerrar sua pesquisa, Sikilero (2016), questiona como a docência está sendo produzida para a diversidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. *In*: RESENDE, Aroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 115-125.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmentamento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>. Acesso em: 6 jun. 2021.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade com uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Título	Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes			
Autoria	Descritores	Instituição	Tipo	Ano
Aline Oliveira	formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular	Repositório Digital UFRGS	tese	2018
Resumo				
Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/Criação - LELIC —, essa tese se sustenta em conceitos bakhtinianos e em uma metodologia dialógica de produção de dados e de análise interpretativa de enunciados. O campo empírico diz respeito a um curso de formação continuada de docentes em serviço, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do qual a pesquisadora participou como cursista em uma das turmas de formação. A pesquisa foi realizada num município da região				

metropolitana de Porto Alegre/RS entre os anos de 2013 e 2015. A tese ganha materialidade através de enunciados-relatos referentes ao curso, produzidos tanto por sujeitos em formação, quanto por formadores. Tais enunciados-relatos foram analisados em contraposição, seja a documentos oficiais norteadores da formação continuada no contexto brasileiro, seja a artigos de pesquisadores e concepções de formação continuada. Esse arcabouço discursivo mostra como os planos programáticos ideológicos se projetam sobre uma ideologia do cotidiano atravessada pela arquitetônica dialógica eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim.

Palavras-chave: educação, formação docente em serviço, PNAIC, arquitetônica dialógica, ideologia do cotidiano.

A partir dos objetivos apresentados no resumo, Oliveira (2018) apresenta a pesquisa da formação continuada em serviço, por meio da análise de uma política educacional sobre alfabetização direcionada aos/às professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a autora discorre sobre a história da formação continuada no Brasil, apresenta dados do IBGE em relação ao analfabetismo, bem como do Plano Nacional de Educação (2014-2024), acerca da formação continuada. A pesquisa qualitativa de cunho dialógica foi realizada por meio de ferramentas como gravador, e-mail e caderno de campo. Primeiramente, a autora trata sobre macro e micropolítica para a compreensão da implementação e efetivação da formação continuada em âmbito nacional.

O conceito de micropolítica, segundo Neto (2015, p. 403),

[...] uma política imanente de atenção ao acontecimento, que inova ao não postular um modelo prévio e transcendente de sociedade ideal”. Enquanto a macropolítica “[...] opera por meio de uma organização binária, classificatória, assumindo um formato de macrodecisões.

Sobre a formação continuada, Oliveira (2018) apresenta, na legislação vigente que, desde a Constituição Federal de 1988, já havia o entendimento do aprimoramento dos/as professores/as. Apoiada em Gatti, Guiomar de Mello e Nara Bernardes (1972) são apontados os primórdios das questões de aperfeiçoamento que fortemente foram introjetadas na educação a partir da inovação de outros setores como indústria e comércio já em meados da década de 1970. O objetivo é o de atender a demanda de pessoas qualificadas para os novos tempos.

E essas demandas apontaram a necessidade de mais formação, conforme descreve a autora. Ela discorre sobre a constante necessidade de atualização e inovação por meio da formação permanente que ocorre de forma individualizada, mas que, ao mesmo tempo, procura desenvolver a ação colaborativa e a solução de problemas nas escolas. Ainda apresenta as questões da formação continuada como um conceito polissêmico, pois a aplicabilidade vai desde a pós-graduação às formações em serviço. Oliveira (2018, p. 55) entende que todos esses são termos simples, mas “[...] carregados de intencionalidades e interesses”.

Outro ponto para embasar e pensar às formações e às políticas públicas são os fóruns de discussões. A autora aborda que nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (nomenclatura atualizada em 2019 para o Fórum Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Rio Grande do Sul - FORPROFE/RS), há a produção de ações que não surtem efeitos no cotidiano escolar e nas políticas públicas, ou seja, as ações ficam descoladas.

Todo esse apanhado é para analisar o entendimento de professores/as universitários/as e de professores/as formadores/as de alfabetizadores/as sobre a organização teórica-metodológica da formação proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como compreender os sentidos elaborados pelos/as docentes na formação continuada em serviço. Apoiada no filósofo Bakhtin (2010a, 2010b, 2012, 2014), a autora apresenta os conceitos de alteridade, arquitetônica (o eu-para-mim; o eu-para-o-outro e o outro-para-mim), além de ideologia e axiologia.

Segundo Bakhtin, sistemas ideológicos de caráter moral social, da ciência, da arte e da religião, que dão corpo à ideologia oficial, cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre essa uma grande influência. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que esses produtos ideológicos mantêm uma relação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se de sua dinâmica ao serem submetidos à sua avaliação crítica viva. (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Oliveira (2018), convidou os/as seguintes autores/as sobre formação para a discussão: Nóvoa (2013), Cecília Collares, Maria Aparecida Moysés, João Geraldi (1999), Julio Aquino e Mônica Mussi (2001), Margarete Axt (2006, 2008, 2011, 2016) e Cunha (2015). Estes/as discorrem sobre as várias possibilidades de ações realizadas nas formações diante de um conceito polissêmico, que retira o/a professor/a do processo formativo, desconecta teoria e prática, bem como as produções/pesquisas acadêmicas com o cotidiano escolar. Mediante as análises, a autora conclui que a formação pré-estabelecida pelo PNAIC em nível nacional é considerada monológica e verticalizada, mas os/as formadores/as do município, no qual a pesquisa foi realizada, receberam uma formação dialógica e criativa da universidade responsável e desenvolveram com os/as professores/as público-alvo no município pesquisado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, 2001, v. 27, n. 2, p. 211-227. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v. 7, p. 256-268, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6104/3280>. Acesso em: 6 jun. 2021.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/8242>. Acesso em: 6 jun. 2021.

AXT, Margarete. Estudos em linguagem interação cognição/criação - LELIC: dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar. *In*: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda; REMIÃO, Joelma (Orgs.). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. p.16-43.

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 46-54, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9247>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7rhBBsrKpd4jyCcDWzzC5Kk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. *In*: GATTI et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 85-95.

GATTI, Bernardete Angelina; MELLO, Guiomar Namó de; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 1-52, 1972. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2481/2437>. Acesso em: 6 jun. 2021.

NETO, João Leite Ferreira. Micropolítica em mil platôs: uma leitura. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p. 397-406, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00397.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. **Gestão escolar**, set. 2013. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/formacao/tres-bases-novo-modelo-formacao-762864.shtml?page=3>. Acesso em: 6 jun. 2021.

Título	Formação continuada para professores de ensino médio no estado de Rondônia: realidade e perspectivas			
Autoria	Descritores	Repositório/Instituição	Tipo	Ano
Flavio Antonio Rodrigues Abraão	formação continuada, currículo e Base Nacional Comum Curricular	Capes Universidade Federal de Juiz de Fora	dissertação	2018

Resumo

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado discute a importância da política de formação continuada destinada aos professores estaduais em Rondônia do ensino médio, tendo como base duas escolas estaduais da cidade de Porto Velho. Além disso, propõe-se, neste trabalho, uma reflexão sobre a prática docente nesses estabelecimentos de ensino e suscita-se o debate a respeito dos modelos de formação implementados nesse período, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia. Os objetivos para este estudo são pautados na análise de como as ações de formação continuada para professores são desenvolvidas no âmbito da SEDUC/RO, assim como na compreensão de que maneira essas ações são percebidas pelos profissionais que atuam em escolas. Por fim, são propostas ações de formação continuada para profissionais do ensino médio por meio de um plano de ação educacional que considere a escola como centro da atividade formadora, admitindo que essas ações possam melhorar a qualidade e os índices educacionais nesse nível de ensino, ao mesmo tempo em que valorizam a carreira docente em Rondônia. Assumimos como hipótese que não há uma política efetiva direcionada à formação continuada de professores, que possibilite a esses profissionais uma conexão entre teoria e prática cotidiana. A técnica utilizada na metodologia consistiu em entrevistas coletivas e semiestruturadas, com diversos atores da educação como professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, gestores da SEDUC/RO e coordenadores do Pacto. Fundamenta-se a análise dos dados no estudo de autores relevantes na área educacional, como Bernardete Gatti (2008), Isabel Alarcão (2003), Philippe Perrenoud (2002), Maurice Tardif (2000; 2014), António Nóvoa (1991; 1992; 1999; 2001), Francisco Imbernón (2010), Paulo Freire (2001), Vera Candau (1995), dentre outros que realizam pesquisas no campo da formação docente. Após a coleta de dados e análise dos dados, identificamos que é necessário repensar as técnicas de formação empregadas pela SEDUC/RO, e há de se considerar, também, a imperatividade de uma ação conjunta entre os diversos entes envolvidos, no sentido de munir meios aos profissionais para um permanente aperfeiçoamento, promovendo o encontro de várias concepções de aprendizagem, visto que a formação continuada de professores pode contribuir para o aperfeiçoamento em serviço desses docentes. No final do trabalho, apresentamos um Plano de Ação Educacional que envolve a elaboração de uma proposta de intervenção a ser implementada pela SEDUC/RO, com a intenção de propor ações exequíveis para a formação continuada de professores de ensino médio no estado. As atividades foram delineadas a partir da necessidade de se instituir uma política nesse campo em nível estadual, utilizando a escola como lócus da atividade formadora.

Palavras-chaves: professores, ensino médio, formação continuada.

Abraão (2018) tem como objetivo analisar a formação continuada realizada pela Seduc/RO e como os/as professores/as percebem as ações acerca da formação por meio da pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas. Para tanto, o autor apresenta a legislação nacional acerca da temática, assim como os motivos dessa ação, ou seja, qual a finalidade da formação continuada para a docência, e aponta que é um direito dos/as docentes. Ainda discorre sobre a falta de articulação entre prática e teoria e que existe uma lacuna entre a universidade e a escola, ao tratar sobre a formação inicial. Para essas reflexões, Abraão convida autores que apresentam

vários fatores sobre o tema da pesquisa, como Nóvoa (1991, 1999, 2001), Gatti (1994, 2008, 2009, 2017, 2018), Imbernón (2010) e José Carlos Libâneo (1994, 2004).

Gatti (ÉPOCA, 2017, s/p) indica que a formação inicial é incompleta, pois não considera questões do cotidiano escolar, de modo que os professores recém-licenciados nas faculdades de educação não compreendem, de forma prática, a estrutura pedagógica de uma instituição escolar. (ABRAÃO, 2018, p. 33).

A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave. (GATTI, 2017).

Diante da pesquisa junto aos sujeitos envolvidos, Abraão (2018) pontua que as políticas públicas de seu estado são homogeneizantes e não articulam o cotidiano escolar com a teoria, que os/as professores/as não tem tempo disponível em sua carga horária de trabalho para estudos como os de nível *stricto sensu* e que o conhecimento docente é capaz para mudar situações cotidianas na escola.

Toda ação formadora necessita considerar a escola e seus componentes como peça fundamental da atividade para o aprimoramento profissional, pois é lá que a processo de refinamento para a carreira acontece na prática. No entanto, são necessários mecanismos indicando que os profissionais podem conciliar formação continuada com horário de trabalho para que essas atividades aconteçam. (ABRAÃO, 2018, p. 134-135).

O autor compreende que a formação continuada pesquisada não conecta a teoria com a prática docente cotidiana. Destaca ainda que a escola é o lócus das atividades formadoras por ter cada escola sua própria cultura mediante as especificidades da comunidade escolar.

De toda forma, esta investigação buscou se apresentar como um subsídio para que políticas públicas possam ser elaboradas e praticadas no campo da formação de professores, de modo a proporcionar um exercício de constante refinamento profissional, ao mesmo tempo em que exhibe uma opção para que o sistema educacional promova ações de refinamento docente com a finalidade de aperfeiçoar o processo de formação em serviço, o que pode proporcionar avanços nos indicadores educacionais da educação básica no estado. (ABRAÃO, 2018, p. 135-136).

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. 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. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 15, n. 48, ago. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Época**, 2017. Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossasfaculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores. **Pesquisa Fapesp**, 2018. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gattipor-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, ano 142, mai. 2001, p. 23. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacaoantonio-Novoa>. Acesso em: 6 jun. 2021.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020-2021.

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRO REUTER
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Eu, Juliana Zimmer, Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Morro Reuter/RS, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)" na SMEC em que sou gestora. A pesquisa será coordenada pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna e a investigação será realizada pela mestrandia Alessandra Pereira Pedrosa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sediada no município de São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa será desenvolvida com base nos estudos etnográficos, principalmente aqueles que estão situados no campo da Educação. Para tanto, serão utilizados os seguintes procedimentos: observação participante e entrevista. Desde essa perspectiva, a mestrandia solicita autorização para: conhecer e analisar documentos normativos do município de Morro Reuter e documentos pedagógicos correspondentes às formações realizadas para a implementação da BNCC; elaboração de um diário de campo para registro das experiências narradas e observações da mestrandia sobre os processos educativos do município; realização de entrevistas com as pessoas da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pela formação continuada em questão, entre elas a Secretária, as Supervisoras Pedagógicas de Etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como com as Coordenações Pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino, e o Presidente do Conselho Municipal de Educação.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos, e as respectivas medidas de proteção aos/às participante da pesquisa.

Estando esta Secretaria de Educação de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Morro Reuter, 26 de novembro de 2020.


Juliana Zimmer
Secretária de Educação e Cultura

Travessa 1º de Maio, nº 16 - Centro
Morro Reuter - RS CEP: 93990-000
Fone: (51) 3569-2458
E-mail: educacao@morroreuter.rs.gov.br

ANEXO C - REGISTRO DA PRESENÇA FÍSICA E DIGITAL NO CAMPO DA PESQUISA

REGISTRO DA PRESENÇA NO CAMPO DA PESQUISA					
Nº	DATA	LOCALIDADE	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES	AÇÕES
1	27/01/2021	Sede da SMEC	7h30	Secretária municipal de educação e coordenadoras pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da minha pesquisa pessoalmente; ✓ pré-organização da minha estada no campo da pesquisa; ✓ acompanhamento do dia da organização do ano letivo de 2021; ✓ início da leitura das orientações para o ano letivo de 2020 em função da pandemia da Covid-19.
2	02/02/2021	Sede da SMEC	4h30	Coordenadoras pedagógicas da SMEC.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento da organização da primeira reunião com a consultoria educacional e as formações do ano em curso; ✓ acompanhamento da reunião das coordenadoras pedagógicas com a secretária municipal de educação; ✓ início da produção da tabela com as formações já realizadas pela SMEC desde o ano de 1992 (emancipação do município).
3	04/02/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/yxm-anzi-btn	2h30	Prefeita, secretária municipal de educação, coordenadoras pedagógicas, presidente do CME, professores/as, atendentes e estagiários/as.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientações pedagógicas, administrativas e sanitárias para o desenvolvimento do ano letivo de 2021 em tempos de pandemia.
4	05/02/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/yxm-anzi-btn	2h	Secretária municipal de educação, coordenadoras pedagógicas, professoras/es, estagiárias/os e palestrante da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação continuada (pontos trabalhados: presença, tempo, (des)aprendizagem e utopia).
5	23/02/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/htc-avro-ofr	2h	Coordenadoras pedagógicas da SMEC e coordenações pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reunião para tratar da Proposta de Trabalho para 2021 e Plano de Ação.
6	09/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/xss-pmbw-fsq	1h	Secretária municipal de educação, coordenadoras pedagógicas e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reunião com a instituição de consultoria educacional para alinhar as formações continuadas para 2021; ✓ apresentação da minha pesquisa à instituição de consultoria educacional.

Nº	DATA	LOCALIDADE	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES	AÇÕES
7	09/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/myi-zeuj-gpu	2h	Secretária municipal de educação, coordenadoras pedagógicas e coordenações pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reunião com as coordenações para tratar do desenho da formação continuada em 2021; ✓ estudo e reflexão das ações pedagógicas a partir do texto “Vida de Clichê”.
8	22/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/exm-osfs-bbd	3h30	Coordenadoras pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização da reunião de 23/03/2021 com as coordenações pedagógicas das escolas; ✓ organização da formação continuada de 24/03/2021 para toda a rede municipal de ensino.
9	23/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/myi-zeuj-gpu	3h	Coordenadoras pedagógicas e coordenações pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão dos estudos e reflexões acerca das ações pedagógicas a partir do texto “Vida de Clichê”; ✓ orientações sobre a elaboração e a importância do Plano de Ensino dos/as professores/as para o seu trabalho e acompanhamento das coordenações pedagógicas das escolas.
10	24/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/exm-osfs-bbd	2h	Coordenadoras pedagógicas da SMEC.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão da organização da formação de hoje à noite; ✓ debate sobre as ponderações das coordenações sobre a organização do DOCMR, trabalhar competências (desenvolvimento, metodologias e avaliações).
11	24/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/mkw-bwuh-yni	2h	Coordenadoras pedagógicas, professores/as, atendentes, e estagiários/as	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino a partir das competências de MR.
12	31/03/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/rpv-fqff-xqy	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as, professores/as, atendentes, estagiários/as e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, Profa. Ma. Mirian Dazzi e Profa. Dra. Dagmar Meyer)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação cultural: educação inclusiva.
13	06/04/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/prv-iywo-tis	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as e coordenações pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação da formação continuada realizada nos dias 24 e 31 de março de 2021 para organização das próximas formações.
14	20/04/2021	Plataforma Google Meet https://meet.google.com/gsj-ceuc-xus	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as e coordenações pedagógicas das escolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo dirigido do Regimento Escolar em elaboração a luz do DOCMR.

Nº	DATA	LOCALIDADE	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES	AÇÕES
15	13/05/2021	Sede da SMEC	4h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as, equipes diretivas das escolas	✓ Continuidade dos estudos dirigidos do Regimento Escolar em elaboração a luz do DOCRM.
16	19/05/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/dfo-rmuj-oxu	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as, professores/as	✓ Formação Docente: Organização do Plano de Ação 2021/2022 em função das competências reprogramadas devido à pandemia.
17	27/05/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/vww-waar-amg	2h	Coordenação pedagógica da SMEC	✓ Planejamento do conselho de classe coletivo e orientações sobre a escrita dos pareceres descritivos dos/as estudantes e reelaboração do PPP.
18	01/06/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/xym-hkf-kht	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as, equipes diretivas e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi)	✓ Formação continuada: roda de conversa: quais as cinco principais dificuldades (de ordem pedagógica) enfrentadas pela gestão (direção e coordenação da escola) durante a pandemia?
19	24/06/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/xym-hkrf-kht	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi)	✓ Formação continuada: Famílias expostas em tempos de pandemia. O vínculo da escola e família.
20	22/07/2021	Plataforma Google Meet http://meet.google.com/xym-hkrf-kht	2h	Secretária municipal de educação, coordenador/as pedagógico/as e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi)	✓ Formação continuada: Gestão pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.
21	26/07/2021	Plataforma Google Meet https://meet.google.com/byz-oadm-ptx	1h	Coordenadora pedagógica da SMEC, Miriã Zimmermann da Silva	✓ Relato: (a) Banca de qualificação; (b) modificações no Projeto e (c) submissão do Projeto ao Comitê de Ética da Unisinos.
22	06/8/2021	Plataforma Google Meet meet.google.com/meh-eqsh-zts	2h	Coordenadora pedagógica da SMEC, Miriã Zimmermann da Silva e Ana Maria Rodrigues; Consultoria educacional (Miriam Dazzi e Caren Klain) Rede Municipal de Ensino	✓ Palestra “Existir e (re)existir para interrogar a educação e a docência no presente” como atividade final da Formação Continuada (formato híbrido) intitulada “Entre o singular e o plural, a vida em comunidade – possibilidades de criação”.

Nº	DATA	LOCALIDADE	CARGA HORÁRIA	PARTICIPANTES	AÇÕES
23	26/08/2021	Plataforma Google Meet meet.google.com/hcm-izyb-yfj	2h	Secretaria municipal de educação (secretária Juliana e assessora Ana Maria, equipes pedagógicas) e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de Equipes Diretivas: Gestão Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. ✓ Abertura da reunião – leitura do trecho da música “Do lado de cá – Chimarruts: Se a vida às vezes dá uns dias de segundos cinzas E o tempo tic taca devagar Põe o teu melhor vestido, brilha teu sorriso Vem pra cá, vem pra cá Se a vida muitas vezes só chuveira, só garoa E tudo não parece funcionar Deixe esse problema à toa, pra Ficar na boa, vem pra cá Do lado de cá, a vista é bonita A maré é boa de provar Do lado de cá, eu vivo tranquila E o meu corpo dança sem parar Do lado de cá, tem música, amigos e Alguém para amar do lado de cá Uh, do lado de cá, uh [...]. ✓ Retomada das formações anteriores e os desafios atuais das escolas com a retomada do turno inverso nas escolas. Suspeitar dos conceitos e das organizações.
24	23/11/2021	Presença física na SMEC	4h	Secretária Juliana e assistentes administrativas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concluir a catalogação das formações realizadas por Morro Reuter/RS (Anexo F).
25	03/12/2021	Plataforma Google Meet Meet.google.com/wmb-nqyt-xje	2h	Prefeita, secretaria municipal de educação (secretária Juliana e assessora Ana Maria, equipes pedagógicas), Conselho de Alimentação Escolar, Conselho Municipal do FuNDEB e palestrantes da consultoria educacional (Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Profa. Ma. Mirian Dazzi).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos resultados parciais da pesquisa de mestrado que realizei. ✓ Avaliação das formações realizadas em 2021.

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa “Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)”, desenvolvida pela mestranda Alessandra Pereira Pedroso, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O objetivo deste estudo é conhecer e analisar os percursos que a rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS realizou com a formação continuada para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os anos de 2019 a 2021, mediante ações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em atuação com as equipes gestoras, bem como com a instituição de consultoria educacional.

Esta pesquisa é de suma importância para os atuais movimentos educacionais, pois sendo professora, entendo que a formação continuada deva primar pelo desenvolvimento da criticidade e da liberdade dentro de um senso de responsabilidade com os/as estudantes, detentores/as do direito à educação. Como articuladora dos Conselhos Municipais de Educação, no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), representando a União Nacional Dos Conselhos Municipais de Educação do RS (UNCME-RS), tenho responsabilidade e compromisso com os Conselhos Municipais de Educação do RS e, conseqüentemente, com as escolas dos sistemas municipais de ensino, uma vez que as ações dos colegiados reverberam nas escolas por meio dos atos normativos exarados, por serem estes os órgãos normatizadores dos sistemas. Mediante à análise da formação continuada que este projeto de pesquisa pretende estudar, mapearei e analisarei o percurso da rede de ensino de Morro Reuter/RS e, assim, refletirei sobre a organização, a estrutura, o conteúdo, os sujeitos envolvidos, a avaliação e as ações possíveis ou impossíveis do processo em tela. Enquanto articuladora e pesquisadora, compartilharei a experiência de pesquisar e refletir sobre o tema com outros colegiados.

Você participará desta pesquisa por meio de uma entrevista semiestrutura, sendo que esta será gravada em áudio e imagem e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. Neste momento, considerando a situação que temos vivido, pressupõe-se que a entrevista acontecerá em ambiente virtual. A entrevista será realizada com base em roteiro com questões abertas que solicitam de você a exposição da sua percepção sobre a formação continuada ofertada e de outras ações que desencadearam a implementar a BNCC.

Com base nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016), compreendo que toda a investigação tem implicações éticas, incluindo aqui a pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, explico que esta pesquisa oferece riscos mínimos aos e às participantes. Durante a entrevista, você não precisará responder as perguntas que não se sentir à vontade. Entende-se, também, que alguns diálogos ou reflexões podem trazer um desconforto físico e/ou emocional. Caso isso ocorra, a atividade será interrompida e todo o suporte será fornecido por mim.

Numa perspectiva ética, ressalto, ainda, que minha responsabilidade como pesquisadora engloba todos os processos da pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados. Desse modo, assumo os seguintes compromissos com você:

(1) sua identidade será mantida em sigilo, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificar-lhe, caso seja necessário, será criado um pseudônimo;

- (2) as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar;
- (3) os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas;
- (4) sua participação neste estudo é isenta de despesas e voluntária, ou seja, caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da entrevista, sem penalização alguma;
- (5) o risco mínimo decorrente da pesquisa, que pode ser o de se sentir desconfortável com a entrevista, poderá se recusar a responder às perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza;
- (6) a garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: pedroso.alessandra2012@gmail.com e/ou telefone (51) 981-95-5305.

Aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

Preencha as informações solicitadas a seguir e envie para o e-mail da pesquisadora.

Nome completo da/do participante: _____

Função e local de trabalho: _____

Data: ____/____/____.

Este Termo será assinado após a sua manifestação. Uma cópia deste será enviado para o seu e-mail e uma cópia ficará com a pesquisadora.

Pesquisadora responsável: Mestranda Alessandra Pereira Pedroso
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PESQUISA**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC:
PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR DE MORRO REUTER/RS (2019-2021)**

Entrevistado/a:

Nome: _____

Data e local da entrevista: _____

Função e local de trabalho: _____

Questões da pesquisa:

1) Primeiramente, o que a/o senhora/senhor gostaria de relatar sobre a formação continuada realizada em Morro Reuter/RS para a implementação da BNCC como um todo e mediante o vosso envolvimento? Foi importante? Em que situações reverberou na escola ou no fazer dos/as professores/as? **(uma pergunta de cada vez)**

2) Poderia descrever sua percepção (potencialidades ou fragilidades) no que tange a organização, a(s) metodologia(s) utilizada(s) e temática(s) das formações continuadas realizada para a implementação da BNCC em Morro Reuter/RS?

3) Qual o diferencial destas formações para outras realizadas anteriormente?

4) Em sua visão, como essas formações/ações reverberam na rede municipal de ensino de Morro Reuter/RS?

5) Em sua análise, o que poderia ser repetido ou modificado?

Deixar em aberto para outras colocações/questionamentos que o/a entrevistado/a possa considerar pertinente à pesquisa.

ANEXO F – FORMAÇÕES REALIZADAS POR MORRO REUTER/RS DESDE SUA EMANCIPAÇÃO

Formação Continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter/RS de 1993 a 2021							
Tipo e Número do Evento	Título	Período	Carga horária	Programa (resumo)	Número de Participantes	Palestrantes	Promoção
Curso nº 01	A Caminho de uma Nova Escola	28/07 a 30/07/1993	20h	Dividido em 3 módulos: Jogos matemáticos, metodologias de ensino e questões da disciplina da Língua Portuguesa (Dicionário e Produção textual).	13 pessoas	Carla Cristiane Lehnen Wittmann (atual prefeita de Morro Reuter), Maria Janete Soligo Baldidissera e Sônia Regina Loeblein	SMEC
Curso nº 02	Criatividade nas Relações Humanas	25 a 27/10/1994	20h	Dividido em 5 módulos: relações humanas e aspectos do plano de educação; relações humanas e cultura e pontos harmônicos com o plano de educação; potencial de relacionamentos no contraditório e seu enfrentamento; relacionamentos interpessoais e encaminhamentos criativos e possíveis.	17 pessoas	Não consta	UNISINOS
Curso nº 03	Língua Portuguesa nas Séries Iniciais	29/10 a 24/11/1994	64h	Dividido em 3 módulos: do histórico à metodologia, estrutura, ações e avaliação (vários aspectos e pontos).	21 pessoas	Juracy Ignez Assman Saraiva, Lauro João Dick e Noely Klein Varella	UNISINOS
Curso nº 04	Atualização de Professores	10 a 25/03/1995	20h	Ciências.	20 pessoas	Ângela Maria Jacobus Berlitz e Rosa Maria Grings	UNISINOS
Curso nº 05	Jornada de Estudos – Educação Infantil e Astronomia	31/07 e 01/08/1995	16h	Astronomia: Universo, Sistema Solar, Estações do Ano e fenômenos lunares. Educação Infantil: objetivos e aspectos da EI, criatividade e atividades práticas.	EF: 21 pessoas Astronomia: 16 pessoas	Annelise Schoachtenberg, Iara B. da Rocha e Luiz Augusto Leitão da Silva	UNISINOS
Curso nº 06	Seminários de Estudos	10 a 12/04/1997	20h	Sociedade; que escola e homens que queremos; motivação oficinas de português, música e expressão cultural e recursos áudio visuais na escola.	24 pessoas	Não consta	SMEC e Prefeitura Municipal
Curso nº 07	Jornadas de Estudos	31/07, 01 e 02/08/1997	Não consta	A formação e transformação do professor, avaliação e recuperação, metas da educação, trabalho em equipe e qualidade na educação.	33 pessoas	Não consta	SMEC e Prefeitura
I Seminário Municipal de Educação	Ensinar: um ato de amor	22 a 25/07/1998	28h	Relações Interpessoais, LDB/1996, Literatura. Oficinas: artes, ensinar a pensar, motricidade, motivação e desenvolvimento do gosto pela leitura.	46 pessoas	Dr. Alexandre Olszewsky Dahmer, Mariza Vasques de Abreu, Dr. José Outeiral, Lea Masina, Geni Golembieski, Luciana Facchini, Carla Sotero Faes e Rejane da Costa Marques	SMEC e Prefeitura

II Seminário Municipal de Educação	Educação: Compromisso de amor	15 a 17/04/1999	20h	Motivação e qualidade de vida; Oficinas (Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa, Aprendizagem, Educação Infantil e Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Inteligências Múltiplas); Ética e Docência e Avaliação.	58 pessoas	Getúlio Parnasques, Paulo Inocente, Ronaldo Mancuso, Elisabete Lehman, Aidê Knijinik Wainberg, Ida Helena Thon; Iselda Lausen Feil, Roseli, Hickmann, Jaqueline Lumertz, Arlete dos Santos Petry e Mário Bandiera	SMEC e Prefeitura
III Seminário Municipal de Educação	III Seminário Municipal de Educação de Morro Reuter	27 e 28/4/2000	20h	Relações interpessoais, inteligências múltiplas e aprendizagem; alfabetização; meio ambiente; brincadeiras; música e expressão corporal; educação sexual; étnico cultural de Morro Reuter; projetos integrados.	54 pessoas	Darci Kophs, Maria da Graça Paiva, Noeli K. Varella, Rosalba Maziero, Darci Orso, Leandro Maia, Telmo Silva, Cecília Braun Bassi e Fernando Medeiros	SEMC e Prefeitura
IV Seminário Municipal de Educação	IV Seminário Municipal de Educação de Morro Reuter - RS	23 a 25/05/2001	Não consta	Diversidade; psicomotricidade; matemática, criatividade; Relações escolares (participação, autoridade e autonomia); Infância, motivação (acendendo as próprias luzes).	97 pessoas	Carlos Skilar, Wilson Bagatini, Ana Cristina Rangel, Max G. Haetinger, Júlio Alejandro Quezada Jelvez, Eda Estavanel Tavares, Liliane Sulzbach, Clarisse Leal	SMEC e Prefeitura
Oficina	Contação de Histórias	09/10/2002	4h	Contação de Histórias.	27 inscritos	Não consta	SMEC e Prefeitura
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano Letivo de 2002	40h	Vencer como hábito, ética e comprometimento, inclusão escolar, educar sem culpa, currículos integrados.	54 pessoas	Dr. Alexandre O. Dahmer, Patrícia Wolffnbüttel Argenti, Francisco Dutra, Tânia Zagury e Maria Bernadette Castro Rodrigues	SMEC e Prefeitura
II Seminário Nacional e VI Seminário Municipal de Educação	Ensinar e Aprender: Saberes, desafios e perspectivas	23 a 26 de abril de 2003	Não consta	O educador como sujeito de mudanças, Pedagogia da cooperação, leitura e escrita, Pedagogias Culturais, escola sem conflito, ética e Memória e literatura.	339 pessoas	Miguel Arroio, Fábio Brotto, Maria Isabel Dalla Zen, Tânia Zagury, Vasco Pedro Moretto, Carlos Urbim (autor do livro "Morro Reuter de A a Z")	Não consta
Curso de Informática	Projeto Extra-Classe	Não consta	32 h	Microsoft Windons 98, Word 2000, Excel 2000 e Hardwares.	32 pessoas	Gabriela Tramontim Chultz	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano Letivo de 2003	36 h	Repensando o pedagógico e o administrativo escolar; Quem ama educa, Limites na sala de aula, ética, aprendizagens e transformações, e projetos de trabalhos.	43 pessoas	Luiz Augusto Waldemar, Içami Tiba, José Ottoni Outeiral, Sérgio Stock, Valéria de Leonço e Denise Helena La Salvia	Prefeitura e SMEC
III Seminário Nacional e VII Seminário Municipal de Educação	A diversidade no contexto escolar: entrelaces de experiências	14 a 17/04/2004	Não consta	Diversidade cultural na escola, Leitura como passaporte, Conhecimento X Aprendizagem, Planejamento pedagógico e Colonização alemã no sul do Brasil. (13 oficinas com temáticas ligadas a programação).	473 pessoas	Carlos Iotti, Carlos Urbim, Flávio Scholles, Sérgio Napp, Vitor Hugo, Lygia Bojunga, Pedro Demo, Celso dos S. Vasconcellos e Eduardo Bueno	Prefeitura e SMEC

Curso de Informática	Projeto Extra-Classe	Ano Letivo de 2004	60 h	IMI, Windons 2000, Word, Excel e Power Point 2000.	14 pessoas	Gabriela Tramontin Chultz	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano Letivo de 2004	22 h	Emoção e resolução de conflitos, limites, a escola dos meus sonhos e Arte, música e educação.	59 pessoas	Izabel Ibias, Denise Quaresma, Frei Betto e João Collares	Prefeitura e SMEC
Curso	Projeto Amando Alfabetizar	Ano Letivo de 2004	Não consta	Não consta.	10 pessoas	Não consta	Prefeitura e SMEC
Curso	Educação: um compromisso real com a vida	Agosto a dezembro de 2004	100h	Ética, Avaliação na escola inclusiva, Projetos de trabalhos, Inclusão Escolar, ações disciplinares e aprendizagens da pós-modernidade.	55 pessoas	Não consta	Prefeitura, SMEC e FNDE/MEC
Workshop	Crônica na sala de aula	05 e 06/11/2004	12h	Não consta.	9 pessoas	Caio Riter	Itaú Cultural e Casa de Cultura Mário Quintana
IV Seminário Nacional e VIII Seminário Municipal de Educação	(Re)significando a escola – lugar de aprendizagens e de ser feliz	27 a 30 de abril de 2005	40h	Educação holística, Inclusão Escolar, leituras de literaturas clássicas, literatura gaúcha e 14 oficinas ligadas a temática do seminário.	362 pessoas	Nilbo R. Nogueira, Mônica Pagel Eidelwein, Marina Colasanti, Juracy A. Saraiva, Messias G. Freitas, Valéria Koch Barbosa e Werner Schünemann	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupo de Estudos	17 a 21/12/2005	20h	A importância da palavra, incentivo a leitura, ações disciplinares, avaliação, limites, diferenças, inclusão e motivação.	66 pessoas	Osvino Toillier, Jucary Assmann Saraiva, Dalila Inês Maldaner Backes, Adriane Brevia, Maria Celina Melchior e Denise Quaresma	Prefeitura e SMEC
Programa	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano Letivo de 2005	100h	Conceito de Literatura, aspectos estéticos, análise e interpretação, textos poéticos, metodologias de exploração, trabalhos e discussões em grupo.	64 pessoas	Juracy Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
V Seminário Nacional e IX Seminário Municipal de Educação	O Papel do educador na construção de uma escola inclusiva	26 a 29 de abril de 2006	40h	Leitura e formação humana - Inclusão pela escola e pela sociedade, Educação para competências (inclusão social), Todos podem aprender? Brincar é coisa séria?. Ocorreram 15 oficinas e 4 grupos de estudos relacionados com as temáticas acima elencadas.	373 pessoas	Ezequiel Theodoro da Silva, Vsco P. Moretto, Juracy Asmann Saraiva, Miguel G. Arroio, Ester Pillar Grossi e Edinho Paraguassu. (seminários)	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupo de estudos	Ano Letivo de 2006	24h	Revisão dos Planos de Estudos, Motivação, Brincar é aprender, a relação do educador com as crianças.	72 pessoas	Coordenadoras Pedagógicas da SMEC, Isabel Ibias, Tânia Ramos Fortuna e Rubem Alves	Prefeitura e SMEC
Programa	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano Letivo de 2006	60h	Planejamento do ano letivo e da caminhada ecológica, elaboração de roteiros de leitura de Mário Quintana, organização da 14ª Feira do Livro, exploração de textos	15 pessoas	Juracy Asmann Saraiva	Prefeitura e SMEC

				narrativos sobre o Natal, participação no desfile cívico e no II Sarau Literário em homenagem a Mário Quintana.			
Curso de Cooperativismo	Projeto: União faz a força	Ano Letivo de 2005	40h	Cooperação e Cooperativismo.	46 pessoas	Vera de Oliveira	Prefeitura, SMEC e SICREDI
VI Seminário Nacional e X Seminário Municipal	Sou um eterno apaixonado por isso sou educador!	25 a 27 de abril de 2007	40h	Relação professor e aluno, apaixonar-se pela educação, autoconhecimento na formação do educador. Ocorreram 17 oficinas com temáticas correspondentes ao seminário.	321 pessoas	Sandra Bozza, Sonia Terezinha Nicolodi e Ruy Cezar do Espírito Santo	Prefeitura e SMEC
Programa	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano Letivo de 2007	80h	Palavras, brinquedos e brincadeiras: Leitura e escrita na Cultura Popular, fábulas e poemas para motivação de leitura e escrita.	10 pessoas	Não consta	Prefeitura e SMEC
Programa	Programa Entre Estrelas e Letras	14/04/2007 a 01/12/2007	60h	Clube do Professor leitor – escritor: Leitura e produção de textos, exploração de textos narrativos, discussão de produção textual, estratégias metodológicas de textos.	9 pessoas	Não consta	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada aos professores	Grupo de estudos	Ano letivo de 2007	24h	Motivação; alfabetização; avaliação; palavras, brinquedos e brincadeiras e Plano Municipal de Educação.	65 pessoas	Alexandre O. Dhammer, Luciana Fcchini, Dalila Maldaner, Luís Camargo, Alexandre Silva Virginio, Coordenadoras Pedagógicas da SMEC e Juracy Asmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Formação continuada às Serventes Escolar e Auxiliares de Serviços Gerais	Grupo de Estudos	21/02/2007 a 19/12/2007	24h	Motivação, Segurança alimentar, gastronomia na merenda escolar, Semana da Alimentação do Vale do Rio dos Sinos.	17 pessoas	Alexandre O. Dhamer, Sandro C. Machado, Isabel K. Machado, Carine wingert, Marivone Perini e Gianne R. de Azambuja	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada do Projeto Bom dia	Grupo de estudos “Olhares e Falares sob o Arco-íris da Educação”	21/08/2007 a 01/12/2007	20h	Noite das Lanternas, musicalização, reflexão sobre a escola que sonhei sem imaginar que pudesse existir, Teorias Pedagógicas, valorização do ser professor, produção textual, avaliação das interferências do Projeto Bom dia na vida escolar.	11 pessoas	Sandro Souza, Solange Raquel Weber, Suleika Fabiane Alles, Milton Schwertner	Prefeitura e SMEC
Palestra	Programa entre Estrelas e Letras	Ano letivo de 2007	28h	Sensibilidade no texto narrativo; Processo de enunciação, tempo e espaço; Aspetos Teóricos de composição do texto narrativo; Estrutura mínima de um texto narrativo; A organização do texto narrativo sob a ótica infanto-juvenil; Exploração de textos narrativos sob o aspecto da invenção; Exploração de textos narrativos sob o aspecto temático e dos demarcadores temporais.	Não consta	Ernani Mügge	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupo de estudos “Olhares e Falares	Ano letivo de 2008	30h	Ócio Criativo; atividades de cooperação: artes, musicais e esportes; maturidade espiritual; o professor enquanto sujeito	19 pessoas	Solange Raquel Weber e Ponto PSI	Prefeitura e SMEC

do Projeto Bom dia	sob o Arco-íris da Educação”			e lazer; reflexões teóricas; leitura e interpretação de textos e vivências com os participantes do projeto Bom dia.			
VII Seminário Nacional e XI Seminário Municipal de Educação	Educação possível: trabalhando com os pés no chão e a mente nas estrelas.	25 a 25 de abril de 2008	40h	Nova escola, aluno e professor e muitos desafios; Educação Ambiental, literatura infantil e Escola Democrática.	307 pessoas	Max Haetinger, Jair Putzke, Márcio Vassalo e Alexandre Silva Virginio	Prefeitura e SMEC
Curso de capacitação de professores	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano letivo de 2008	120h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: A valorização do aluno pelo professor, apresentação e discussão de roteiros para de leitura e discussões de lendas e contos populares, critérios para seleção de narrativas.	07 pessoas	Não consta	Prefeitura e SMEC
Curso de capacitação de professores	Grupos de Estudos	Ano letivo de 2008	20h	Motivação, Plano Municipal de Educação, Mestre – um líder com alma.	78 pessoas	Ruy Cezar do Espírito Santo, Alexandre Silva Virginio e Neusa Haas Santos	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada de Serventes Escolar e Auxiliares de Serviços Gerais	Grupo de Estudos	Ano letivo de 2008	48h	Motivação, plantas medicinais, Visita ao Museo da PUC, nutrição funcional, saída de campo: Mercado Público de POA, atividade de integração.	16 pessoas	Ruy Cezar do Espírito Santo, Liane Reichert Klein, Gianne Rockembach de Azambuja, Rosane Williges e Neusa Haas Santos	Prefeitura e SMEC
Conferência	Programa Entre Estrelas e Letras	15/03/2008	4h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: A importância do professor na valorização do aluno enquanto sujeito de sua história.	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Palestra	Programa Entre Estrelas e Letras	05/04/2008	3h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: Valorização da Cultura brasileira- grande júri do folclore.	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Oficina	Programa Entre Estrelas e Letras	03/05/2008	3h	Avaliação do Programa.	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Conferência	Programa Entre Estrelas e Letras	31/05/2008	3h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: Critérios para seleção de narrativas – trabalho de análise de textos	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Oficina	Programa Entre Estrelas e Letras	2º semestre de 2008	21h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: Discussão da proposta de rateio sobre “O Negrinho do Pastoreio”; Discussão de aplicação dos roteiros sobre “O Lobisomem, João Mata-sete e a Festa no Céu”; Discussão da proposta de roteiro sobre “A história do Guaraná”; Discussão da proposta de roteiro sobre	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC

				“A Lenda da erva mate”; Discussão da proposta de roteiro sobre “Dois cegos briguentos”; Discussão da Unidade de leitura e escrita – lendas e contos populares e elaboração de roteiros de leitura e escrita a partir de lendas e contos populares..			
Seminário	Programa Entre Estrelas e Letras	29/11/2008	3h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: Apresentação das narrativas produzidas pelos alunos no âmbito do Projeto e Avaliação do Programa.	Não há informação	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano letivo de 2009	34h	Reforma Ortográfica; Ética, Comprometimento e Motivação no Ambiente de Trabalho; Educação e a Crise do Capitalismo; Avaliação; Percepção na Educação; Dez princípios para um bom Professor: repensando a prática de sala de aula; Um por Todos e Todos pela Leitura; Ser Professor: Identidade e Saberes= Autoridade	78 pessoas	Profa. Ma. Rosemari Lorenz Martinz; Profa. Esp. Luciana Nádia Pereira Scholl; Assistente Social Diego Joel Schuh; Profa.Ma. Sônia Maria Seadi Verissimo da Fonseca; Esp. Marketing e Gestão Jaime Weiand; Profa. Dra. Liciania Facchini e Prof.Dr. Manfredo Carlos Wachs	SMEC
Curso	Informática	Janeiro, fevereiro e março de 2010	3 turmas de 20h cada	Conhecendo softwares e hardwares.	53 pessoas	Prof. Tafarel Schmitt	Prefeitura Municipal e SMEC
Palestra	Programa Entre Estrelas e Letras	20/04/2010	2h	Palavras, Brinquedos e brincadeiras: Andersen.	17 pessoas	Juracy I. Assmann Saraiva	Prefeitura Municipal e SMEC
Palestra	Cem aulas sem tédio	17/07/2010	3h	Não há informações	63 pessoas	Não há informações	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano letivo de 2010	28h	Inteligência Emocional; A importância da Leitura; Eu sou importante: Responsável pelo ambiente em que vivo; Sexualidade e Afeto; Valorização e motivação do professor e Oficinas sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA.	99 pessoas	Psicopedagoga Maria Albina Werlang; Profa. Ma. Juracy Inês Assmann Saraiva; Profa. Ma. Kátia Andrade Biehl; Profa. Ma. Monia Koth; Prof. Ms. Ernani Mügge; Jutta Justo; Vera Hoffmann; Sandra Castro; Profa. Ma. Denise Quaresma; Profa. Esp. Márcia Mallmann; Profa. Patrícia Braun; Fon. Marlise Christiane S. Godoflite; Prof. Dr. Daniel Luciano Geverhr; Prof. Ms. Márcio André Malgarin; Profa. Esp. Daisy Eckhard Bondan; Psicóloga Ana Paula Rodrigues; Profa. Esp. Leonice da Silva Cardoso Jacoby; Enfermeira Queila Gomes de Oliveira; Prof. Dr. Euclides Redin	

Curso	Língua Inglesa	Ano Letivo de 2010	40h	Módulo 1 – conteúdos básicos.	23 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Língua Inglesa	Ano Letivo de 2010	40h	Módulo 2 – conteúdos intermediários.	10 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Língua Alemã	Ano Letivo de 2010	Não consta	Módulo 3 – conteúdos básicos e intermediários.	15 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Informática	Ano Letivo de 2010	20h	Conhecendo softwares e hardwares.	20 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Grupos de Estudos	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano Letivo de 2010	20h	Desenvolvimento de Projetos de incentivo à leitura e escrita.	33 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	14/02/2011	2h	Educação Fiscal.	Nada consta	Afonso Carlos Bastian	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	15/02/2011	4h	Comprometimento e Ética nas Relações Humanas: Construção do Plano Municipal de Educação e Sistema Municipal.	Nada consta	Profa. Hilária Arnold Kreuz	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	15/02/2011	4h	Amor Próprio como condição de Construção de Identidade.	Nada consta	Prof. Esp. Osvino Toiller	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	15/02/2011	2h	Indisciplina no Ambiente Escolar e Ato Infracional: Como Identificar?	Nada consta	Dr. Wilson Luís Grezzana	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Língua Alemã	1º Semestre de 2011	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Oficinas	Programa Escola Ativa: Educação 2010	Ano Letivo de 2011	200h	Seis módulos com as seguintes temáticas: metodologias, Educação do Campo; alfabetização; práticas pedagógicas na educação do campo; políticas e gestão da educação; novas tecnologias da informação e comunicação na educação do campo.	12 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano Letivo de 2011	Não consta	Não consta	120 pessoas	Não consta	Não consta
Grupos de Estudos	Programa Entre Estrelas e Letras	Ano Letivo de 2011	Não consta	Desenvolvimento de Projetos de incentivo à leitura e escrita	34 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Informática	Ano Letivo de 2011	20h	Não consta	07 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC

Curso	Informática	Ano Letivo de 2011	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Língua Alemã	Ano Letivo de 2011	Não consta	Não consta	12 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Grupo de Estudos - Oficina	A leitura e a produção textual nos anos finais	26/07/2012	8h	O desafio de provocar o desejo de ler e escrever.	Não consta	Elaine Maritza	SMEC
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano letivo de 2012	45h	Educação Inclusiva; Assuntos Administrativos; Regimento Escolas e Planos de Estudos; Neurociência; Educar para ser e conviver; Leitura e Produção Textual; Progressão dos estudos; Avaliação e Parecer Descritivo; Alimentação Saudável; Gestão Escolar; Identidade do Professor; Sustentabilidade Ambiental; Planejamento Financeiro e Consumo Consciente; Cooperativas Escolares; O Papel do Educador.	95 pessoas	Profa. Zulema A. Yañes; Profa. Marisa Rosa Paula Knob; Secretário Márcio André Malgarin; Profa. Esp. Sanda Castro; Prof. Esp. Guilherme Marcos Nogueira; Prof. Milton Silveira Pereira; Evânia Reichert; Prof. Esp. Thiago Di Luca; Profa. Esp. Elaine Maritza; Profa. Ma. Raquel Dilly Konrath; Dra. Susana Beatriz Fernandes; Nutricionista Thais Previatti, Heitor Mena Barteto (EMATER); Dr. Ernani Mügge; Ma. Magda Altafini Pereira; Esp. Ivana Soligo Collet; Ms. Everaldo Marini; Economista Everton Lopes; prof. Ms. João Alberto Steffen Munsberg	Prefeitura Municipal e SMEC
Curso	Língua Alemã	Ano Letivo de 2012	Não consta	Conteúdos básicos.	07 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Oficina	Poesia Sensorial	Anos Letivos de 2011 e 2013	Não consta	Não consta.	20 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano Letivo de 2013	45h	Valorização docente; Administração e Regimento Escolar; Inclusão; Metodologia de Projetos; relacionamento interpessoal; Jogos pedagógicos; Projeto Político-pedagógico; Lúdico na EI; Ensinar e aprender; Jogos pedagógicos na E; Jogos Pedagógicos EF; Pesquisa como estratégia de aprendizagem; O aprendiz na pós-modernidade; Percussão corporal; Neurociência; Docência na contemporaneidade; Reestruturação curricular.	92 pessoas	Dr. Manfredo Carlos Wachs; Prof. Esp. Márcio André Magarin; Profa. Esp. Sandra Castro; Ma. Grasiela Marjana Kraemer, Profa. Ma. Raquel Dilly Konrath; Profa. Esp. Helenise Ávila Juchem; Profa. Esp. Mariline Metz Rodrigues; Profa. Esp. Tanise Haas Seixas; Profa. Esp. Sandra Castro; Psicólogo Jorge Trevisol, Dra. Marguit Carmem Gldmeyer; Profa. esp. Mara Marisada Silva; Prof. Me Ernani Mügge Pós-	Prefeitura Municipal e SMEC

						Dr. Júlio Cezar Walz; Esp. Thiago di Lucca; Dra. Eva Regina Carrazoni Chagas; Profa. Dra. Nara Eunice Nörnberg; Esp. Kathia Maris Mariani Sonalio; Me. Naime Pigatto; José Pacheco; Profa. Esp. Neusa Haas Santos	
Formação Continuada	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Ano Letivo de 2013	120h	Concepção de alfabetização; Planejamento do ensino na alfabetização; Sistema da Escrita alfabetização; Sala de aula como ambiente alfabetizador; Gêneros literários; Projetos didáticos e sequências didáticas e Avaliação.	14 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Encontros do Núcleo de Atendimento Clínico (NAC)	Ano Letivo de 2013	14h	Diálogos sobre interfaces aluno-família-NAC-professora AEE-pedagoga-professora auxiliar.	14 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Ano Letivo de 2014	160h	Organização do trabalho pedagógico; Qualificação, registro e agrupamento; Construção do sistema de numeração decimal; Operações na resolução de problemas: Geometria; Grandezas e medidas e Educação estatística.	11 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano Letivo de 2014	60h	O papel social da escola; Autonomia e responsabilidade; Tecnologias digitais; Sexualidade na Educação Infantil; Música na educação Infantil; Gestão do cuidado, diversidade e espiritualidade; Filosofia; Quem ensina sempre aprende; Desenvolvimento de competências e habilidade no processo de aprendizagem; Planejamento por competências e habilidades; VII Fórum do “União Faz a Vida”; Matemática no cotidiano escolar; Significatividades.	95 pessoas	Profa. Dra. Nara Bunice Nörnberg; Profa. Ma. Katlen Bohn Grando; Prof.Me. Vanderlei Kriesang; Psicóloga Anelise scheuer Rabuske; Musicoterapeuta Luciana Steffen; Profa. Ma. Aline Elisângela Schulz; Prof.dr. Sérgio Augusto Sardi; Prof. Pós-Doutor Gabriel Perissé; Profa.Ma. Vania Morales Rowwell; Profa. Eliane Kiss e Profa. Ma. Vera Miranda	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Manutenção de Computadores	Ano Letivo de 2015	30h	Noções teóricas de hardware e software; Práticas de montagem e manutenção de computadores; Formatação e instalação de Sistema Operacional.	04 pessoas	Não informada	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano Letivo de 2015	52h	Avaliação externa sob o viés das competências e habilidades; Psicomotricidade, Subjetividade docente e discente; Competências e habilidades e a flexibilidade curricular; VIII Fórum Regional do Programa A União faz a Vida; Educador como mediador; Trabalho interdisciplinar; Inovação e tecnologias; Trabalho interdisciplinar e ensino politécnico; Relações Etnicoracial; Pedagogia da Expressão; O brincar na educação infantil; A experiência pedagógica e o humor; Diversidade da sala de aula; Tempos de mudanças.	86 pessoas	Dr. João Alberto da Silva; Dr.Paulo Inocente; Pós-doutor Júlio César Walz; Profa.Esp. Iná Sanzi; Dr. Eduardo Shinyashiki; Pós-doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho; Ma. Carmem Regina Gonçalves Ferreira; Thiago Chaer; Dra. Nara Nörnberg; Dr.João Carlos Martins; Prof.Me. Max Haetinger; Profa. Ma. Neusa Maria Carlan Sá; Dr. Sérgio	Prefeitura Municipal e SMEC

						Lulkin; Profa.Dra. Marilene cardoso; Frei JaimeBettega	
Formação Continuada	Grupos de Estudos	Ano Letivo de 2016	46h	Base Nacional Comum; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Fórum A União faz a Vida; Aplicabilidade da Lei nº 10.639; Visita guiada ao Atelier Flávio Scholles; A criança no educador; Educação Inclusiva e diversidades; Encontro com autores; Atividade cultural.	95 pessoas	Profa. Ma. Delci Heinle Klein; Coordenadoras pedagógicas municipais; Profa. Ma. Eliane Kiss de Souza; Profa. Dra. Terezinha Azêredo Rios; Dr Mário Sérgio Cortella; Me. Lucas Caregnato; Psicóloga Anelise Rabuske; Dra. Marilene Cardoso, Escritores da Ages e Patronos das Feiras dos Livros; Mágico e contador de histórias Eric Chartiot	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Núcleo de Atendimento Escolar	Ano Letivo de 2016	40h	Auxiliar na educação especial, Adaptação Curricular Individualizada; Necessidades educativas especiais; Deficiências e suas variações; dificuldades de aprendizagem; O que fazem os bebês no berçário; Arteterapia; O profissional que trabalham com inclusão.	07 pessoas	Alexsandra Rutsatz; Angelita Wobeto Eich; Deloni Ott Stoffel; Carla Gomes Santos; Madalena Trein Robinson; Patrícia Schollers Prestes; Simone do Cnto Alviana; Maria Aparecida Echer	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação continuada de Gestores	Programa a União Faz a Vida	Ano Letivo de 2016	20h	Gestão Escolar; Mídias sociais e espaço escolar; Gestão estratégica da escola; Legislação a serviço da escola; Oficinas de dinâmicas de grupos.	16 pessoas	Daniel Müller, patricia Peck; Cleusa Repulho e Max Hoetinger	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certo (PNAIC)	Anos Letivas de 2016 e 2017	126h	Psicogenéticos da Escrita; Plano de Metas; Sequência Didática; Alfabetização e Letramento; Elaboração de Parecer Descritivo; Diagnóstico da turma; Sensibilidade e Inclusão; Valorização da Identidade e Desafios do educados na atualidade.	11 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Educação Infantil	Ano Letivo de 2017	20h	Histórias e sonhos; Base Nacional Comum Curricular; Perfil do Professor; Desenvolvimento Humano; Primeiros Socorros; Trabalho em grupo; Visita ao Instituto Superior de Educação Ivoti.	31 pessoas	Aline Wingert e Alessandra Strauss Nieldsauer	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Formação Continuada	Ano Letivo de 2017	72h	Oficinas de artes; Essência do Professor; Metodologia Programa União Faz a vida; I Fórum d educação Infantil; Fórum União faz a vida; Primeiros Socorros; Projeto de Pesquisa Científica; Inclusão; Neurodesenvolvimento; Plataforma Elefante Letrado; Transtornos de aprendizagem; Neuropsicologia; Saúde vocal; Desenvolvimento Infantil.	103 pessoas	Carlos Alberto Klein; Fernanda Rizzardo; Valéria Frans Bock, Janete Cristiane Petry, Fernanda Helena Kley Garcia, Valéria Franz Bock, Equipes Diretivas; Pablo Silveira; Maria da Graça Horn, Cléria Franco, Paulo Fochi; Leandro Karnal, Clóvis de Barros Filho; José Adir Silveira Cortes; Valéria Bauer Bender; Alessandra Strauss Niederauer; Annete Baidi; Valéria Bauer Bender; Janaina Peceoginski	Prefeitura Municipal e SMEC

Formação Continuada de Gestores	Programa: A União Faz a Vida	Ano Letivo de 2017	20h	Liderança e o cuidado do gestor; Desafio do dia a dia; Indisciplina e Mediação de Conflitos; Ambientes digitais; Ambiente cooperativo e solidário.	06 pessoas	Nara Nomberg; Gilson Pereira; Júlio César Furtado, Patrícia Peck Pinheiro e Max Haetinger.	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada de Gestores	Programa: A União Faz a Vida	Ano Letivo de 2018	20h	Inteligência emocional: Avaliação como processo pedagógico; Planejamento estratégico e as funções da gestão; questão de Gênero; Inovações na educação.	06 pessoas	Alessandra Gonzaga; Jussara Hoffmann; Júlio Cesar Furtado; Daniele Linden e Leandro Holanda	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Curso de Língua Inglesa: Módulo I	Ano Letivo de 2019	66h	Vocabulário e Gramática.	11 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Curso de Língua Espanhola: Módulo I	Ano Letivo de 2019	70h	Vocabulário e Gramática.	03 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Curso de Língua Alemã: Módulo I	Ano Letivo de 2019	66h	Vocabulário e Gramática.	10 pessoas	Não consta	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Formação Continuada dos Professores	Ano Letivo de 2019	73h	Cultura, Memória e Identidade; Tecnologias na Educação; Fórum regional: A União Faz a Vida; Elefante Letrado; Mostra Científica; Metodologias de Ensino; BNCC, RCG e Documento Orientador: habilidades e competências; O Exercício da Docência; Educação Inclusiva; Transição da educação Infantil para o Ensino Fundamental; Construção coletiva do Documento Orientador; Literatura.	26 pessoas	Carlos alberto Klein; Felícia Fleck; Vânia Inês Avila Priamo; Simone grohs, Héctor Nivelas; Mônica Timm de carvalho; Patrícia Brandalise Scherer Bassan; Equipes Diretivas de Morro Reuter; Alessandra Strauss Nilederauer; Ernesto Fagundes; Maria Bianca Henrich; Emilia Cipriano; Maria Carmen Barbosa, Patrícia Castilhos; Guiomar Namó de Mello; Celso Vasconcelos; Alessandra Gonzaga; Marcelo do Carmo; Annete Baldi; Fabiana Zimmer Meyer; Lucas Jung Eberhardt; Carlos Sebastiany; Educardo Gabriel Sebastiany; Raquel Dilly Konrath; Marguit Carmen Goldmeyer; Miriã Zimmermann da Silva; João Fernando Munhoz; Marilene Metz Rodrigues; Caren Rochele Ronnau Kroeff; Gabriela Martins; Ana Maria Gonçalves Ferreira; André Neves; Luciano Pontes Marco Haurélio.	Prefeitura Municipal e SMEC

Formação Continuada	Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil	Ano Letivo de 2019	59h	Princípios da Educação Infantil; Avaliação e Planejamento na Educação Infantil; Formação na escola; Elaboração dos Planos de Estudos; Mostra Científica; A União Faz a Força; Plano de Estudo; Projeto na Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Elaboração de Portfólios; Comunicação, linguagem oral e preditores; Tecnologias na Educação; Exercício da Docência; Adulto brincante; Reunião Pedagógica Coletiva; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Construção Coletiva de um Documento Orientador Curricular; Momento Literário; Ensinar e Aprender na Educação Infantil.	53 pessoas	Gabriela Dal Forno Martins; Camila Bettim; Equipes Diretivas de Morro Reuter/RS; Ernerto Fagundes; Equipes Pedagógicas de Morro Reuter/RS; Alessandra Straus Niederauer; Pablo Silveira; Aline Wingert; Gardia Vargas; Emília Cipriano, Maria Carmen Barbosa; Patrícia Castilhos, Giomar Namó de Mello, Celso Vasconcellos; Alessandra Gonzaga; Marcelo do Carmo; Gardia Vargas; Clarice Wolff, Maria Bianca Henrich; Miriã Zimmermann da Silva; Gabriela Martins; Ana Maria Gonçalves Ferreira; André Neves; Luciano Pontes e Marco Haurélio	
Formação Continuada	Grupo de Estudos	Ano Letivo de 2020	25h30	Memória, História e Tempo Presente; Ética, justiça e humanidade: tópicos para pensar a docência; O eu, o outro e as diferenças que habitam a escola; Docência narrada; Arte e Docência; Tempo e vida na Docência e na Escola e Viver em sociedade é sobreviver.	47 pessoas	SMEC e consultoria educacional	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Formação de Professores	Ano Letivo de 2020	40h30	Escola, Cultura, Partilha e Singularidades; Conferência: Cultura e Constituição das Identidades Docentes e Discentes em Morro Reuter/RS; Planejamento Pedagógico na Educação Infantil; Construção Coletiva do Plano de Ação de 2020; Competências e Processos de Ensino e Aprendizagem; Planejar e avaliar por competências; Documentos Escolares; Ações antes, durante e pós pandemia da Covid-19; Um olhar para o professor/a em tempos de pandemia; Construção Coletiva do PPP; Docência e ensino na Educação Infantil; Avaliar 2020 e Sonhar 2021; Saberes, experiências e Transformações de Docentes na Educação Infantil.	21 pessoas	SMEC e consultoria educacional	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Formação Continuada de Professores	Ano Letivo de 2020	51h	BNCC e PPP; Escola, Cultura, Partilha e Singularidade; Competências; Processo ensino e aprendizagem; Constituição de identidade; Construção do Plano de Ação 2020; Construção do contexto das Atividades não Presenciais; Construção Coletiva do PPP; Avaliar 2020 e sonhar 2021.	16 pessoas	SMEC e consultoria educacional	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Formação Continuada de Professores	Ano Letivo de 2020	62h	BNCC e PPP; Escola, Cultura, Partilha e Singularidades; Competências; Conferência: Cultura e Constituição das Identidades; Quem é o nosso adolescente hoje? Construção coletiva do Plano de Ação de 2020; Construção do contexto	18 pessoas	SMEC e consultoria educacional	Prefeitura Municipal e SMEC

				das Atividades não Presenciais; Construção Coletiva do PPP; Avaliar 2020 e sonhar 2021.			
Formação Continuada de Equipes Diretivas	Implementação da BNCC e Construção do DOCMR	Ano Letivo de 2020	112h30	Recepção dos professores; planejamento e avaliação por competências, organização do ano letivo de 2020. Construção coletiva do Plano de Ação de 2020; Construção do contexto das Atividades não Presenciais; Construção Coletiva do PPP; Avaliar 2020 e sonhar 2021	14 pessoas	SMEC e consultoria educacional	Prefeitura Municipal e SMEC
Formação Continuada	Entre o singular e o plural, a vida em comunidade.	Ano Letivo de 2021	79h30	Um Ano Letivo em Construção: Desafios Pedagógicos para 2021; Vida de Professor(a): presença, tempo, (des)aprendizagens e utopias possíveis; Processo de Ensino e de Aprendizagem na RME Morro Reuter; Vida e Potência em Tempos de Pandemia; Avaliação por Competências; Educar por competências e promover pedagogias inclusivas; Google Sala de Aula: ferramenta pedagógica; Gestão Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; Avaliação na Educação Infantil; Reflexões sobre identificação e auxílio a alunos com questões psicológicas na escola; A Tarefa Avaliativa na Educação Infantil; Documentação pedagógica: dando visibilidade ao percurso vivido; A criatividade é Mágica; Autoria e criação pedagógica no processo de ensino; Existir e (re) existir para interrogar a educação e à docência no presente; A educação na qual acreditamos!; Como fazer a escola que queremos?; Um convite para refletir sobre o que conseguimos realizar na escola e no município, de fevereiro de 2020 até o momento; O que as crianças ganham quando olhamos para elas?; Possibilidades e oportunidades para aprendizagem significativa; Projeto H2OJE e o Piloto em Morro Reuter; Curso de Capacitação em Autismo; Lançamento da 28ª Feira do Livro de Morro Reuter; Projeto H2OJE e o Piloto em Morro Reuter; Formação de Equipes Diretivas; Abertura da 28ª Feira do Livro de Morro Reuter.	80 pessoas	SMEC, consultoria educacional, Ediana Maria Souza Ruff, Leandro Molling, Maria Bianca Henrich, Tafarel Schmitt, Profª. Drª. Samantha Dias de Lima, Diego da Silva Souza, Issur Koch, Eric Chartiot, Pablo Silveira, Marcos Meier, Diego Gazarro, Luis Felipe Nascimento, Associação Pandorga, Celso Sisto, Luís Felipe Nascimento	Prefeitura Municipal e SMEC