

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

LÁSARA MARCELLE DUTRA MACHADO

**EDUCAÇÃO POPULAR E A REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (RECEPE):
PRODUÇÃO DE MEMORIAL DE EXPERIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA CIDADE DE UBERLÂNDIA/MG**

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

Lásara Marcelle Dutra Machado

**EDUCAÇÃO POPULAR E A REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (RECEPE):
PRODUÇÃO DE MEMORIAL DE EXPERIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA CIDADE DE UBERLÂNDIA/MG**

Produto 1: Relatório de pesquisa.

Produto 2: E-book – Memorial Formativo: O Memorial de Experiências como Instrumento Formativo de Professores e Professoras. Produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEP) – Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M119e Machado, Lásara Marcelle Dutra.
Educação popular e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas escolas de educação básica (RECEPE): produção de memorial de experiências como prática de formação continuada docente na cidade de Uberlândia/MG / Lásara Marcelle Dutra Machado. – Uberlândia (MG), 2024. 109 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

1. Educação popular. 2. Professores – Formação. 3. Formação continuada. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370.115


LÁSARA MARCELLE DUTRA MACHADO


**EDUCAÇÃO POPULAR E A REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA
E EXTENSÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (RECEPE):
PRODUÇÃO DE MEMORIAL COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE NA CIDADE DE UBERLÂNDIA/ MG.**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/06/2024

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Adélino José de Carvalho
Dias (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

 Documento assinado digitalmente
VALERIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Data: 30/07/2024 16:44:30 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Valeria Oliveira de
Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí-
UNIVÁS


Prof^ª. Dr^ª. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação, promotores de um ensino que reconhece e que valoriza o ser humano que me inspiraram e mostraram a possibilidade da Educação Popular como fonte promotora de um futuro possível.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir estes dois anos de árduo estudo e dedicação, gostaria de expressar minha profunda gratidão àqueles que me acompanharam e foram essenciais para a realização deste sonho. Aos meus pais, Maria Aparecida e Marcelo, agradeço por me guiarem com seus valiosos ensinamentos e por me transmitirem os princípios e valores que me norteiam como pessoa. À minha irmã Maílla, minha profunda gratidão pelo seu apoio incondicional e constante em minha vida. Ao meu querido esposo Rafael, agradeço por seu auxílio inabalável e amor incondicional que foram fundamentais para concluir esta importante jornada acadêmica.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias, por sua dedicação. Sem sua orientação e confiança este trabalho não seria possível. Aos membros da banca de qualificação, composta pela Prof.^a Dr.^a Gercina Santana Novais e pelo Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, agradeço sinceramente por suas observações, questionamentos e sugestões que me permitiram avançar na pesquisa.

Aos colegas da RECEPE, sou grata por fazer parte dessa equipe maravilhosa, especialmente à Luciana Charão e ao Paulo Sérgio que se constituíram como membros valiosos neste percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica do Mestrado Profissional da UNIUBE, especialmente à coordenadora Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães, agradeço pelos valiosos conhecimentos compartilhados e apoio constante. Às secretárias Ângela Magnum e Rosa Bettio, agradeço a paciência, a atenção e o profissionalismo. À Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, agradeço por aceitar, junto com a Prof.^a Dr.^a Gercina, fazer parte da Banca Examinadora.

Aos colegas de pós-graduação, especialmente à Érica, ao Heitor e ao Cléber, meus sinceros agradecimentos pela jornada de aprendizado e de crescimento mútuo que compartilhamos. À equipe gestora e à equipe docente das escolas em que leciono, agradeço o suporte fundamental e o incentivo que me proporcionaram.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, agradeço pela oportunidade de participar do curso de Mestrado pelo Programa Trilhas Educadores.

Por fim, o meu mais profundo agradecimento a Deus e à espiritualidade, por estarem sempre presentes, guiando meus passos, iluminando cada momento e me abençoando. Agradeço a fé e a força que me permitem lutar e superar todos os obstáculos, sem jamais desistir. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Freire, 1996, p. 115-116)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a formação continuada docente fundamentada na perspectiva da Educação Popular, desenvolvida por meio de um trabalho colaborativo estabelecido na Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica (RECEPE). Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) - Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e está associada ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP). Trata-se de um trabalho desenvolvido com apoio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG). O objetivo geral é analisar o fenômeno da RECEPE em sua constituição e sua atuação na pesquisa em rede como instrumento de formação continuada de professores com vistas à formação de uma educação pública com compromisso de respeitar e valorizar os saberes dos educadores e educandos/as, tendo como princípios a ética e a solidariedade. O estudo assume caráter qualitativo, pautada nos estudos de Creswell (2007) e Sampieri *et al.* (2013) para explorar e descrever o fenômeno em questão. Realizou-se um debate teórico sobre o estado do conhecimento das atuais produções na área, permeado por documentos que constituem o corpus da pesquisa. Discutiram-se as políticas públicas da formação continuada vigentes, com base em autores como Souza (2007), Barroso (2005), Andrade (2019) e Dourado (2013), contextualizados com os pressupostos que salientam e valorizam a formação continuada como espaço de produção de conhecimento, com fundamento em Candau (1997), Mizukami (2010) e Souza e Novais (2021). Nas reflexões permeiam os pressupostos da Educação Popular, tendo como princípios a participação ativa dos/as envolvidos/as no processo educativo, o diálogo, a comunicação e a valorização das culturas existentes e que consideram o universo escolar, motivados em autores como Freire (1996, 2013), Brandão (2002, 2006), Esteban (2007) e Mészáros (2008). A partir dos resultados da pesquisa, foi possível desenvolver um segundo produto, além deste relatório, no formato de oficinas formativas, representado pelo e-book intitulado “Memorial Formativo: O Memorial de Experiências como Instrumento Formativo de Professores e Professoras” que consiste em um material formativo, e de apoio, para contribuir na efetivação do protagonismo docente, e da escola, como produtores de conhecimento, reconhecendo o valor dos saberes e práticas dos professores e professoras, tendo como perspectiva os princípios da Educação Popular.

Palavras-chave: RECEPE. Educação Popular. Formação de Professores.

ABSTRACT

The theme of this research is continuing teacher training based on the perspective of Popular Education, developed through collaborative work established in the Cooperative Network for Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools (RECEPE). The research is linked to the Professional Postgraduate Program in Education (PPGPE) - Professional Master's Degree in Teacher Training for Basic Education, in the line of research Basic Education: foundations and planning at the University of Uberaba (UNIUBE). The research is associated with the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices (FORDAPP). This is work developed with support from the Trilhas de Futuro – Educadores Project, from the Department of Education of the State of Minas Gerais (SEE/MG). The general objective of this research is to analyze the phenomenon of RECEPE in its constitution and its performance in network research as an instrument for the continued training of teachers with a view to the formation of public education with a commitment to respecting and valuing the knowledge of educators and students, with ethics and solidarity as principles. The research is qualitative in nature, based on studies by Creswell (2007) and Sampieri et al. (2013) to explore and describe the phenomenon in question. A theoretical debate was held on the state of knowledge of current productions in the area, permeated by documents that constitute the research corpus. Current public policies for continuing education were discussed, based on authors such as Souza (2007), Barroso (2005), Andrade (2019) and Dourado (2013), contextualized with the assumptions that highlight and value continuing education as a space for knowledge production, based on Candau (1997), Mizukami (2010) and Souza and Novais (2021). The reflections permeate the assumptions of Popular Education, having as principles the active participation of those involved in the educational process, dialogue, communication and appreciation of existing cultures and which consider the school universe, motivated by authors such as Freire (1996, 2013), Brandão (2002, 2006), Esteban (2007) and Mészáros (2008). Based on the research results, it was possible to develop a second product, in addition to this report, in the format of training workshops, represented by the e-book entitled “Formative Memorial: The Memorial of Experiences as a Training Instrument for Teachers” which consists of a training and support material, to contribute to the effective role of teachers, and of the school, as producers of knowledge, recognizing the value of the knowledge and practices of teachers, with the principles of Popular Education as a perspective.

Keywords: RECEPE. Popular Education. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2000-2023.	30
Quadro 2	Teses, dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos termos indutores “formação continuada” and “Educação Popular”.	30
Quadro 3	Teses, dissertações e artigos selecionados no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES a partir dos termos indutores “formação continuada” and “Educação Popular”.	31
Quadro 4	Levantamento de Demandas Formativas nas Instituições Vinculadas no ano de 2022.	88
Quadro 5	Temas formativos que emergiram da reunião técnico-pedagógica da RECEPE.	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Comunidades de Investigação e Comunicação de Conhecimentos da RECEPE.	86
Figura 2	Reunião <i>online</i> para Formação de formadores da RECEPE em 2023 realizado pela pesquisadora Luciana Charão.	90
Figura 3	Mobilização realizada pela instituição educacional, após proposições baseadas nas formações da RECEPE.	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus disease (doença do novo coronavírus)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED-UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FORDAPP-	Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPECPOP	Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PE	Produto/Processo Educacional
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGPE/UNIUBE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/Universidade de Uberaba
RECEPE	Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial: Experiências que influenciaram na constituição da pesquisadora iniciante deste escrito.....	16
1.2 Objeto de estudo, Problema de pesquisa e Hipótese.	24
1.2.1 Objetivo Geral	25
1.2.2 Objetivos Específicos	26
1.3 Questões metodológicas	26
1.3.1 Revisão Bibliográfica e Estado do Conhecimento	28
1.4 Pesquisa Documental.....	36
1.5 Organização do relatório da pesquisa.....	41
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS PERSPECTIVAS SUBJACENTES	43
2.1 Conceituando as Políticas de Formação Continuada Docente no Brasil.....	44
2.2 Apontamentos Críticos sobre a Formação Continuada Docente.....	47
2.3 Políticas de Formação Continuada Docente.....	51
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FERRAMENTA PARA IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA	62
3.1 Os Desafios da Educação Popular na Escola Pública.....	65
3.2 O Contexto Histórico da Educação Popular na Escola Pública	67
3.3 A vocação política da educação e o direito ao diálogo.....	69
4 RECEPE - FORMAÇÃO CONTINUADA PROBLEMATIZADORA E INTERLIGAÇÃO ENTRE O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.	75
4.1 Caminhos que se conectaram para formar a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica (RECEPE)	77
4.1.1 Uma Rede tecida a várias mãos.....	83
4.2 As cirandas de saberes que se conectam à Rede.	85
4.3 A Metodologia da rede: formação de formadores	88
5 APROXIMANDO CONCLUSÕES	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE – FOLDER DA PROPOSTA FORMATIVA	11108

ANEXO – DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS PELA RECEPE.....1129

1 INTRODUÇÃO

A educação se configura como um campo permeado por diversas ideologias, concepções, práticas e políticas. Nesse contexto, duas perspectivas se destacam: a mercadológica e a crítica, que se fundamentam em princípios como o compromisso social, a diversidade, a criticidade e a emancipação humana. Desde o início da minha trajetória profissional, busquei desenvolver um trabalho pautado na segunda perspectiva, com o objetivo de formar sujeitos conscientes de si mesmos, de suas potencialidades, para que, ao longo do processo educativo, aprendessem a interpretar e a dar significado ao mundo ao seu redor (Freire, 1989).

Embora não tenha sido formalmente nomeada durante minha formação acadêmica, a Educação Popular, com seus princípios e práticas, tornou-se o orientador dos meus objetivos profissionais. Ao iniciar os estudos no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), as inquietações que me levavam a questionar as práticas realizadas nas escolas, sejam vivenciadas como profissional ou como aluna, me despertaram enquanto pesquisadora iniciante. O percurso realizado neste Programa proporcionou uma reflexão orientada e, ao mesmo tempo, o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a educação libertadora, levando à mudança no delineamento da pesquisa.

A Educação Popular é necessária e legítima para a ampliação de experiências de uma educação que pode ser vista como uma redefinição da educação pública, em que

Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma Educação Popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma Educação Popular (Brandão, 2006, p. 29).

O grupo nomeado como classe popular, e que, em sua maioria, constitui os participantes das escolas públicas do Brasil, são “crianças, adolescentes, jovens e adultos dos segmentos sociais oprimidos, subalternizados” (Esteban, 2019, p.172). Por isso, a Educação Popular constitui-se como orientadora da prática profissional, pois necessita aprender a viabilizar o seu cotidiano dinâmico e multifacetado.

Nesse contexto, a escrita deste relatório de pesquisa se inicia pelo memorial descritivo, movimento que reafirma o compromisso em busca de uma educação de qualidade, ciente de

que esta assume muitos sentidos e ações na escola pública, que vai se delineando por meio das “conquistas de sujeitos historicamente em luta contra a exclusão do direito à escola como parte de um conjunto mais amplo de direitos que lhes são negados” (Esteban, 2019, p.172) especialmente por aqueles que pretendem sustentar o compromisso com uma prática transcendente ao reducionismo do desenvolvimento cognitivo e que considera a educação além da dimensão escolar (Esquinsani; Dametto, 2018).

Afirmo que esta é com toda a certeza uma das tarefas mais valiosas e, ao mesmo tempo, mais difíceis que já realizei. Nesta viagem vivenciada no Mestrado Profissional me recordo que em uma das primeiras aulas a professora Selva Guimarães fez referência a Eduardo Galeano, poeta uruguaio, autor de uma frase que me marcou. Como dito pelo escritor Galeano (2014) “os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”, como uma pessoa transformada, aqui está a minha.

3.2 1.1 Memorial: Experiências que influenciaram na constituição da pesquisadora iniciante deste escrito

O momento de escrita deste relatório de pesquisa gerou algumas reflexões nesta pesquisadora iniciante, não apenas sobre a importância do tema escolhido e do objeto sobre o qual se propôs a investigar. Assim, começo as reflexões deste texto discorrendo um pouco sobre a minha trajetória de vida pessoal e profissional, certa de que, como dito por Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro à tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1996, p.58) e conto que a educação sempre fez parte da minha história.

Nascida em 27 de junho de 1990, madrugada de um sábado, na cidade de Ituiutaba – MG. Filha mais velha, contando apenas com mais uma irmã, formamos uma família pequena. A falta de emprego em nossa cidade natal levou nossa família a se mudar para Uberlândia, chegando nesta cidade com quase três anos de idade. Portanto, foi aqui que eu cresci.

Quando éramos crianças, o irmão mais novo do meu pai vinha nos visitar nas férias, para passear na cidade grande. As nossas caminhadas pelo *shopping* e pela rodoviária, sempre acompanhadas por sessões de fotos da decoração natalina, são algumas das minhas lembranças mais vívidas. Aquele era um período repleto de registros fotográficos: festas escolares, eventos importantes e celebrações familiares. Como os filmes fotográficos eram

limitados, reservávamos os cliques para momentos especiais, como apresentações, aniversários e as tradicionais festas de Natal.

Nossos pais discorriam sobre a dedicação aos estudos. Talvez pela importância que davam ao que não puderam ter, pois foram criados na roça e não tiveram a oportunidade de pleitear uma vaga na universidade, sendo este o sonho deles para suas filhas. Nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” e a minha experiência pessoal contava com o valor que eles davam à nossa educação, pois mesmo em qualquer dificuldade eles se esforçavam para que pudéssemos ter acesso a todo o material necessário para nossa formação.

Em Uberlândia, iniciei a formação escolar com quatro anos, cursando o maternal em uma escola particular pequenininha, no bairro Roosevelt, pois não havia vaga na escola pública municipal do meu bairro. A princípio, apenas eu fui matriculada, mas minha irmã chorava todas as tardes pela minha ausência e com isso meus pais a matricularam também. Ocorre, porém, que o custo de vida não permitiu que terminássemos o ano na escola particular.

No ano seguinte conseguiram a minha matrícula na escola municipal para estudar pela manhã e, como não estava acostumada a acordar cedo, nos primeiros dias dormia na sala de aula. Recordo-me de acordar com a professora batendo forte na minha mesa para me acordar e, no terceiro dia de aula, com as batidas na mesa cada vez mais fortes, o meu estojo novo de acrílico laranja caiu no chão e se despedaçou. O choro foi tanto que não voltei mais à escola. Minha mãe iniciou os meus estudos em casa e mesmo tendo apenas o ensino fundamental, que na época dela era o ginásio, consegui me auxiliar na alfabetização.

Aos seis anos voltei para a mesma escola para cursar o pré-escolar, no período da tarde. Houve um grande apreço para com a professora, chamada à época de Tia Rita. Minha família também gostava muito dela e, geralmente, para ir embora a professora passava na porta da minha casa, por isso eu gostava de ficar brincando esperando-a passar com os filhos para abraçá-la. Neste período comecei a brincar de dar aula aos bichinhos de pelúcia, às bonecas e para a minha irmã. Em sala, a professora Rita solicitava, em algumas situações, que auxiliasse aos colegas da turma, o que eu fazia com muito gosto, me sentindo importante.

Cursei os primeiros anos do ensino fundamental em uma escola estadual chamada Padre Mário Florestan, também no bairro Roosevelt. Escola ampla, com grandes quadras e um bosque muito bonito. A professora mais marcante deste período foi a então chamada Tia

Márcia. Ela lecionou para minha turma por dois anos seguidos e ensinava sempre com muito amor e carinho. Sua voz era suave, seu temperamento era amoroso. Nossa turma sempre ganhava lanche especial depois das provas do Estado pelo nosso resultado. A professora Márcia é, com grande certeza, uma inspiração para mim até os dias de hoje.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental já recebia constantemente na sala a função de auxiliar meus colegas com alguma dificuldade, o que ocorria por ter facilidade em explicar os conteúdos e, por isso, sempre estava próxima aos alunos que mais precisavam de auxílio escolar. Penso hoje que me desenvolvia bem na alfabetização, o que colaborava para ser sempre ajudante e avalio que isso se devia ao incentivo da família com o nosso estudo. Todo mês eles se esforçavam para comprar um gibi ou um livrinho diferente para lermos. Nossos parentes também colaboravam nos presenteando com livros nas datas especiais e sempre fomos incentivadas a ler, a estudar e com isso também crescemos dando valor à escola e aos estudos.

Conforme fui crescendo vi a necessidade de auxiliar os parentes mais próximos e criei uma aula de reforço em casa para ensinar meus primos a lerem e a fazerem operações matemáticas. Para mim tudo era ainda uma diversão e fazia as coisas por intuição, como usar folhas de goiabeira para ensiná-los a contar. Aos poucos os colegas também foram pedindo ajuda e foram visitando minha casa para momentos de estudo em grupo ou para fazer as tarefas de casa juntos.

Já nos anos finais do ensino fundamental troquei de escola, indo estudar no centro da cidade, em uma escola muito antiga chamada Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa. Mal sabia eu que aquele cabeçalho que eu fazia diariamente como aluna voltaria a ser feito por mim futuramente no quadro negro, agora para ensinar os meus alunos. Neste mesmo período minha mãe teve a oportunidade de voltar a estudar em uma escola estadual da cidade destinada à Educação de Jovens e Adultos para aqueles que queriam concluir seus estudos. Foi nesta escola que tive a oportunidade de adentrar novamente, desta vez como pesquisadora em formação e integrante da RECEPE, para falarmos sobre as relações interpessoais, uma das vertentes formadoras da Rede que será melhor explicitada em seção própria.

Por meio desta escola minha mãe concluiu o ensino médio e prestou seu primeiro concurso público na rede municipal de educação de Uberlândia. Ela e sua amiga compraram uma apostila e, todos os dias da semana, reuniam-se no período da tarde para estudar e eu sempre estava junto contribuindo com as dúvidas, corrigindo as atividades e explicando as questões. Para nossa felicidade ela foi aprovada no concurso como auxiliar de serviços gerais e começou a trabalhar em uma escola de educação infantil no bairro Patrimônio, região

histórica da cidade de Uberlândia. Foi nesta escola que eu e minha irmã começamos a frequentar nos dias de festas e nas nossas férias, sempre que a mamãe precisava trabalhar. Retornei nesta instituição como estagiária e, posteriormente, trabalhei em uma escola bem próxima, quando passei no primeiro concurso da prefeitura.

Mas retomando a linha do tempo, da escola de ensino fundamental fui cursar o ensino médio na escola Messias Pedreiro, época em que me preparei para prestar o vestibular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Anos mais tarde, como integrante da RECEPE, pude participar da formação *online* proposta pela escola. Estudava pela manhã na escola e no período da tarde frequentava um cursinho oferecido pelo estado em outra instituição da cidade. Passei no vestibular com uma nota muito boa e, segundo meus professores do ensino médio, era um “desperdício” fazer pedagogia com a nota que obtive no vestibular, o que diz um pouco dos caminhos trilhados neste estudo.

Hoje compreendo que comentários assim são reflexos de um problema complexo e multifacetado, com raízes em diversos fatores que levam os trabalhadores da escola a deixarem a profissão, bem como desestimulam os jovens a ingressarem na carreira docente, por não ser promissora. Indo muito além do salário, Lapo e Bueno (2003, p.73) apontam que em suas pesquisas

O que fica bastante evidente é que a questão salarial, embora tenha aparecido como o motivo mais referido, veio, na maioria dos casos, acompanhada de outros motivos, relacionados sobretudo à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público (Lapo; Bueno, 2003, p.73).

Nadando contra a corrente, fui me apaixonando cada vez mais pelo curso de pedagogia, me sentindo encantada pelas possibilidades descritas pelos professores e construindo uma profunda admiração pela professora e pesquisadora Dr.^a Iara Guimarães, que me oportunizou a inserção em um projeto de Iniciação Científica (IC), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG. Eu, que havia começado a trabalhar para ajudar em casa, pedi demissão para poder participar como bolsista do projeto.

Muitos estudantes de graduação pensam que a iniciação científica serve apenas como um preparatório para os que desejam fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, “as contribuições da IC apresentam benefícios acadêmicos, profissionais e pessoais” (Pinho, 2017, p.664), além disso

A pesquisa na graduação pode ser um caminho para a autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade real de exercer sua criatividade e de construir um raciocínio crítico. Outro benefício da pesquisa para o aluno é que ela pode permitir a articulação entre os vários conhecimentos, ou seja, a pesquisa pode se constituir em um dos caminhos para a execução de projetos interdisciplinares, que envolvam, também, a superação da dicotomia teoria e prática. Além disso, a pesquisa pode proporcionar, ao estudante, momentos de grande satisfação (Pinho, 2017, p.662).

Na época da graduação eu sentia o desejo de participar mais intrinsecamente da pesquisa, pois começava a acreditar ser essa uma possibilidade para a superação de uma educação bancária (Freire, 2013) vivenciada como aluna e que eu não desejava reproduzir como profissional. Esta experiência mudou minha visão de educação, minha prática como aluna e como profissional e, posso afirmar, despertou-me o gosto pela pesquisa e pelos grupos de estudo.

No desenvolvimento da iniciação científica, junto com mais uma colega, vivenciamos um processo de pesquisa documental intitulado *Território, Territorialidades e Globalização no discurso jornalístico* produzido para o público infantil escolar, em que nosso enfoque era no conteúdo presente em uma revista de grande circulação para o público infantil, no que tangia aos temas de geografia para os anos iniciais.

Mesmo sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, tivemos a oportunidade de utilizar o que estávamos vivenciando no estágio supervisionado. Conseguimos, fazendo uso da revista como um recurso para a alfabetização, auxiliar no processo de alfabetização de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental que, segundo a verificação da escola, estavam abaixo dos índices esperados para a turma. Com a orientação da Profa. Dr.^a Iara, pudemos trabalhar de um modo interdisciplinar, dialético e que oferecia possibilidades a todos de aprenderem a ler e a escrever, mas também de conhecer o mundo e a possibilidade de superar o fracasso, a que pretensamente, estavam fadados pelo ambiente escolar.

Concomitante à iniciação científica, participávamos do grupo de pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia, por meio do qual me interessei muito pela pesquisa acadêmica. A professora da iniciação científica foi quem despertou em mim o gosto pela escrita e foi a maior incentivadora para que escrevêssemos trabalhos para congressos, fizéssemos apresentações do nosso projeto de IC até conseguirmos a publicação de um artigo por uma revista da UFU.

Quando eu estava caminhando para a reta final da graduação, a prefeitura de Uberlândia realizou o primeiro concurso público em que fui aprovada, sendo chamada para

trabalhar no ano de 2021 no cargo de educadora infantil. Já havia finalizado o estágio do último ano da faculdade e com isso consegui assumir o cargo no período da tarde em novembro daquele ano. Fui trabalhar em uma escola da prefeitura de educação infantil no mesmo bairro Patrimônio, ao lado da escola em que minha mãe trabalhava e que passei parte da minha vida.

Em janeiro de 2022 foi realizado o concurso do Estado de Minas Gerais e no mesmo ano um novo concurso para a prefeitura de Uberlândia, nos quais fui aprovada como professora. Em 2023, assumi duas turmas como professora, uma na prefeitura trabalhando na educação infantil e outra no estado, nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso o gosto pela escrita e pela pesquisa precisou ser deixado de lado pois, logo após me formar, já estava trabalhando em dois cargos, o que me distanciou da universidade em certa medida e me faz pensar em como a profissão docente está organizada, o que, infelizmente, não permite “estruturar espaços e tempos de formação que seja possível realizar tarefas reais de trabalho” (Mizukami, 2002, p.101).

Como aponta a pesquisa realizada por Mizukami, o desenvolvimento profissional das professoras não se dá de forma linear ou automática, mas sim através de um processo contínuo de reflexão, de experimentação e de construção de conhecimento. Para que esse processo seja eficaz, é fundamental que as professoras disponham de tempo e de oportunidades para “repensar seu papel em sala de aula e suas práticas pedagógicas” (Mizukami, 2002, p. 181), com o objetivo de construir práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da população que frequenta aquele espaço e aos princípios defendidos pela instituição.

Para a minha surpresa fui lecionar na mesma escola estadual em que estudei e me senti muito feliz em retornar e em ter antigos professores como colegas de profissão. Atualmente, estou muito triste em saber que a escola em que estudei e leciono não terá mais turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, condição ocasionada pelo processo de municipalização do ensino. Mesmo estando prevista em lei¹, a municipalização faz parte do processo de descentralização da gestão educacional imposta pelas “premissas neoliberais suportadas pelo modelo gerencialista do Estado e sua função avaliadora” (Soares; Vidal, 2022, p. 2000).

A ausência de coordenação nacional e a fragmentação das políticas educacionais entre estados e municípios geram disparidades, ofertando a administração de escolas públicas ao

¹ A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 211 a colaboração nos sistemas de ensino por parte da União, dos Estados e os Municípios e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que os Municípios devam oferecer com prioridade, o ensino fundamental no Art. 11º.

terceiro setor que, bem sabemos, tem a intenção de implementar um projeto educativo particular e que não possui conexão com a proposta pedagógica da rede municipal de educação e “tampouco participam ativamente de cenários mais amplos de discussão ou de pressão por políticas públicas para o setor” (Russo, 2013, p.639). O mesmo acontece com as atividades “de formação continuada para professores dentro de seus próprios princípios educativos” (Russo, 2013, p.639), gerando, em contrapartida do que foi pensado, desigualdade na educação e desvalorização da profissão docente e do serviço público.

Meu ingresso em sala de aula se deu pela primeira vez aos vinte e um anos e um ano e meio depois já era regente de turma em duas escolas, uma de educação infantil e outra de fundamental. Me questionava frequentemente em sala de aula sobre os processos do desenvolvimento infantil, a importância do cuidado, do olhar afetuoso, do enxergar o outro como ser humano em constante aprendizagem e não apenas como mais uma criança. Na escola de educação infantil existia o medo em ter que cuidar de crianças tão pequenas e indefesas que estavam sob minha responsabilidade. Ali aprendi o quanto o ser humano observa e aprende nossos gestos, modo de falar, agir e como professores somos espelhos para elas.

No ensino fundamental buscava possibilitar aos meus alunos e alunas que pudessem ser protagonistas de sua aprendizagem, não reproduzindo como crianças tão pequenas as já saturadas práticas disponíveis em livros ou na rede mundial de computadores apresentadas a eles sem a devida contextualização e, por extensão, não possibilitando a construção de conhecimento. Entretanto, muitas vezes falhava, muito em razão dos regramentos impostos pela rede estadual para cumprir o currículo e preparar as crianças para as avaliações externas.

Já na primeira experiência na alfabetização sentia a necessidade de recorrer aos livros de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, na busca por rememorar os ensinamentos do tempo da faculdade, refletindo sobre a prática e traçando objetivos para que meus alunos estivessem lendo e escrevendo. E me tranquilizava com Freire (1986), refletindo que estava trilhando com eles o caminho em que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1986, p. 11). Hoje, boa parte da primeira turma que lecionei no fundamental encontra-se fazendo faculdade e é com grande orgulho que já recebi a visita de ex-alunos para me contar a novidade. Fico muito feliz em ver a conquista de cada um deles.

Ao interesse desta pesquisa, muito me incomoda a realidade das formações de professores nas redes de ensino em que trabalho, que centraram muito no saber fazer. São implementados cursos com o objetivo de ensinar o professor a cumprir certa técnica ou a dominar certo programa de ensino. Pouco se discute o porquê, o como, o quando e o onde, ou

as condições de trabalho e a quem se está atendendo com o currículo estabelecido de cima para baixo pois, independente de tudo isso, o conceito de um bom professor é o que supera as dificuldades do modo possível para cumprir seu dever.

O início de ano é marcado pela fala motivacional, de fazer o melhor dentro do melhor possível, sem problematizar as características atribuídas a um bom professor (Connell, 2010), condição atrelada a uma política gerencialista. Por isso “o modelo do professor competente está inserido em um contexto: está associado à expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado” (Connell, 2010, p.169).

Na rede estadual os professores do primeiro ao quinto ano não possuem nenhum dia para estudos, devendo realizá-los no extraturno. Já na escola do município havia muita pressão por parte da gestão para que se os docentes participassem dos cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e um tanto por isso muitos trabalhadores faziam a inscrição, mas a falta de interligação com a realidade era um fator crucial para interromperem os estudos iniciados.

A grande mudança aconteceu quando a gestão do Município de Uberlândia (2013-2016) propôs que a formação continuada acontecesse de duas formas: a primeira no CEMEPE, como sempre ocorreu, e a segunda a ser realizada na formação continuada na própria escola. Assim, a equipe escolar unida elencou temas que considerávamos importantes para trabalharmos nas escolas nos dias de módulo com a pedagoga.

Os temas eram estudados com bases em artigos, livros que eram lidos e discutidos entre todos os trabalhadores e trabalhadoras da escola, além de convidados/as que puderam contribuir com o tema. Entretanto, com a mudança da gestão, este movimento terminou e tive que procurar por cursos, palestras, eventos e seminários que pudessem agregar algum conhecimento a partir de um esforço individual.

Essa inconformidade com a realidade, com a burocratização do trabalho do professor e com a falta de liberdade para pensar foram ainda mais evidenciadas durante a pandemia da COVID-19, condição em que o professor foi colocado como mero corretor dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) que o governo produzia e a escola tirava cópia e entregava aos discentes. Em plena pandemia, pouco ou quase nada se falou em saúde mental. O professor teve seu espaço de descanso invadido por horas a mais que as habituais de trabalho e sem nenhuma ajuda de custo, de modo que ficar em casa para a educação foi necessário, mas desafiador.

Mesmo com todo o descontentamento, eu me desdobrava para fazer vídeos *online* para meus alunos, produzindo aulas individuais com os que estavam com mais dificuldade de

acompanhar o PET, realizando aulas coletivas com a turma e fazendo mensalmente aulas diversificadas de modo virtual, com brincadeiras, jogos, aulas de desenho, contação de história e outros. Este movimento me permitiu ter um pouco mais de liberdade de palavra, de ser e de pensar minhas aulas e profissão, mas era novamente aquele movimento de fazer o melhor dentro do melhor possível.

Todas estas questões desencadearam uma inconformidade ainda maior em mim. Não me sentia feliz em apenas cumprir programas e metas diante da realidade enfrentada. Decidi que iria exonerar de um cargo para me dedicar à preparação para cursar mestrado, pois já havia tentado o ingresso na UFU e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) anteriormente sem sucesso.

O ano de 2022 seria meu último ano no estado quando a escola anunciou o Projeto Trilhas de Futuro e a oportunidade desejada estava diante de mim, através das opções políticas neoliberais adotadas pela gestão do Governo de Minas Gerais. Oportunidade em que pleiteei a vaga na UNIUBE e fui aprovada. Ao concluir esta etapa não tenho dúvida de que a experiência do mestrado profissional foi uma oportunidade de estar junto ao meio acadêmico, à produção e à pesquisa que tanto auxiliaram em minha formação na graduação e, assim, um meio de retomar valores profissionais e contribuir para minha formação e, por conseguinte, assim espero, poder auxiliar diretamente meus alunos.

Dentre as várias questões estudadas no primeiro semestre do mestrado uma me tocou diretamente, que é a Educação Popular. Visando construir conhecimentos que me agregassem, iniciei a participação na Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica – RECEPE, pois a proposta da Rede de interligar a escola, a universidade e a comunidade, visando realizar uma educação emancipatória, possibilitou que meus olhos voltassem a brilhar e minha mente fervilhasse de ideias e novas possibilidades.

Posto isso, foi com essa perspectiva que este estudo se desenvolveu ao mesmo tempo em que caminhávamos na continuidade do projeto de constituição da RECEPE. Assim, é com esperança que a pesquisa vinculada a este memorial tem a expectativa de colaborar na construção desta Rede, na minha formação e na de inúmeros colegas de profissão.

3.3 1.2 Objeto de estudo, Problema de pesquisa e Hipótese

Nesse sentido, esta pesquisa se debruça sobre a formação docente continuada, traçando um caminho que se estende além dos "pontos de chegada" e dos "pontos de partida" (Esquinsani; Dametto, 2018, p.306) dos objetivos educacionais, buscando compreender o

processo que permeia as instituições escolares. Isso significa defender uma educação pautada na humanização, no diálogo e na prática educativa crítica. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação de professores concebida e vivenciada nas cirandas de conhecimento da RECEPE.

Ao longo do percurso reflexivo, algumas questões foram levantadas e este estudo se propõe a responder à pergunta central: Como fomentar práticas de formação continuada docente dentro da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica (RECEPE) problematizando o percurso formativo dos professores da educação básica, com vistas a possibilitar uma reflexão crítica, emancipatória e humanizada?

Para esclarecer essa questão, propusemos um estudo bibliográfico e documental para compreender melhor o trabalho da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica. A partir de então foram problematizados temas que permeiam o universo educacional e as formações continuadas docentes, sendo esses as políticas públicas educacionais, a Educação Popular, a formação de professores, a história da própria Rede e a construção de saberes que tem se consolidado pela extensão vinculada entre o espaço universitário e as escolas de educação básica.

A relevância dessa investigação reside na necessidade de compreender como a RECEPE promove a formação docente continuada, considerando as especificidades do contexto educacional brasileiro e problematizando questões muitas vezes ignoradas. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre a formação de professores críticos e reflexivos e, interessada em responder à pergunta de pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo.

A partir da análise dos dados coletados, a pesquisa propôs a seguinte hipótese: no contexto da RECEPE, é possível fomentar práticas de formação críticas, possibilitando que os professores sejam protagonistas de sua própria formação, pautada em uma educação humanizada.

1.2.1 Objetivo Geral

A pesquisa se fundamenta na premissa de que a formação docente continuada deve ser um processo colaborativo, em que os educadores assumem o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, a RECEPE, como rede de ensino, pesquisa e extensão se configura como um espaço propício para o desenvolvimento de práticas formativas colaborativas. Assim, este estudo tem como objetivo analisar o fenômeno da RECEPE em sua

constituição e sua atuação na pesquisa em rede como instrumento de formação continuada de professores com vistas à formação de uma educação pública com compromisso de respeitar e de valorizar os saberes dos educadores e educandos, tendo como princípios a ética e a solidariedade.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a constituição e a atuação da pesquisa em rede como instrumento crítico e dialógico de formação continuada de professores, em especial àqueles vinculados à educação pública;
- Problematizar a Formação Continuada de Professores no Brasil e a Pesquisa em Rede e sua interligação com os profissionais docentes, apresentando a RECEPE e discutir como ela se vincula às possibilidades da Educação Popular no contexto da Educação Básica;
- Analisar os diferentes saberes e as relações de poder presentes no campo educacional, à luz da epistemologia crítica - este trabalho busca contribuir para a construção de uma práxis docente transformadora e emancipatória, além de depositar afeto e intencionalidade em uma prática que colabore para a efetivação da Rede;
- Apresentar o Material Instrucional - Oficinas de Produção de Memorial Formativo como Produto Educacional que reconhece e valoriza os saberes e as práticas dos professores.

3.4 1.3 Questões metodológicas

A pesquisa descrita neste relatório de dissertação assume o caráter qualitativo. Essa vertente de pesquisa se concentra na compreensão e na interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos, havendo identificação com o problema e com o seu objetivo de estudo. Nas pesquisas consideradas como qualitativas

o enfoque se baseia em métodos de coleta de dados não padronizados nem totalmente pré-determinados. Não efetuamos uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística. Na coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos).

Também são de interesse as interações entre os indivíduos, grupos e coletividade (Sampieri *et al.*, 2013, p.34).

O caminho percorrido se iniciou com a compreensão desta metodologia de pesquisa que, segundo Mayer e Jaccoud (2008), o termo: pesquisa qualitativa, pode determinar diferentes estratégias de investigação, mas que possui em si determinadas características com a mesma finalidade. Neste sentido, realizou-se uma pesquisa qualitativa com ações indagativas de sentido dos fatos, dos documentos e de suas análises.

Entendida desta forma como “fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (Creswell, 2007, p.186-187). Por tratar do mundo social, o estudo qualitativo baseia-se mais na lógica em um processo indutivo (Sampieri *et al.*, 2013), procurando em seu alcance explorar e descrever os fenômenos do que está sendo investigado. Neste processo, o pesquisador faz uma interpretação sobre o mundo social, filtrando os dados através de uma lente particular, conforme o momento sociopolítico e histórico específico (Creswell, 2007).

O objeto² de estudo considerado, a RECEPE, é uma experiência acadêmica e social que está em constituição. Portanto, a pesquisa qualitativa é a melhor metodologia a ser desenvolvida. Por certo não há dúvidas de que esta pesquisa impõe riscos e desafios, considerando que a Rede investigada vem se constituindo ao mesmo tempo em que a pesquisa acontece. Logo, além do desejo do rigor científico, não há como afastar o sentimento de ansiedade e de responsabilidade presentes na formação da pesquisadora e, sobretudo, na eventual perda de oportunidades de se contribuir para a sedimentação da própria RECEPE.

Neste aspecto, consideramos que a metodologia seja “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2007, p.14), de modo que a metodologia seja ao mesmo tempo “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Minayo, 2007, p.14), desempenhando papel fundamental nas teorias e relacionando-os diretamente entre si.

No sentido considerado, operacionalizamos o relatório da pesquisa nas etapas: a revisão bibliográfica, o estado do conhecimento, a pesquisa documental e a análise de documentos

² Com a constituição do problema da pesquisa, do objetivo geral aos específicos, foi realizada a revisão bibliográfica e, desta etapa inicial, obtivemos êxito com a apresentação de trabalhos sobre o objeto da pesquisa enquanto se realizava. O primeiro em Uberaba-MG, o segundo em Águas de Lindoia-SP, ambos em 2023, e o terceiro em 2024 em Taguatinga-DF. A análise documental sobre a RECEPE também rendeu um artigo aprovado e publicado pela Revista de Educação Popular da Universidade Federal de Uberlândia, em sua edição especial, de outubro de 2023.

diversos, incluindo, em especial, os produzidos até o momento pela própria Rede, de modo a elucidar questões sobre o objeto de pesquisa e sua relevância para a análise e interpretação dos dados, conscientes de que

na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação (Minayo, 2007, p.13-14).

1.3.1 Revisão Bibliográfica e Estado do Conhecimento

Consideramos nesta pesquisa que a revisão de literatura é parte integrante de diferentes tipos de trabalhos acadêmicos, exigindo que os pesquisadores sejam críticos ao avaliar a relevância das fontes consultadas e saibam sintetizar as informações de forma a construir uma base sólida para sua própria pesquisa. Na pesquisa qualitativa, esta etapa possui um importante significado, pois cabe ao pesquisador identificar se sua revisão corroborou com as “informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos” (Flick, 2009, p.62), ou, em outra perspectiva, se pode utilizar a revisão para “compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta” (Flick, 2009, p.62).

Deste modo, temos a intrínseca relação entre a revisão de literatura e o problema de pesquisa, ponderando a possibilidade de aprimorar a colocação do problema dentro do contexto da literatura. Os autores Mattar e Ramos (2021), ressaltam a essencialidade desta aproximação, ainda que esta seja uma etapa inicial da pesquisa, pois

não podemos ignorar o que já foi publicado sobre o tema e o problema que nos propomos a pesquisar; portanto, somente a partir de uma revisão da literatura poderemos compreender melhor o que já foi escrito sobre nossa ideia geral inicial, e, então, definir a perspectiva pela qual pretendemos estudar determinado fenômeno. Por isso, propomos começar a pesquisa pela revisão da literatura para tornar essa ideia mais focada (Mattar; Ramos, 2021, p.40-41)

Buscando uma compreensão das atuais produções que envolvem a área em análise e tendo sob a ótica o problema, a hipótese e os objetivos desta pesquisa, elegeu-se o estado do conhecimento, permeado por uma abordagem qualitativa que se caracteriza por estabelecer “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, torna-se descritiva e indutiva; o

processo de pesquisa em si e o seu significado são os focos principais de abordagem para o pesquisador” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p.71).

Neste cenário, buscou-se não limitar a pesquisa a compreender a realidade e a reproduzi-la em nossos escritos. Pelo contrário, envolve antes uma análise crítica que se origina do conhecimento previamente adquirido e culmina em uma síntese, que é o pensamento concreto. Para tanto, constituem-se algumas etapas elencadas por Kohls-Santos e Morosini, (2021) acerca da análise dos documentos observados. Em consonância a esta perspectiva, foi necessário realizar um estudo pautado em produções acadêmicas e científicas encontradas em bancos de pesquisa prestigiados, “pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.125).

O Estado do Conhecimento está sendo muito utilizado nas pesquisas voltadas à compreensão de temas relacionados à educação por ser um recurso que facilita a compreensão do cenário em uma determinada área, além de desempenhar um papel crucial ao fornecer informações, detalhamentos sobre o estado atual de um tema (Kohls-Santos; Morosini, 2021), orientando na seleção e na delimitação de objetivos e de tópicos de estudo emergentes em uma determinada área ou campo científico.

Definiu-se o alcance da pesquisa como exploratória e descritiva, visto que consideramos em nosso estudo a RECEPE que é um fenômeno recente. Os estudos exploratórios servem para nos familiarizar com os fenômenos relativamente desconhecidos, enquanto o estudo de alcance descritivo pode especificar as características de grupos, comunidades, processos e objetos, coletando informações sobre os conceitos e variáveis relevantes para o trabalho em foco (Sampieri *et al.*, 2013, p.102-103).

Buscando elucidar o Estado do Conhecimento sobre o tema pesquisado, priorizou-se por analisar trabalhos que pudessem colaborar para a constituição do *corpus* da pesquisa, trazendo perspectivas, ideias, autores e referências que ampliassem os seus horizontes. Esta etapa se deu com a escolha dos repositórios de pesquisa com definição dos descritores, também conhecidos como palavras-chave, baseados no problema da pesquisa e nos objetivos propostos pela hipótese construída.

Desse modo, elegemos o repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para encontrar as dissertações, as teses e a página da *Scientific Electronic Library On-Line* (SciELO), visando encontrar e selecionar artigos científicos e periódicos que contemplassem os descritores procurados.

A primeira busca foi realizada com os descritores: “formação continuada”, “Educação Popular” e “pesquisa em rede”. A percepção desta busca foi a de que as três palavras-chave não estavam presentes ao mesmo tempo em nenhum trabalho disponível nos bancos de teses, de dissertações e de artigos. Como essa primeira busca foi infrutífera surgiu a necessidade de uma nova busca, com as palavras-chave: “formação continuada” e “Educação Popular”.

Quadro 1: Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2000-2023

Bases de dados	Palavras- chave	Produções encontradas	Produções excluídas	Produções selecionadas
BDTD (Teses e Dissertações)	formação continuada	06	02	04
Capes – Periódicos, Teses, Dissertações	educação popular	01	00	01
<i>Scielo</i> (Artigos)		00	00	00
Total de trabalhos selecionados		07	01	05

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a elucidação do levantamento de teses e de dissertações pudemos notar que o campo a ser estudado nesta pesquisa não é novo, mas apresenta enfoques que podem realizar uma nova colaboração na área educacional. A leitura dos resumos das produções científicas encontradas auxiliou na seleção do material a serem analisados. A estes foi dedicada uma leitura flutuante para “a seleção dos trabalhos que têm maior proximidade com a temática e com o objetivo da pesquisa do Estado do Conhecimento proposto” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.136) e assim contemplar o *corpus* da pesquisa. Foi realizada, então, a divisão das produções em quadros (os quadros 2 e 3), que foram divididos conforme o repositório encontrado.

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos termos indutores “formação continuada” e “Educação Popular”

Nº	Autor/es e Título	Natureza	Ano
01	TODERO, Marissandra. A Alfabetização das Crianças das Classes Populares na Escola Pública: <i>Uma Proposta de Formação Continuada de Professores (as)</i> .	Dissertação	2017
02	GOMES, Fabrício Augusto. Políticas Emergenciais de Forma	Dissertação	2014

	Continuada de Professores para a Educação Básica: Estudo da R (2009) e do PARFOR (2009) no Governo Popular Brasileiro.		
03	FORNAZARI, Gláucia. Formação de Professores em serviço ou controle? Problematização a partir da bibliografia dos projetos especiais de ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da Rede educacional da cidade de São Paulo.	Tese	2009
04	CORD, Deisi. A Formação em Serviço de Professoras das Séries Iniciais no Próprio Espaço Escolar em Florianópolis, Gestão “Frente Popular” - 93/96	Dissertação	2000

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Teses, dissertações e artigos selecionados no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES a partir dos termos indutores “formação continuada” e “Educação Popular”

Nº	Autor/es e Título	Natureza	Ano
01	GROSCH, Maria Selma. A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino De Blumenau: A Escola De Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)	Tese	2011

Fonte: Elaborado pela autora.

As bibliografias foram lidas e analisadas utilizando como critério a ordem cronológica de produção, iniciando-se da mais recente. É preciso ressaltar que o recorte temporal seguido equivale ao período de 2000 ao ano de 2017 por meio dos descritores selecionados. Na leitura prévia das produções selecionadas, verificou-se que as dissertações que ultrapassavam o período de publicação maior do que os cinco anos esperados evidenciavam grandes contribuições à pesquisa, o que reforçou o entendimento de que o tema continua sendo importante e a pesquisa também pode contribuir para avanços na área.

A etapa da bibliografia sistematizada para conhecer "metodologia, objetivos e resultados de cada pesquisa" (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.133) iniciou-se após examinar e analisar as produções escolhidas, etapa em que foi viável estruturar as contribuições provenientes desses trabalhos em eixos/categorias, que se interconectam no âmbito que fundamentou este estudo.

Esta etapa é importante, haja vista que as categorias “possibilitam a reflexão sobre os principais aspectos práticos na metodologia do estado de conhecimento. Dessa forma, foi possível aprimorar o processo como uma ferramenta metodológica fundamental na delimitação de caminhos e saberes na elaboração” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p.76) da pesquisa. Estas categorias se relacionam por explicitarem as políticas públicas para formação de professores, a importância da emancipação do processo educativo e a valorização

da escola como local apropriado para construção de saberes, por isso local adequado para a formação continuada de professores.

A bibliografia categorizada necessita ser relevante e proporcionar uma explicação e uma explicitação epistemológica para cada categoria, interligando-as às bibliografias selecionadas e ao viés epistemológico que fundamenta a pesquisa, conforme orienta Kohls-Santos e Morosini (2021).

Realizamos um breve relato de cada produção selecionada, da mais recente para a menos recente. A primeira trata de uma dissertação escrita em 2017, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS) de Marissandra Todero, com o título: “A Alfabetização das Crianças das Classes Populares na Escola Pública: Uma Proposta de Formação Continuada de Professores (as)”. Em seu trabalho, Todero (2017) também contou com um estudo de caso que ocorreu na cidade de Erechim – RS.

A segunda dissertação lida foi escrita por Fabrício Augusto Gomes, produzida no ano de 2014, cujo título é “Políticas Emergenciais de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica: Estudo da REDE (2009) e do PARFOR (2009) no Governo Popular Brasileiro” pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Gomes (2014) pondera sobre dois programas de formação continuada orientados pelo Ministério da Educação – MEC, analisando o contexto de implantação destas políticas, as suas concepções e a participação nestes.

A terceira é a tese escrita por Maria Selma Grosch, intitulada de “A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPPF (1997-2004)” defendida em 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Grosch (2011) realizou uma pesquisa bibliográfica e documental para discutir os processos de formação continuada de professores ocorridos na rede municipal de ensino de Blumenau, (SC), no período de 1997-2004.

A próxima tese selecionada foi a de Glaucia Fornazari, escrita no ano de 2009 na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, com o título: “Formação de Professores em Serviço ou Controle?”, cujo estudo problematizou as possibilidades da formação continuada na rede educacional paulistana entre 1993 e 2007. A autora realizou um amplo estudo documental centrado nos arquivos sobre formação continuada docente de uma escola da rede municipal de São Paulo - SP.

A última dissertação considerada como referência para este trabalho é a de Deisi Cord, uma produção do ano 2000, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com o título: “A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio

espaço escolar em Florianópolis, gestão Frente Popular - 93/96”. Nela, a autora analisa a formação continuada no próprio espaço escolar, contando com pesquisa documental e de campo e cujas palavras-chave foram: Política de formação de professores; formação continuada; transformações no papel do professor.

Na organização da bibliografia (Kohls-Santos; Morosini, 2021) foi possível perceber que há proposições emergentes que contemplam todas as referidas teses e dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa. As pesquisas realizadas pelos autores selecionados são de cunho qualitativo, mas variam entre si quanto ao tipo de estudo proposto, entre eles a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Também houve variação nos procedimentos de pesquisa aplicados, como entrevistas semiestruturadas, observação e análise de documentos. Entretanto, em todas foi possível perceber que estas pesquisas assumiram o compromisso com uma educação voltada às classes populares, uma educação emancipatória, considerando-se assim a opção pelo campo de estudos da Educação Popular.

A importância das políticas públicas de formação continuada docente é delineada pelos autores por meio de recorte temporal, em que é possível observar com a formação continuada a “eficiência de suas práticas” (Esquinsani; Dametto, 2018, p.296). A educação passa a ser aferida, padronizada e quantificada por recursos específicos (Esquinsani; Dametto, 2018) para atender aos acordos entre grupos sociais e políticos. Como lembra Toderó (2017, p.15) “eram poucos os cidadãos que tinham direito à educação, pois não era entendida como uma necessidade e não se pensava em políticas públicas enquanto ações do Estado” e por isso a escola pública vem se constituindo ao longo da história do país “como ferramenta de potencialização das forças produtivas por meio da qualificação da mão de obra” (Esquinsani; Dametto, 2018, p.299).

Cord (2000, p.19), ressalta que há uma “desconsideração aos saberes construídos pelos docentes, em sua experiência”. Fornazari (2009) critica o que encontrou em sua pesquisa: o chamado treinamento em serviço. Mesmo sendo direcionado para uma necessidade real e concreta, as implicações alcançadas com a preparação do profissional voltavam-se a atender objetivos estabelecidos para a escola e para a aquisição da habilidade pelos da escola pautadas na ideia de resultados.

Para Grosch (2011), as políticas públicas educacionais se baseiam em um controle governamental sobre a formação continuada docente, implicando em vários momentos como um requisito de produtividade do professor. Como aponta na sua tese, “há uma preocupação do poder público quanto às condições qualitativas de oferta de cursos na formação

continuada, com orientações mais claras na direção de uma qualificação dos processos formativos e uma melhor qualificação dos formadores”, segundo Grosch (2011, p.69).

Esta consideração demonstra o que conclui Gomes (2014), quando sustenta que há um foco constante na capacitação de professores, visando desenvolver trabalhadores especializados, em que o desvelado conceito educacional se pauta em resultados, desassociando e desvalorizando o processo educativo, bem como o trabalho docente.

A segunda categoria refere-se à importância de “uma educação que seja posicionada contra todo e qualquer tipo de opressão: de raça, de gênero, de classe, de orientação sexual” (Tavares; Lisboa, 2020, p.203), cuja perspectiva requer a emancipação dos educandos, necessitando antes de realizar o mesmo com os profissionais da educação. A perspectiva apresentada por Fornazari (2009) retrata que é motivo de preocupação a ênfase na ideia de que os professores precisam constantemente adquirir novas habilidades e competências em resposta às demandas anunciadas pela constante evolução da sociedade. Segundo a autora, é inaceitável que a formação continuada dos docentes se limite à aquisição de habilidades e de competências, pois essa abordagem torna mais fácil para os educadores adquirirem ferramentas que lhes permitam seguir um modelo idealizado pelos reformadores da educação.

Cord (2000) destaca uma das questões relacionadas à formação que ocorre fora do ambiente escolar. Nestas costuma-se ignorar o percurso e as experiências adquiridas ao longo das vivências diárias, resultando em uma separação entre teoria e prática, em um distanciamento entre as necessidades reais enfrentadas nas escolas e as abordagens apresentadas aos professores, com uma formação fragmentada e tecnicista. Este estudo nos chamou a atenção, sobretudo, porque mesmo sendo uma dissertação do ano 2000, não restou dúvida de que há uma atualidade e pertinência nos apontamentos de Cord.

No trabalho de Toderó (2017) há reflexões sobre a práxis docente considerando a necessidade de oportunizar aos professores momentos para “pensar sobre as práticas vividas de maneira crítica e reflexiva, buscando relacioná-las com a teoria” (Toderó, 2017, p.35) e que neste movimento o professor troca experiências, valida ou avalia práticas, constrói ações, sentidos e significados.

Para Gomes (2014) a ausência desta prática, citada por Toderó (2017), e a instauração da “condição de executor mecânico de práticas pensadas e planejadas por outrem instala uma inércia que descaracteriza a identidade profissional” (Gomes, 2014, p.16). Deste modo, os professores se ausentam da gestão dos processos pedagógicos, demonstrando a necessidade de uma transformação para que a formação inicial e continuada dos professores

seja considerada como uma ação política fundamental para formar pessoas numa posição de protagonismo.

Grosch (2011) reflete sobre a necessidade de uma formação continuada com foco na reflexão dos professores sobre suas ações e sobre as práticas adotadas na escola e discute a perspectiva da formação continuada em parceria com as universidades. Esta perspectiva vai ao encontro da nossa pesquisa pois, assim como a autora, defendemos o fato de que a universidade pode desempenhar um papel colaborativo na abordagem junto aos educadores.

Acreditamos que “a formação docente tem fortes vínculos com a universidade, com a qual se relaciona por meio das três atividades que estruturam a vida universitária: ensino, pesquisa e extensão” (Esteban, 2019, p.182), práticas que contribuem com a formação inicial e continuada dos professores, ao mesmo tempo em que, por meio do “trabalho coletivo, ancorado em ação comprometida, cria a possibilidade de cooperação entre os sujeitos nos espaços intra e extraescolares, de partilha de saberes e reflexão crítica, tendo a solidariedade como fio que alinhava esses processos” (Esteban, 2019, p.183).

Essa concepção enfatiza a proposta delineada pela RECEPE, que contempla aqui a terceira categoria elencada. Para os integrantes da Rede, o professor não se constrói com a acumulação de saberes, mas sim com uma formação que considere que cotidianamente nas escolas surgem “desafios, tensões e possibilidades que se produzem no encontro, instigante embora nem sempre harmônico, entre os múltiplos saberes que transitam em suas salas de aula, trazidos pelos diferentes sujeitos que constituem a vida escolar” (Esteban, 2019, p.172). É neste emaranhado que surgem momentos oportunos para sistematizar conhecimentos teóricos e práticos para a observação das diferentes práticas e contextos, propiciando elaborar estudos e reflexões.

Cord (2000) ressalta que nos últimos anos tem havido debates e declarações positivas sobre a escola como um ambiente de reflexão e de redefinição da prática de ensino. Ela se ampara em Candau (1997) para sustentar a afirmação de que na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um lugar de aprendizado contínuo e que nessa rotina eles adquirem conhecimento, desaprendem, reestruturam o que já sabem, fazem descobertas. Portanto, é nesse contexto que muitas vezes os docentes aprimoram sua formação, podendo encontrar em seu próprio ambiente de trabalho um campo de pesquisa e de reflexão. Entretanto, Cord (2000) também aponta que a dificuldade da formação na escola consiste em evitar a armadilha do tecnicismo ou do reducionismo, convertendo a ação pedagógica em meros métodos e técnicas de ensino.

3.5 1.4 Pesquisa Documental

Com as discussões iniciadas, partimos para o processo de realizar a pesquisa documental, cientes de que a construção de uma pesquisa inclui a tomada de decisões conscientes por parte do pesquisador. Na busca por fontes, é essencial prestar atenção aos objetivos propostos e à problemática que justifica a pesquisa, para garantir que elas estejam em conformidade com o material disponível (Cellard, 2008).

A análise documental é um método de reunião de dados que se concentra na pesquisa e no exame de documentos como sua fonte primária. Cellard (2008, p.295) relata que “o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. O mesmo conceito é descrito pelos autores Lüdke e André (1986, p.38) que, ao se referirem à pesquisa documental, a consideram como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Logo, observam que uma das vantagens da análise documental reside na capacidade de efetuar diferentes formas de recriação da realidade e do passado, tornando-se assim um recurso valioso para qualquer investigador.

Os limites e as potencialidades desse método de análise de dados são apontados por Cellard (2008) afirmando que o documento não sofre influência do pesquisador, visto que “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard 2008, p.295-296), tanto assim que graças ao documento

[...] pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (Cellard, 2008, p.295).

Este pensamento, bem como o de Ludke e André (1986), considera os registros como fonte valiosa representando uma base intrínseca de informações, pois não são apenas referências de dados relacionados a um contexto específico, mas emergem de um contexto particular e fornecem informações sobre esse, revelando grandes contribuições, precedendo a análise das relações, representações e intencionalidade que o documento apresenta.

O documento traz em si uma história, um passado e que, para ser considerado como fonte documental, não pode o pesquisador se restringir apenas a textos escritos, visto a complexidade que é inerente ao ser humano e às suas relações. Conforme Cellard (2008), até o término do século XIX, o conceito de documento era praticamente restrito aos textos e aos registros oficiais. No entanto, essa percepção passou por uma reavaliação, impulsionada pelo

progresso na historiografia, especialmente influenciada pela Escola dos Anais, na França, que favoreceu uma abordagem expandida, ampliando a concepção de documento, pela qual

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. (Cellard, 2008, p.296-297).

Neste contexto, Cellard (2008) salienta que os documentos se constituem em dois grandes grupos, sendo eles os documentos públicos, costumeiramente organizados pelos arquivos públicos, e os documentos privados, tratando de documentos de organizações privadas ou de origem pessoal. A multiplicidade de fontes requer do pesquisador o esforço para o reconhecimento de arquivos potenciais, em função dos questionamentos da pesquisa.

O pesquisador precisa assumir uma forma de olhar para os documentos e avaliar o que pode constituir o *corpus* de sua pesquisa, adotando uma postura ativa durante o processo do estudo e na construção do conhecimento, seguindo diversas etapas, incluindo a seleção de material, análise, organização e categorização, leitura e releitura, sistematização, desconstrução e reconstrução, entre outras (Cellard, 2008).

A avaliação crítica da fonte constitui para este autor a primeira etapa de análise da fonte documental, seguindo do exame do contexto no qual a fonte foi produzida, da interpretação da identidade revelada pelo autor e da checagem da confiabilidade da fonte obtida, pois “é bom nos perguntarmos por que esses documentos, preferencialmente a outros, chegou até nós e foi conservado e publicado” (Cellard, 2008, p.300).

Por fim, a natureza da fonte e os conceitos-chave são itens destacados pelo autor supracitado para “avaliar a importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (Cellard, 2008, p.303). Assim, após o trabalho de análise preliminar, considerando os momentos citados, o pesquisador poderá considerar que a fonte será capaz de produzir uma interpretação coerente da realidade, analisando o problema elencado pela pesquisa.

Na elaboração do texto analítico que compõe a segunda seção deste relatório de pesquisa, descrevemos a análise de marcos legais que constituíram o campo da formação continuada docente no Brasil seguindo a perspectiva cronológica de publicação do aparato legal estudado, mais adequada à análise documental proposta nesta pesquisa, a seguir:

- 1988 – Constituição da República Federativa do Brasil.

- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- 2008 - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Nacional, bem como as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- 2014 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.
- 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 8.752/2016.
- 2020 - Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Dado que as iniciativas, os projetos e as medidas das políticas educacionais públicas que discutimos foram desenvolvidos durante o processo de redemocratização do Brasil, optamos por realizar uma revisão partindo da Constituição Federal de 1988. Esta norma fundamental contém disposições legais relacionadas à capacitação contínua e ao reconhecimento profissional dos professores e é nesse contexto que centramos nossa análise.

A terceira seção deste relatório será composta pela análise de documentos relacionados à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica (RECEPE), entre eles:

- Lei n. 11. 444 de 24 de julho de 2013: Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências.
- Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia/MG, promovendo ações coletivas fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas referenciada socialmente.
- Ações e Resultados da Educação – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016).
- Memorial 2013-2016 CEMEPE.
- Planos de Ensino: Projeto de Intervenção na Educação Básica (2021 e 2022) – Mestrado Profissional em Educação / UNIUBE. (Não publicado)³

³ Os documentos relatados como “*Não publicados*” estão organizados nos anexos desta pesquisa.

- Projeto Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. (Não publicado)
- Acordo de Mútua Cooperação Científica, Técnica e Cultural que celebram a Universidade de Uberaba. (Não publicado)
- Ata da Reunião do dia 17 de março de 2023. (Não publicado)
- Slides do Encontro Formativo do dia 10 de agosto de 2023. (Não publicado)
- Slides do Encontro Formativo do dia 15 de setembro de 2023. (Não publicado)
- Memória de Reunião do dia 29 de setembro de 2023. (Não publicado)
- Memória de Reunião do dia 11 de outubro de 2023. (Não publicado)
- Memória da formação em escola ocorrida no dia 20 de outubro de 2023. (Não publicado)
- Memória da formação em escola ocorrida no dia 21 de dezembro de 2023. (Não publicado)
- Memória da formação em escola ocorrida no dia 12 de abril de 2024. (Não publicado)

Cabe ressaltar que os documentos produzidos e analisados na terceira seção da pesquisa foram selecionados por sua importância na observação do objeto em estudo, mas que na condição de participantes da Rede salientamos a consciência dos riscos e, em certa medida, da coragem em enfrentar as dificuldades de se fazer um trabalho de pesquisa com o objeto em construção e, mais ainda, do qual a mestranda e seu orientador integram e participam ativamente deste processo, o que pode ser justificado, em parte, pela convicção que ambos têm no potencial e na necessidade do que tem sido pensado, produzido e proposto pela RECEPE.

Ademais, esta condição implica na ausência de distanciamento entre o objeto e o pesquisador, preconizado pelas ciências positivistas. Na qualidade de membro da RECEPE, a pesquisadora iniciante participou de reuniões técnicas, encontros de formação e eventos formativos da Rede. Essa vivência é considerada um fator crucial para a pesquisa, pois vale destacar que o problema emergiu da experiência profissional da mestranda, o que reforça a importância da participação na RECEPE para a realização do estudo.

Nesse contexto, as reflexões de Minayo (2007) se tornam relevantes ao abordar a indissociabilidade entre o pesquisador e seu objeto de estudo na pesquisa qualitativa, pois que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção

humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2007, p.21).

Nas pesquisas de cunho qualitativo a conexão entre o investigador e sua área de estudo se solidifica de forma irrevogável. A perspectiva de ambos é fundamental em todas as fases do processo de aprendizado, desde a concepção do tema até os resultados da pesquisa e sua aplicabilidade. Concordamos com a autora Minayo (2007) quando relata a impossibilidade de uma ciência exata, especificamente nas Ciências Sociais, pois “passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores” (Minayo, 2007, p.13).

Além disto, concordamos com a visão de Lopes (2012) quando sustenta que a ingenuidade em relação ao nosso material de trabalho se dissolveu. E “nas últimas décadas, aprendemos a diferenciar o passado de seu registro; o fato de seu relato; a coisa de sua representação” (Lopes, 2012, p.100). A prática da pesquisa se caracteriza pela atribuição de sentido e significado aos vestígios do passado. O pesquisador atua como mediador entre o tempo histórico e suas fontes, reconhecendo as relações de poder e os regimes de verdade presentes nos documentos e outros materiais.

E ambos os autores citados acima afirmam a importância de as pesquisas qualitativas estarem permeadas de sentido e de motivação pelo pesquisador e a relação com o objeto a ser conhecido. Para Lopes (2012), os paradigmas de pesquisa positivista que pregavam ser regimes de verdade de séculos passados impossibilitavam um rol de trabalhos históricos verdadeiros e legítimos. Nesta mesma perspectiva, segundo Minayo (2007), este deve ser visto como um indicativo de autenticidade e de esforço em busca de objetividade.

Portanto, as questões e os problemas que levam o historiador ao arquivo, à reflexão e à escrita não estão desconectadas de um tempo, de uma sociedade e de subjetividades. Possuem historicidades, especificidades que precisam ser percebidas e analisadas. O historiador não pode achar que tal ponderação é menor, menos importante, ou somente da ordem do inconsciente. Pois como bem define Prost (2008, p.89), “conhecer a partir do interior, como as coisas podem passar-se no âmago do grupo que é objeto de análise, acaba por sugerir hipóteses, orientar em direção de documentos e fatos que passariam despercebidos para o observador externo”. Mas que fique bem claro, não se trata de negar riscos e armadilhas ou de não considerar a necessidades de recuos, mas sim de reconhecê-los como inevitáveis, inclusive para aqueles que ainda acreditam na imparcialidade da operação historiográfica (Lopes, 2012, p.105).

Assim, concordamos com os autores, pois acreditamos que toda história é fruto de seu tempo, de seu espaço e de seu contexto. O pesquisador, como parte da sociedade e da época

em que vive, também é influenciado por suas fontes e documentos, ou seja, pelo *corpus* de sua pesquisa, de modo que essa influência se reflete nas escolhas que faz e das que não faz.

3.6 1.5 Organização do relatório da pesquisa

Como resultado da pesquisa, foram elaborados dois produtos. O primeiro é o presente texto dissertativo e propositivo. O segundo produto é o e-book intitulado “Memorial Formativo: O Memorial de Experiências como Instrumento Formativo de Professores” que consiste em um material formativo e de apoio para a realização das oficinas propostas a partir das reflexões presentes nesta pesquisa.

O relatório da pesquisa se inicia com Introdução, na qual se descreve o trajeto realizado pela pesquisadora ao se formar como pessoa e se enxergar no mundo, constituindo-se como profissional e como pesquisadora iniciante. Esta seção ainda aborda a relevância do tema escolhido, o objeto e o problema de pesquisa, sua hipótese, os seus objetivos gerais e específicos delimitados, discorrendo também sobre a metodologia utilizada na pesquisa.

O relatório segue uma estrutura composta por mais quatro seções, sendo a de número 2 intitulada “As Políticas Públicas de Formação Continuada Docente e as Perspectivas Subjacentes” que contempla os aspectos que influenciam as políticas públicas, analisando as legislações vigentes sobre a formação continuada docente pautada em autores como Padilha (2005), Souza (2007), Barroso (2005), Andrade (2019) e Dourado (2013), todos contextualizados com os pressupostos da Educação Popular e também pelos escritos de autores das dissertações e das teses que foram selecionadas nesta pesquisa.

A seção 3, intitulada “A Formação Continuada como Ferramenta para Implementar a Educação Popular na Escola Pública” aborda como a formação continuada pode ser instrumento de uma educação que seja sujeita à reprodução das ideologias dominantes. Para dialogar com a pesquisa foram elencados autores como Freire (1996, 2005, 2013), Brandão (2002, 2006), Gadotti (2007), Candau (1997) Esteban (2007), Brandão e Assumpção (2009), Souza e Novais (2021), Mészáros (2008) e Anderson (1995).

A seção 4: “RECEPE - Formação Continuada Problematizadora e interligação entre o Espaço Universitário e Escolas Públicas de Educação Básica” visa historicizar o processo de formação da Rede analisar os documentos selecionados, esforçando-se para dialogar com as políticas públicas sobre a área e a educação crítica e emancipatória defendida por educadores populares. Também é possível ler sobre como tem se desenvolvido o trabalho realizado pela

Rede Cooperativa amparado em autores como Souza e Novais (2021) Novais *et al.* (2017), Souza (2012, 2017), Brandão (2002, 2006), Freire (1967, 2013) e Boff (2004), movimento que permite compreender a pertinência do objeto de estudo na realidade educacional atualmente delineada, em que a escola pública tem sido ameaçada pelos interesses do mercado e em detrimento das melhores realizações que a vida humana pode proporcionar.

Por fim, sem a pretensão de terminar a discussão, mas colocar em prática o diálogo elencado por Freire, são feitas algumas considerações na seção 5 que intitulamos como “Aproximando Conclusões”, no esforço derradeiro até o momento em atender ao que se anunciou como os objetivos da pesquisa empreendida.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS PERSPECTIVAS SUBJACENTES

A reflexão sobre a formação continuada docente transcende o âmbito técnico e pedagógico, entrelaçando-se com questões políticas de fundamental importância. Freire (2013) nos convida a reconhecer o caráter político inerente à educação, ressaltando seu poder como ferramenta transformadora e instrumento de intervenção no mundo. Na perspectiva da educação libertadora, a formação continuada assume o papel crucial de estimular os professores para atuarem como agentes de combate às estruturas que ameaçam a dignidade e a plena realização do ser humano.

Nesse contexto, torna-se essencial questionar criticamente as políticas públicas vigentes no âmbito da educação, atentando-se para seus impactos e as relações de poder que elas engendram. A quem beneficiam e a quem prejudicam? De que maneira influenciam o trabalho dos professores e a qualidade da educação oferecida? Acompanhando a análise de Freire (2013), somos convocados a assumir um compromisso ético e político com a transformação das estruturas que desumanizam e negam nossa vocação para a plenitude humana.

Assim, discutir política, no contexto da formação continuada docente, significa explorar as dinâmicas das relações de poder presentes na sociedade e na esfera educacional. Essa análise crítica é fundamental para que os professores compreendam a significância da “experiência popular para a problematização da face antidemocrática da escola pública e da própria pedagogia constituída pelo projeto moderno/colonial” (Esteban, 2019, p.179). Na análise de Padilha (2001, p.21) é

Por isso Paulo Freire insiste na necessidade de não dissociarmos política de educação, para evitar, por exemplo, que nossas crianças, jovens e adultos possam ser vitimadas por um processo educativo que acentue o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual. Por isso ele propõe uma educação política (Padilha 2001, p.21).

Neste contexto, a educação deve ser instrumento de formação de indivíduos que compreendam seus deveres e direitos como cidadãos e não apenas como domesticação do pensamento para a submissão. Isso pressupõe uma educação que esteja imbuída de consciência política, pois a política e a educação devem manter uma relação próxima para preparar o cidadão, desde tenra idade, a tomar decisões e a discutir seu futuro com

discernimento. Padilha (2001, p.19) recorda que para Freire "os problemas educacionais não são apenas técnicos ou apenas pedagógicos, mas também políticos e econômicos", cabendo, portanto, uma discussão sobre políticas públicas a seguir.

3.7 2.1 Conceituando as Políticas de Formação Continuada Docente no Brasil

Nossa análise se fundamenta nos estudos de Celina Souza (2007), que destaca a inexistência de uma definição única e definitiva para o termo "Políticas Públicas". Segundo essa autora, a expressão se origina do termo em inglês "*policy analysis*", traduzido livremente como "análise de políticas públicas", tendo surgido nos Estados Unidos na década de 1930. Souza (2007) apresenta um panorama abrangente das diversas compreensões sobre políticas públicas, destacando as contribuições de alguns autores. Apesar de apresentarem perspectivas distintas, todos convergem no reconhecimento da sua natureza complexa e multifacetada, que transcende a mera definição legal ou formal.

Como aponta Souza (2007, p.69), as políticas públicas se configuram como "um conjunto de decisões e ações realizadas pelo Estado e por outros atores sociais, que visam a solucionar problemas públicos e promover o bem-estar da sociedade". Essa definição, ainda que exprima o apego à concepção de política pública vinculada à ideia de redução de desigualdades, destaca o papel central do Estado nas políticas. É preciso avançar em relação a esta concepção e reconhecer a importância da participação da sociedade civil nesse processo e de fatores como o contexto histórico, social, político e econômico que influenciam diretamente a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas anunciadas.

De modo conciso, Souza exprime que

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2007, p.80).

Diante das considerações de Souza (2007) sobre a complexa natureza das políticas públicas, pode-se recorrer a Höfling (2001), que traça as origens das políticas sociais nos movimentos populares do século XIX, destacando a educação como uma política pública de

natureza social sob a responsabilidade do Estado. As políticas públicas representam a materialização de um plano governamental por meio de programas e de ações direcionados a segmentos específicos da sociedade e têm como propósito regular as dinâmicas sociais que abrangem a sociedade como um todo, em específico o que condiz com a questão educacional. Entretanto, constitui-se como campo de disputas, em que os movimentos sociais buscam representatividade, mas não são contemplados em sua totalidade. A autora aponta que

As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem "feições" diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (Höfling, 2001, p.31-32).

Além disso, ao serem consolidadas, os holofotes voltam-se para o que está materializado no papel e a luta realizada para que tais conquistas se efetivassem se torna esquecida, como a histórica participação popular na Constituição Federal de 1988, fruto da redemocratização que avançou por conta do importante envolvimento da população como base para a democracia que se iniciava (Freitas, 2015).

A participação social, por meio de propostas populares, de movimentos sociais e de discussões no Congresso Nacional, colocou no papel os anseios da população que buscava reconstruir a relação entre o Estado e a Sociedade. Um dos princípios estabelecidos na Constituição foi o da gestão democrática, sendo um caminho pelo qual a sociedade poderia participar na criação, no desenvolvimento e na implementação das políticas públicas. Ou seja, a operacionalização das políticas públicas se faz pela participação popular, ainda que, historicamente, as lideranças políticas venham gerindo os aparelhos do Estado de forma patrimonialista.

A população não costuma encontrar espaço para ser legitimamente representada para elaborar seus próprios projetos (Freitas, 2015). Por isso, os interesses da coletividade acabam sendo suprimidos por práticas clientelistas de pouca transparência que servem como recurso de poder. Estas favorecem a mercantilização e a ineficácia das políticas públicas, de modo que exerce “o Estado um centro de exercício de poder, uma condensação material de uma relação de forças e lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com a classe dominada” (Freitas, 2015, p.116).

Neste sentido, a descentralização político-administrativa das políticas sociais, operacionalizada pelo Estado reformado, tem servido mais aos propósitos de sua privatização, seja por meio da redução dos gastos públicos para o atendimento das necessidades sociais, seja delegando às organizações

privadas a tarefa de executá-las. Favorece-se com isso, a reedição de práticas assistencialistas, focalizadas e precárias em prejuízo à universalização e democratização de direitos sociais preconizados pela Constituição Federal, além da emergência do Terceiro-Sector no qual sobressai no campo assistencial, entre outros, a intervenção da filantropia empresarial que transforma necessidades sociais em investimentos (Freitas, 2015, p.119).

A mercantilização e a ineficácia das políticas públicas podem ser ilustradas pela implementação do Projeto Mãos Dadas⁴, que visava abranger os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental pelos municípios de Minas Gerais, citado no primeiro capítulo, porém o projeto tem repercutido na precarização da educação pública, favorecendo práticas pontuais e emergenciais, em vez de investimento nas soluções estruturais necessárias.

Certamente que ainda que esquecida, as cenas dos bastidores devem continuar a acontecer. É neste sentido que a Educação Popular se faz importante na construção de políticas públicas, mesmo sabendo que para se estabelecer como política há um longo processo e que é preciso haver consensos, alianças, para que uma política educacional se torne hegemônica (Gadotti, 1992).

Apesar de todo este percurso, o movimento da Educação Popular deve reivindicar um novo projeto educacional e, como afirma Gadotti (1992, p.3), “esse novo movimento não nega o papel do Estado como o principal articulador das políticas sociais. Põe em questão as políticas públicas fundadas numa concepção da educação que expulsa muitas crianças da escola por preconceito em relação a elas.”. Em contrapartida, é imperativo que tenhamos a prerrogativa de definir o novo projeto político-pedagógico da escola pública.

Esta questão já nos advertia Fernandes ao sustentar que a ampliação do acesso à educação através da mera expansão da rede escolar não bastaria para democratizar o ensino, pois é preciso antes atacar as raízes das desigualdades, combatendo os padrões elitistas e o privilégio social que permeiam o sistema educacional. Para o sociólogo “O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais” (Fernandes, 1960, p.163).

Podemos inferir que em uma sociedade que se organiza a partir dos ditames neoliberais, o setor da educação é um dos que mais interessa, como trata a próxima subseção.

⁴ O Governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), criou em 2021 o Projeto Mãos Dadas anunciado com o propósito de cooperação entre Estado e municípios na gestão do ensino público.

3.8 2.2 Apontamentos Críticos sobre a Formação Continuada Docente

As políticas públicas sociais asseguradas pela Constituição Federal de 1988 sofreram grande interferência da reestruturação do Estado nos anos 80 e nas décadas seguintes foram se ampliando. Barroso (2005) explicita que o neoliberalismo busca a reestruturação do Estado “em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado” (Barroso, 2005, p.726), justificado por um projeto de combate ao controle exercido por ele.

Este novo paradigma de liberdade econômica e de mercado se firmava na concepção de que o Estado se constitui como o grande vilão da prosperidade da economia mundial, lembrando que o neoliberalismo ascendeu nesta perspectiva.

O século XX foi dominado por uma controvérsia política permanente em torno das questões da natureza, poder, dimensão e campo de ação do Estado. Iniciou-se sob os auspícios do “liberalismo” britânico (com a ausência quase total da intervenção do estado). Em seguida, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, assistiu-se a um crescente aumento do poder e intervenção do Estado (quer sob a forma perversa dos totalitarismos, quer sob a forma protetora e desenvolvimentista do Estado Providência). Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos setores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transporte etc.). Estas “políticas neoliberais” afetaram diretamente muitos outros países e foram adotadas como referenciais para programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) no que foi designado por “consenso de Washington”, cujas principais “receitas passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado. Com o virar do milênio, assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre “Estado” e o “mercado”, ou mesmo no sentido de superar esta dicotomia pela reativação de formas de intervenção sócio-comunitária na gestão da coisa pública (Barroso, 2005. p.741).

Na concepção neoliberal, a administração até então burocrática do Estado de bem-estar se mostrou ineficiente para gestar os serviços públicos, pois estes sugavam os recursos públicos. Em contrapartida, o Estado precisava arrecadar cada vez mais verbas junto aos seus cidadãos para a manutenção da saúde, da educação e da previdência, entre outras.

Segundo afirma Andrade (2019), no Estado Mínimo é possível perceber que a crença cega no livre mercado como solução para todos os problemas ignora as falhas inerentes a este sistema, como a concentração de renda, a exploração do trabalho e a degradação ambiental. A

justificativa de que a desigualdade é um incentivo ao empreendedorismo e à inovação não se sustenta diante da realidade (Andrade, 2019).

Com a redefinição do papel do Estado, devido às transformações no sistema capitalista, a política pública é tomada pela necessidade de gerir um equilíbrio das forças que interferem nos sistemas, sejam elas físicas ou sociais (Barroso, 2005). Especialmente no contexto da educação e no âmbito da formação de professores, o autor aponta que a regulação surge

[...] com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração pública” que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema e é utilizada como expressão de uma certa modernização da administração da educação pública que evolui, como sublinha Demailly (2001) falando do caso francês, de um quadro normativo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados” (Barroso, 2005, p.732).

Neste sentido, o conceito de regulação consagra o preceito da intervenção do Estado no arrojio das políticas públicas. Neste processo de modernização das práticas estatais neoliberais, o Estado desempenha um papel fundamental como regulador dos interesses públicos na educação. Preconizando uma atuação estatal mais limitada, a regulação estatal tem sido reconfigurada, com o Estado assumindo um papel mais indireto, incentivando a participação de atores privados na oferta de educação e promovendo a autonomia das escolas. Para Barroso (2005), estamos diante da transformação da educação enquanto um bem comum para um conceito de mercado educativo, em que não há distribuição equitativa do acesso à educação. Para ele, “o objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o ‘mercado da educação’ com o ‘mercado de emprego’, nem que para isso seja necessário criar um ‘mercado dos excluídos’” (Barroso, 2005, p.742), bem necessário à manutenção do mercado de trabalho, gerando inovação, competitividade e mão de obra barata. Partindo dessa ideia, uma profunda crítica à formação de inicial de professores no formato de Educação a distância (EAD) pode se estabelecer a partir deste posicionamento.

Para Patto (2013), a formação a distância reflete a perspectiva “baseada nos princípios da rapidez e da eficiência” para a construção de um “homem unidimensional – o homem que perdeu a autonomia necessária à crítica do existente ao internalizar a lógica objetiva nas instâncias mais profundas de sua subjetividade” (Patto, 2013, p.311).

É neste contexto que, enquanto o “número de professores formados em EAD na rede privada dobra em 10 anos, chega a 60% e acende alerta no MEC⁵”, refletindo a queda na qualidade dos cursos em 2023 e a taylorização da educação, “na qual caberia à escola, à imagem e semelhança das máquinas na produção industrial, processar a matéria-prima de modo a homogeneizar o produto final” (Patto, 2013, p.311).

Visando retomar o controle e alcançar melhores resultados nas avaliações dos cursos de licenciatura, o governo federal promulgou a Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, exigindo que das 3200 horas de formação pelo menos 1.600 horas aconteçam obrigatoriamente de forma presencial, divididas em 880 horas para atividades de conhecimentos específicos, 320 horas para atividades acadêmicas de extensão e 400 horas para estágio curricular supervisionado. Ou seja, retomando as palavras de Patto (2013, p.311), o governo retorna à posição de “planejamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos”, acreditando que apenas a obrigatoriedade das aulas presenciais pode melhorar a formação de professores, sem considerar aspectos importantes como o currículo dos cursos de licenciatura.

Neste sentido, impossibilita-se a educação para a emancipação, pois “não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, [...] não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente” (Patto, 2013, p.311) que propiciaria uma mudança verdadeira na educação, pois a mudança que o governo neoliberal busca é a do resultado. Cabe refletir que essa e outras reformas educacionais, ao adotarem um modelo gerencialista, ignoram as complexidades sociais, políticas e culturais da educação. Assim, reduzem o processo educativo a uma simples busca por objetivos, indicadores e parcerias com o setor privado. Destaca-se a introdução de métodos para avaliar o desempenho de organizações e de indivíduos, bem como em avaliações abrangentes, uniformes, que têm um impacto substancial no sistema educacional (Camargo, Queiroz e Carneiro, 2018). Posto isso, Garcia (1998, p.285) discute

[...] a importância de se considerar os saberes docentes quando se pretende repensar a formação de professores e professoras. É claro que não me refiro ao que os técnicos de nosso governo atrelados ao projeto neoliberal hegemônico vêm fazendo ou prometem fazer. Para eles, trata-se de "capacitar professores", o que pressupõe que os professores e professoras sejam incapazes: para eles, para capacitar professores basta: colocar nas escolas aparelhos de televisão e de vídeo, comprar "bons materiais pedagógicos" e criar um rígido sistema de avaliação. Esta é a sua receita para

⁵ Reportagem escrita por Emily Santos, para o portal G1, disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/05/27/cursos-ead-para-formacao-de-professores-devem-ter-metade-de-carga-horaria-presencial-decide-mec.ghtml>.

melhorar o "desempenho" de nossas escolas, pois para eles a escola é apenas um espaço de transmissão de informações (Garcia 1998, p.285).

Na dissertação escrita por Gomes (2014), o autor contextualiza uma importante discussão sobre como as políticas educacionais têm sofrido com o ataque neoliberal que buscam uma educação pautada em resultados, desassociando e desvalorizando o processo educativo. A formação docente também se reestruturou neste novo contexto e, neste sentido, a formação continuada de professores “está associada ao entendimento de que elas devem contribuir para a superação de déficits que decorrem da precariedade na formação inicial” (Camargo; Queiroz; Carneiro; 2018 p.676).

A perspectiva apresentada retrata que a formação continuada de professores acaba por ser assentida como mais um meio de regulação da educação, propiciando ao Estado meios para fazer, e permitir que o professor cumpra as adequações da educação ao mercado capitalista e aos meios de produção de mão de obra. Por isso, os adeptos das políticas neoliberais, acreditam que a formação continuada docente não necessita ser pautada nos problemas reais das instituições escolares e podem ser ofertadas por instituições privadas contratadas para realizar estas intervenções. Desse modo, a resolução dos problemas enfrentados para a melhoria da educação pode ser ofertada por profissionais alheios às escolas públicas, mas que cientes das necessidades do mercado de trabalho ofertariam às instituições as condições necessárias para a construção de uma cultura de massa.

Em contrapartida a “esses projetos, elaborados sem escuta e participação democrática das comunidades educacionais, são pacotes criados a partir de demandas e interesses dos que ocupam o espaço do Estado” (Souza; Novais, 2022, p.50) em que “os/as educadores/as são transformados/as em aplicadores/as de atividades elaboradas por grupos de fora das instituições educacionais e de dentro do universo do mercado” (Souza; Novais, 2022, p.50) está se estabelecendo o trabalho desenvolvido pela RECEPE.

As narrativas de trabalhadores e trabalhadoras da educação básica⁶ “associadas à reflexão sobre experiências de pesquisa engajada, extensão popular e entendimento da importância de fomentar a organização dos/as educadores/as em redes abertas” (Souza; Novais, 2022, p. 53) evidenciam a importância de projetos formativos que contemplem “a realidade concreta do ensino e da aprendizagem, as experiências dos profissionais da

⁶ Narrativas contempladas no projeto de pesquisa “Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não-escolares”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq.

educação e o ensino com pesquisa e/ou extensão popular” com fundamentos no interior das escolas de Educação Básica.

Assim, a RECEPE investe em relacionar a universidade e a pesquisa como base na elaboração de “relações formativas e educativas sem hierarquização, pautadas na solidariedade” (Souza; Novais, 2022, p.53) e na construção de formações que contemplem o conhecimento produzido “por diferentes sujeitos, comunicando-se com diferentes pontos da RECEPE e valorizando os saberes produzidos nesses pontos” (Souza; Novais, 2022, p.53).

Logo, evidencia-se a importância da análise crítica das legislações vigentes sobre a formação continuada docente. Tal análise permite identificar os mecanismos de controle e as tendências neoliberais que permeiam essa temática, impostas de forma coercitiva à esfera educacional. Compreender essas influências é crucial para construirmos uma formação docente crítica e emancipadora, em oposição à lógica dominante que a transforma em mera ferramenta de adequação à lógica vigente.

3.9 2.3 Políticas de Formação Continuada Docente

Como aponta a dissertação de Gomes (2014), as políticas educacionais não se limitam a documentos oficiais, leis ou decretos. Elas são dinâmicas e complexas, moldadas por diversas reflexões, concepções, discursos e ações que se entrelaçam ao longo do tempo, permeadas por valores, crenças e práticas sociais que influenciam sua formulação, implementação e efeitos.

Consideramos assim que as leis resultam de acordos entre grupos sociais e políticos, proporcionando oportunidades para programas de educação, ao mesmo tempo em que estabelecem limites para eles. Então, mesmo garantindo o direito à educação para todos os brasileiros regidos pela CF/88 com a obrigatoriedade da educação infantil aos quatro anos⁷, estendendo os estudos até o ensino médio, a Constituição não pontuou que a provisão de educação formal seja ofertada exclusivamente pelo setor público, exemplificando uma orientação política e econômica de cunho neoliberal.

Adentrando às análises sobre a formação continuada, é preciso lembrar que a avaliação de uma política educacional específica representa sempre uma seleção, uma singularidade que adquire significado na especificidade do período histórico em que é

⁷ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

formulada, bem como as suas contradições nos domínios científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional da época (Gomes, 2014).

Iniciando pelo marco do histórico processo de democratização no país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Capítulo III, intitulado Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I - Da Educação, define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, conforme previsão estampada no artigo 205. Além disso, no artigo 206, a Constituição estipula que o ensino deve ser baseado em princípios, estando no V inciso a valorização do professor nos termos seguintes: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988).

No âmbito da Constituição Federal, a temática da formação de professores não é abordada de maneira explícita. Entretanto, esta questão é necessária no âmbito do magistério e está intrinsecamente ligada à garantia aos pressupostos sociais da educação. A tese escrita por Fornazari ressalta como a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) não trazem artigos explícitos sobre a formação continuada, apesar de proferirem em seus documentos “a formação e a valorização dos professores e a articulação entre os diversos níveis e sistemas de educação” (Fornazari, 2009, p.77).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394), sancionada em 1996, surge com a necessidade de modernizar a legislação que rege a educação no Brasil, em contexto de pós processo de redemocratização. Dentre os vários aspectos, incluiu-se nesta versão a exigência de 200 dias letivos, a estipulação de um Plano Nacional de Educação (PNE), a promoção da gestão democrática das escolas públicas e a gradual ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares. Nesta lei, mantém-se a consonância com a Constituição Federal na medida em que a educação é direito a ser efetivado pressupondo o esforço do Estado e da família.

Nas palavras de Dourado (2013, p. 369)

A LDB reserva um conjunto de princípios que indicam alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados. Cury (2001) chama a atenção para as várias vozes diferentes na legislação, cujos sons não são uníssonos e, ao mesmo tempo, para eixos balizadores da LDB, tais como flexibilidade e descentralização de competências, que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos, articulados à implementação de um

Sistema Nacional de Avaliação, em contraposição ao Sistema Nacional de Educação Dourado (2013, p.369).

Analisando os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tratam da formação continuada, destaca-se o artigo 62, parágrafo segundo, dispondo que "a formação continuada e a capacitação dos trabalhadores e trabalhadoras de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (Brasil, 1996). Vale salientar que este parágrafo foi incluído na LDB por meio da Lei nº 12.056, de 2009, sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Ademais, o artigo 62, parágrafo primeiro, da LDB original, já preconizava que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (Brasil, 1996).

O parágrafo segundo do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, introduzido pela Lei nº 12.056/2009, trata da educação a distância para a "formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (Brasil, 1996). O artigo 62-A, com parágrafo único, da LDB, também introduzido pela Lei nº 12.056/2009, garante a "formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput* no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (Brasil, 1996).

É importante ressaltar que, apesar da valorização do professor estar presente na LDB desde 1996, no inciso VII do artigo 3º e no artigo 67, a garantia explícita do direito à formação continuada para a categoria do magistério só foi estabelecida em 2009, pelo presidente Luiz Inácio, após 13 anos da promulgação da lei. O artigo 67 da LDB determina que a valorização do professor se dê por meio de "aperfeiçoamento profissional continuado" (Brasil, 1996) e seu inciso II estabelece que os sistemas de ensino devem promover e assegurar "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996). Dessa forma, a responsabilidade pela formação continuada dos docentes cabe a cada ente federativo e a cada sistema de ensino.

Outra análise pertinente é quanto aos termos que a LDB de 1996 traz em relação à formação continuada. Em sua originalidade, há diferentes termos relacionados à formação continuada de professores, o que implica em outra concepção de formação continuada. Como dito por Gomes (2014, p.59), "observo, portanto, que as escolhas terminológicas utilizadas em qualquer discurso, inclusive o científico, não se restringem às questões de ordem linguística, mas se inserem, ou, em última instância, constroem a significação discursiva". Por isso, mais

do que uma simples questão de semântica, os nomes dados à formação continuada docente são pertinentes de serem refletidos, pois exprimem em si valores e modos de se referir ao trabalho docente.

Avaliando a primeira versão da lei publicada em 20 de dezembro de 1996, encontram-se palavras como “treinamento” no seu artigo 87, parágrafo 4º, em que se afirma que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, entretanto, esse parágrafo encontra-se revogado pela Lei nº 12.796, de 2013. Este termo, como descrito por Rodrigues (2004, p.2), refere-se a “tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades”, termo que caracteriza a atividade docente como algo mecânico, que pode ser treinado, repetido.

O Artigo 62, bem como o 87, reportam o termo capacitação para os professores em exercício. O primeiro artigo, citado anteriormente, vem ao encontro do segundo, que afirma em seu parágrafo terceiro que cabe aos Estados, aos Municípios e à União "III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;" (Brasil, 1996). E mesmo que este termo seja utilizado como sinônimo para formação continuada, é preciso reconhecer que o termo faz menção a uma lógica instrumental, respaldada por uma perspectiva de aprendizado contínuo obtido por meio da acumulação de conhecimentos teóricos e metodológicos que podem parecer distantes das experiências cotidianas, visando à futura aplicação no ensino prático (Rodrigues, 2004).

Atualização é outro sinônimo para formação continuada usado na LDB de 1996. Nesta perspectiva, o art. 70 afirma: "I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;" de modo que o aperfeiçoamento pode ser entendido como o ato de correção do imperfeito, trazendo em si que, com a aquisição de conhecimento, é possível tornar a prática docente ideal. A grande questão é que, ao se pensar deste modo, enxergamos o professor como um profissional que precisa ser orientado.

Na continuação das legislações que formam a linha do tempo feita por nosso recorte de análise está a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A despeito do contexto histórico desta lei, Fernandes e Rodriguez (2011) refletem que

Considera-se que a promulgação da Lei n. 11.738/2008 representa um momento histórico de condensação das lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país. Com efeito, trata-se de um processo que remonta ao século XIX e que

só se efetivou na primeira década do século XXI, porque só então as condições objetivas e subjetivas se fizeram concretas. Apesar disso, foi com a elaboração e a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as demandas pela valorização do magistério se materializaram em perspectivas jurídico-legais, dado o contexto econômico, social e político que permeou tal processo e que propiciou condições materiais e ideológicas para a redefinição das relações entre sociedade e Estado (Fernandes; Rodriguez, 2011, p.89).

Uma questão preocupante notada é que a Lei do Piso dispõe em seu Art. 2º, § 4º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008), concluindo-se que pelo menos 1/3 da carga horária seja dedicado a atividades extraclases, atividades estas que o texto original não se refere e não orienta. De tal modo, não é feita nenhuma menção à formação continuada nesta legislação. Diante do caráter político inerente à formação continuada como componente da carreira docente, o "esquecimento" dessa temática por parte das autoridades não pode ser interpretado como mera negligência, mas sim como um ato deliberado com objetivos específicos.

O texto também explicita em seu Art. 6º que os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério devam ser propostos pelos entes federativos. De modo subentendido conserva-se a critério de cada ente federativo fomentar seu programa de formação continuada e, de certo modo, atrelando-o aos Planos de Cargos e Carreiras, aos critérios para promoção e, conseqüentemente, à formação de professores.

Porém, mesmo que a formação continuada não deva ser atrelada à mera promoção na carreira docente, o incentivo também não acontece. Assim, pode-se concluir que para a legislação vigente a valorização do professor não requer formação continuada, pois ele não precisa estudar para exercer sua função, o que demonstra que a formação continuada também foi burocratizada, desvalorizando os professores que estão inseridos cotidianamente nas salas de aula.

A lei que institui o Plano Nacional de Educação-PNE, sob o nº 13.005/2014, estabelece diretrizes e metas com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Por ser decenal, já está na sua segunda versão, para o decênio 2014/2024. O atual PNE aponta a valorização da carreira dos trabalhadores da educação e o cumprimento do disposto no artigo 61 da LDB (1996) sobre a formação de professores. Entretanto, de modo explícito, apenas a meta 16 e suas estratégias contemplam a formação continuada.

Dentre os apontamentos, podemos destacar que o Plano Nacional da Educação afirma na estratégia primeira da meta citada que se deseja ampliar as vagas nas instituições públicas de ensino superior destinadas à formação continuada e que isto deve acontecer em regime de colaboração. Entretanto, não se registra de modo claro como acontecerá o financiamento de tais vagas e como deve ser este regime colaborativo, o que abre espaço para as parcerias público-privadas devido à busca por um menor custo na efetivação desta política.

O mesmo acontece com a ampliação das vagas e bolsas de estudo para a pós-graduação dos professores, estratégia 16.5, que valoriza cursos rápidos de aperfeiçoamento. Isto porque a formação continuada no Plano Nacional da Educação ainda está atrelada à progressão de carreira e à qualificação salarial, sem considerar o impacto no desenvolvimento profissional, na prática docente e na profissionalização da carreira. Assim, a meta não propicia estratégias e fomentos para cursos *stricto sensu* para os profissionais da área e, como bem sabemos, a maior parte dos cursos de pós-graduação *lato sensu* acontecem nas instituições privadas, constituindo um mercado educacional de formação continuada, como apontado por Barroso (2005) e por Gomes (2014).

A meta 16 aponta, em algumas estratégias, a importância da elaboração de material didático e pedagógico, explicitando a adesão do Estado à política neoliberal, proporcionando aos professores recursos e materiais em detrimento de cursos que o permitiriam refletir sobre sua práxis. Visto isso, claramente evidencia-se o beneficiamento de empresas que se dedicam ao fomento de material para o mercado educacional.

Um exemplo da financeirização da Educação é a sua conversão em mercadoria: a) vendas de pacotes de formação continuada às redes de ensino; b) venda de sistemas de ensino apostilados e padronizados; c) venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais (aluguel de marcas, avaliação e formação de professores); d) venda de programas de gestão para municípios; e) aluguel de espaços em detrimento da construção de equipamentos públicos; f) alimento de Bases Curriculares uniformizando currículos; g) fortalecimento de nichos de mercados editoriais; h) compra de pacotes ou sistemas de avaliação de larga escala nas redes; dentre outros (Siqueira, 2020, p.62).

É neste mesmo caminho que é estruturada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, em consonância com a Meta 15, que versa sobre a elaboração de uma política nacional de formação dos trabalhadores da educação, em conformidade com os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDB/96 e com a estratégia 16.2 do PNE (2014), já citada anteriormente.

No que diz respeito à formação continuada, o segundo artigo avança ao vincular essa formação às especificidades escolares e à articulação entre teoria e prática. No entanto, o termo "atualização profissional" no inciso VIII sugere uma visão fragmentada da formação, como se esta servisse apenas para complementar lacunas da formação inicial, em vez de ser um processo contínuo e reflexivo.

Neste documento a pós-graduação é citada como parte das estratégias para a formação dos trabalhadores da educação, assim como a residência pedagógica e os cursos de formação continuada que não são especificados. Novamente o poder público estabelece um decreto que é amplo, que cria políticas, mas que não materializa propostas, não define o fomento delas e deixa a critério dos entes federativos como essas políticas podem se estabelecer, o que gera abertura para programas pré-formatados de formação continuada oferecidos por instituições privadas e que não contemplam, como dito pelo Decreto, a realidade escolar.

Neste cenário temos a promulgação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, marcada pela influência da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017 e pelo Plano Nacional da Educação de 2014. A legislação é dividida em cinco capítulos, apresentando como objetivo que é a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) e as competências necessárias aos trabalhadores docentes, a saber: "I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional" (Brasil, 2020, p.2).

Uma análise crítica da Base Nacional Comum para a Formação Continuada dos Professores (BNC - Formação) revela que a definição do trabalho docente se resume a um conjunto de competências, o que, segundo Ximenes e Melo (2022, p.742), desqualifica a profissão ao exigir do professor a adoção de "medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos". Essa visão reducionista do trabalho docente, expressa na BNC -Formação, reflete

[...] uma política de formação docente que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas (Costa *et al.*, 2021, p.905 e 906).

O documento em questão revela uma lógica que prioriza a economia em desfavor das necessidades materiais e culturais dos indivíduos. Essa lógica, ao expropriar o conhecimento docente e transformá-lo em um sistema de controle, evidencia um paradigma que não se preocupa com a formação de cidadãos críticos, mas sim com a produção de "operários". Sob essa perspectiva, a reflexão crítica é suprimida pela lógica do "aprender a aprender", reforçando a alienação do professor e a sua submissão aos ditames do mercado (Costa *et al.*, 2021).

Os capítulos seguintes assinalam mais sobre a política de formação continuada docente e marcam ao professor a necessidade de “Art. 6º - V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem [...]” (Brasil, 2020, p.4), defendendo a vinculação das Instituições de Ensino Superior (IES) às escolas de educação básica e que por meio desse possível intercâmbio aconteceria “uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica” (Brasil, 2020, p.6).

É nesta perspectiva que destacamos o termo “atualização”, ou seja, a resolução afirma que a sociedade está marcada por constantes transformações e que os docentes em exercício não conseguiram acompanhar estas modificações. Além do mais, não há discussão de como acontecerá essa “atualização” dos trabalhadores docentes por parte dos entes federados e sistemas de ensino, havendo apenas o apontamento ao que é referido no Art. 67 da LDB/96 sem mencionar a precariedade das instituições públicas de ensino, das condições da carreira docente e da não efetividade do piso nacional do magistério.

A BNC - Formação Continuada e a BNCC, implementadas em um período de ataque à democracia pelos governos de Temer e Bolsonaro, representam um retrocesso na educação brasileira. A padronização curricular e a imposição de um modelo único de formação, estudantil e docente, visam reduzir a autonomia dos profissionais da área da educação e limitar o debate crítico ao direcionar a educação para atender às demandas do mercado, em detrimento da formação integral dos estudantes. Ambos se alinham com os princípios do capital, das políticas neoliberais e do Estado mínimo, visando homogeneizar a educação, impactando negativamente a qualidade da educação pública e a diversidade de saberes.

Ademais, ao considerarmos as contradições e tensões do percurso constitutivo da proposta formativa da BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil. MEC, 2018a), que, sob o fulcro de uma política de privatização da escola pública, desconsideram as conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos de professores que dedicaram/dedicam suas vidas profissionais em defesa da educação, compreendemos que essas políticas acabam por maximizar velhos

problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente. A manutenção do status quo da hegemonia burguesa pelo silenciamento dos professores evidencia um projeto de educação que (re)produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital. No que tange à formação e à profissionalização docente, as sequelas são ainda mais nefastas, uma vez que, travestidas pelo discurso de defesa de uma melhor qualidade de serviços, competências e de empregabilidade, submetem o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e do cotidiano alienado (Ximenes; Melo, 2022, p.758 e 759).

A BNC - Formação Continuada, ao responsabilizar os professores por sua formação e pela qualidade do ensino, reproduz o discurso do "bom professor". Essa culpabilização individualizada mascara as falhas do sistema educacional e impede a construção de um debate crítico sobre os reais desafios da educação brasileira. Temos retomado o discurso apontado na seção 1 da pesquisa, pelo qual o bom professor supera as dificuldades para apresentar bons resultados, sem contextualização do “processo de trabalho e da dinâmica ocupacional do ensino” (Connell, 2010, p.163).

Essa legislação evidencia a intenção de conduzir o professor à adaptação às mudanças da sociedade, capacitando-o para responder às novas demandas. Simultaneamente, nos demais documentos analisados nesta seção, integrantes do *corpus* documental da pesquisa, demonstram a urgência do professor em adquirir continuamente habilidades e competências de acordo com as necessidades geradas pela sociedade em constante transformação. Esse modelo, proposto pelos governos de formação continuada docente, é uma medida para "implementação das reformas educacionais propostas para o enfrentamento das tensões provocadas pela mundialização" (Fornazari, 2009, p.55). No entanto, tal enfoque pode limitar a formação à mera adequação, desconsiderando, entre outros aspectos, o contexto específico da escola em que o profissional atua.

Os documentos analisados concebem a competência docente como um fator determinante na qualidade da educação. Nesse sentido, recomendam a alocação de recursos para o aprimoramento das competências dos educadores, reconhecendo-os como agentes transformadores da realidade educacional. A relevância da formação continuada durante o exercício da profissão também é destacada, com incentivo à utilização de abordagens de ensino a distância, sobretudo em iniciativas privadas.

Essa ênfase na formação docente, no entanto, revela uma contradição presente na atuação do Estado, conforme apontado por Gadotti e por Torres (1992). Ao mesmo tempo em que se envolve em disputas políticas, econômicas e sociais, o poder público desconsidera a

participação popular na educação, priorizando a "manutenção de privilégios de uma classe" (Gadotti; Torres, 1992, p.64). Logo, essa postura subserviente à classe dominante impede que a escola pública cumpra seu papel de formação crítica e transformadora da sociedade.

Os autores Gadotti e Torres (1992, p.73) defendem a escola como um "espaço de Educação Popular", não apenas um local de transmissão de conhecimentos desvinculados dos interesses da população. A "boniteza" (Freire, 1996) da escola reside na possibilidade de formação do sujeito social, em um ambiente que contribua para a libertação significativa dos oprimidos.

É nesse contexto de Educação Popular que a RECEPE estabelece suas bases para a formação de professores. Essa formação deve reconhecer a desumanização presente no sistema educacional (Freire, 2013) para que os educadores consigam atuar em conjunto com a escola, com os alunos e com a comunidade envolvida em busca de uma educação libertadora.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2013, p.93).

Nesta trajetória foi possível perceber que Fornazari (2009) retrata a implementação da proposta de formação de professores nas perspectivas emancipatórias, implantadas pelo então Secretário da Educação de São Paulo à época. A priorização da formação de educadores foi um marco na gestão de Paulo Freire como Secretário da Educação, pois, para alcançar esse objetivo, foram implementadas diversas iniciativas, como cursos, encontros, seminários, palestras, simpósios, debates, congressos e eventos. Destaca-se também a criação dos Grupos de Formação Permanente, que possibilitaram a formação contínua dentro das escolas, incentivando a apropriação e o compartilhamento de saberes entre os professores. Essa abordagem visava estimular a autonomia profissional contextualizada e interativa, em consonância com a visão emancipatória da educação defendida por Freire (Fornazari, 2009).

Em face do que foi exposto, torna-se evidente as perspectivas que fundamentam a RECEPE na tentativa de superar as ideias colonialistas impostas pela classe dominante e pelo Estado. A Rede Cooperativa almeja alcançar a construção de uma escola democrática, emancipatória e plural, mesmo diante das teias que manipulam o campo da educação para atender às demandas econômicas (Souza; Novais, 2021).

Para aprofundar a discussão sobre a educação almejada pela RECEPE, a próxima seção explora as obras de autores que contribuíram para as perspectivas que orientam o

trabalho da Rede. Essa análise será realizada com foco na formação de professores em busca de uma educação para todos, com vistas à humanização da escola pública.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FERRAMENTA PARA IMPLEMENTAR A EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

A análise das teses e das dissertações compiladas nesta pesquisa revela uma centralidade da formação continuada docente fundamentalmente padronizada em um modelo clássico. Este modelo pressupõe uma dicotomia entre os locais de produção e a aplicação do conhecimento. Cord (2000) aposta que essa dicotomia gera um distanciamento entre teoria e prática, entre as necessidades reais das escolas e as propostas oferecidas aos professores. Nessa perspectiva, a formação continuada é frequentemente desenvolvida fora do ambiente escolar, que é, por sua vez, caracterizado como mero local de reprodução do conhecimento.

A experiência vivenciada pelo professor deve ser utilizada como base para a reflexão e sobre a prática docente. Caso contrário, corre-se o risco de negar a importância da trajetória profissional do docente, sua experiência e seus saberes (Cord, 2000). Em sua análise, ela questiona: “Têm-se valorizado os saberes docentes, construídos na prática cotidiana? E, por último: por que valorizar o saber docente?” (Cord, 2000, p.21). Neste ínterim, Garcia (2003) afirma a necessidade de se investigar o cotidiano escolar, sendo um “espaço da complexidade, local em que os acontecimentos vão aparecendo, transformando-se, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente” (Garcia, 2003, p.195). Nas pesquisas realizadas pela autora com o cotidiano escolar, tem se evidenciado o movimento em que “as professoras vão se tornando pesquisadoras de suas próprias práticas” (Garcia, 2003, p.205), pois o cotidiano escolar promove espaços de crescimento coletivo, no qual os educadores se inspiram e se transformam mutuamente.

Fornazari (2009), por sua vez, critica o caráter tecnicista da formação continuada. A autora destaca a influência de fatores políticos e ideológicos na implementação de modelos tecnicistas que frequentemente privilegiam o uso de materiais impressos autoinstrutivos, como manuais com informações predefinidas para planejamento, aulas e avaliação da aprendizagem. Essa abordagem tecnocrática ignora a autonomia e a criatividade dos professores, subjugando-os à lógica de técnicos do governo que se consideram detentores do conhecimento adequado para a educação (Fornazari, 2009). A perspectiva é apoiada por Gomes quando aponta a formação de um mercado de formação continuada.

Em consequência, uma indústria da formação continuada foi erigida nas últimas duas décadas no Brasil. Instituições apoiadas em uma legislação de incentivo à formação docente, mas que admitiu a proliferação de cursos livres, de extensão e especializações – presenciais e a distância, sem o mesmo rigor da fiscalização que ocorre, por exemplo, na implantação e no

funcionamento dos programas de mestrado e doutorado. Essa indústria da formação docente foi edificada numa perspectiva tradicional de educação. Do ponto de vista físico, o professor é um ser uno. Ocupa um lugar no espaço, em determinado tempo, como os demais seres e coisas presentes no universo. Tradicionalmente, é também um profissional uno, ocupa uma função típica na escola: ministrar aulas (Gomes, 2014, p.81).

Acreditamos que os autores supracitados apresentam argumentos válidos e as ideias defendidas estão em consonância com as de Candau (1997, p.149) ao afirmar que a formação continuada vai além da simples assimilação de conhecimentos, "de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas".

Cord (2000) critica a imposição da formação continuada por órgãos superiores, sem levar em conta as reais necessidades dos professores. Lüdke (2012, p.41) corrobora essa crítica, alertando para o perigo de se classificar e de se valorizar como "superiores" e "científicas" apenas as pesquisas realizadas nas universidades, pois essas pesquisas "nem sempre são necessariamente voltadas para os problemas concretos das escolas".

Quando imposta dessa forma, a formação continuada pode se resumir a um mero instrumento de socialização, servindo apenas para a transmissão de saberes e saber-fazer predefinidos. Essa abordagem impede a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais, dificultando a "(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua" (Candau, 1997, p.64). Estas reflexões se aproximam do discutido por Souza (2020, p.2012) quando afirma que

É forçoso pensar no papel desempenhado pelos programas de mestrados profissionais em educação, no compromisso pela formação de professores e professoras preocupados com a compreensão da realidade, especialmente no contexto da educação básica, para nela intervir, uma vez que a própria educação é uma forma de intervir no mundo e, por isso mesmo, não é neutra Souza (2020, p.2012).

Por isso as discussões são oriundas "das narrativas de educadores/as que atuam em espaços escolares e não escolares, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão" (RECEPE, 2023, p.8). Com base nesta perspectiva, a Rede defende que "todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente" (Candau, 1997, p.56). Quando esse conhecimento é negado aos professores, estabelece-se uma subvalorização da sua condição (Cord, 2000).

A proposta de formação instituída no âmago da Rede Cooperativa "coloca os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores,

transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias” (Santos, 2012, p.17). A análise elaborada por Grosch (2011) complementa essa ideia e delinea a formação que a Rede busca promover ao firmar parcerias entre a Universidade e as escolas de educação básica, por meio da RECEPE.

Esta atitude compreende e reconhece o papel vital da escola como ambiente formativo para seus educadores, contribuindo para a transformação das instituições escolares. Assemelhando-se a Grosch (2011, p.95) que "evidencia-se um processo de genuína parceria quando se compreende e se reconhece a força da escola como locus de formação de seus docentes, quanto contribuem para a transformação das escolas".

A pesquisa de Cord (2000, p.23) corrobora essa visão, afirmando que a escola é o local próprio para esse trabalho, pois "o espaço da formação continuada em serviço deve ser significativo, deve atender também aos anseios e necessidades de grupos específicos". Essa perspectiva encontra respaldo em Candau (1997), que evidencia a necessidade de momentos de reflexivos no ambiente escolar.

Mas esse objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (Candau,1997, p.57).

Este pensamento contempla o ideal de Educação Popular, que transcende a mera troca de informações para "um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado" (Brandão, 2002, p.72). Tal ideal se materializa nas propostas formativas realizadas pela RECEPE, que reconhecem as escolas como parceiras ao "instigar diálogos e interligar grupos ou sujeitos compromissados com educação emancipatória e humanizadora" (RECEPE, 2023, p.7).

O que se apresenta inquestionável é que, se buscamos a libertação humana, não podemos aliená-los a uma formação continuada seguindo o modelo clássico.

Reconhecer o ser humano como sujeito da história e criador de cultura significa reconhecer o seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as suas limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo por atos

conscientes de reflexão) o ser humano realiza um trabalho único: ao criar o mundo de cultura faz a história humana. Cria a própria trajetória de *humanização* (Brandão; Assumpção, 2009, p.56).

É preciso colocar em prática uma formação continuada docente pautada na práxis que envolva a ação e a reflexão dos seres humanos sobre o mundo, visando a sua transformação. Embora a reflexão constante seja um ideal para o professor, é natural que a rotina ocupe parte do seu dia a dia. A busca pelo equilíbrio entre ação e reflexão consciente é fundamental para a construção de uma prática docente reflexiva e autônoma (Candau, 1997, p.18).

3.10 3.1 Os Desafios da Educação Popular na Escola Pública

Apesar dos esforços históricos empreendidos por diversos setores da sociedade, o capitalismo, em sua vertente neoliberal, alcançou um novo patamar de influência. Os efeitos reais dessa ideologia na economia dos países da Europa Ocidental (Anderson, 1995) motivaram a sua adoção como modelo em nosso país, seguindo o exemplo de lideranças norte-americanas e dos países europeus. No Brasil, um país já marcado por uma desigualdade socioeconômica grave, os efeitos da implementação do neoliberalismo vêm agravando ainda mais a situação das populações marginalizadas.

Esta realidade foi ampliada pela crise que assola todos os setores, com destaque para o ambiental, e se intensificou após a pandemia dos anos de 2020 e 2021. Essa conjuntura gerou constantes crises financeiras que impactaram a economia mundial e, por conseguinte, intensificaram a desigualdade social. Com o aumento da pobreza e da marginalização, muitos são privados de oportunidades e impelidos a buscar caminhos mais difíceis para sua sobrevivência.

O que está em jogo aqui não é simplesmente a deficiência contingente dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de desperdício e de escassez. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode ser - e será - reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço de insanamente orientada auto expansão do capital e de uma contraproducente acumulação (Mészáros, 2008, p.74).

A questão abordada por Mészáros em sua obra "A Educação para Além do Capital" (2008) convida à reflexão sobre a educação como ferramenta fundamental para o enfrentamento das crises previstas pela lógica do sistema capitalista. O mesmo é retratado por Gadotti (2007) ao explorar a continuidade desenfreada das desigualdades instituídas pelo neoliberalismo, caracterizando esse processo como "crise de paradigmas civilizatórios".

Tal condição também é apontada por Souza e Novais (2021, p.528), quando demonstram que a crise citada "não se limita a uma mera escassez de recursos ou ao declínio dos ecossistemas. É uma crise paradigmática que questiona os fundamentos da civilização tecno-científica ocidental". Os indivíduos, reduzidos a meros consumidores, veem suas identidades desprezadas em prol da homogeneização, condição igualmente observada por Esteban.

Evidencia-se a lógica perversa que também constitui a dinâmica escolar: mais do que ser igual, é preciso parecer igual. Mantém-se na escola a lógica colonial, traduzida por Bhabha (1998) na expressão "quase o mesmo, mas não exatamente", que evoca, na perspectiva do colonizador, a diferença como falta, como deficiência, que justifica a subordinação (Esteban, 2007, p.13).

Por essa análise, o processo de globalização, para além de eliminar as barreiras geográficas, promoveu a homogeneização em nome da integração à sociedade global. Essa uniformização se baseia nos ideais, modos de ser, estar, fazer e desejos de consumo predominantes nos países colonizadores e escravocratas, atualmente considerados países desenvolvidos, mesmo que tal desenvolvimento tenha sido construído à custa da exploração de outros povos.

Para Santos (2010, p.14) "a destruição da colonialidade do poder, enquanto relação de exploração, é um dos fatos determinantes da luta contra o padrão universal do capitalismo eurocentrado". A mesma perspectiva é retratada por Souza e Novais (2022, p.50) que enfatizam a necessidade de um trabalho que realiza uma denúncia contra a colonialidade imbricada na educação e a proposição de uma construção coletiva para transformar essa realidade. Como revela Brandão (2002, p.59)

O regime político e o modelo socioeconômico impostos nos últimos anos à Nação Brasileira produziram danos marcantes na qualidade do ensino de nossas escolas, seja pela repressão político-ideológica que se abateu sobre toda a comunidade, seja pelo caráter flagrantemente antidemocrático de suas leis e decretos, que se reflete na elaboração e modificação ilegítimas de regimentos e estatutos das Universidades. A política educacional implantada levou à progressiva desobrigação do Estado com o custeio da Educação, e à expansão do ensino privado. Assim, a educação está aberta à ação dos

empresários do ensino, sujeita às leis da iniciativa privada, sendo negociada como mercadoria entre as partes interessadas em vender e comprar, o que revela o caráter elitista do atual processo educacional no Brasil Brandão (2002, p.59).

Gomes (2014) também questiona quais aspectos devem prevalecer atualmente na educação, se são os princípios neoliberais velados, ou se contrapondo-se a esse paradigma é possível fazer uma educação para um mundo possível. O contraponto a esta educação que visa homogeneizar, segregar e discriminar sob a falsa prerrogativa de neutralidade, “falácia reproduzida por uma corrente extremamente ideológica, que considera “o ‘pensamento único’ como a linha mestra a ser seguida” (Souza; Vasconcelos, 2021, p.65) pois reforça os "preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão" (Esteban, 2007, p.11). Por isso, as práticas educacionais favoráveis a todos que permeiam o ambiente escolar pautada na Educação Popular se instaura como, além de uma prática educativa, uma prática social, tornando pública a discussão sobre as diferenças e as desigualdades, para que através do diálogo, sejam favorecidos caminhos de encontro a uma nova realidade.

Como bem disseram Brandão e Assumpção (2009, p.95), "a educação não muda o mundo. Mas que ela muda pessoas. E que pessoas transformam os seus mundos". Visando conhecer mais sobre a Educação Popular e sua alternativa à visão colonialista implantada nas escolas, foi realizada uma pesquisa documental que elucidou sobre sua origem, conceito e possibilidades de efetivação. Aprofundaremos esses aspectos nas próximas linhas.

3.11 O Contexto Histórico da Educação Popular na Escola Pública

Ao mencionarmos a Educação Popular frequentemente surge a ideia de uma educação voltada para adultos de classes trabalhadoras. Isso se deve, em grande parte, à renomada experiência de Freire e de sua equipe em Angicos (RN) em que “mais de 400 analfabetos, homens e mulheres de 20 a 70 anos, durante 40 horas passaram a escrever, a ler e a conhecer os problemas atuais, os problemas da nossa época” (Gadotti, 2014). No entanto, a Educação Popular "é um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação, desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante" (Brandão, 2002, p.79).

A Educação Popular é para Freire a ruptura com o poder dominante e a transformação da escola em local que transcende os limites da educação formal, assumindo o papel de um movimento social amplo e emancipador.

Entendo a Educação Popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em primeira "definição" eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (Freire; Nogueira, 1993, p.19).

Atualmente, a Educação Popular representa uma rica gama de teorias e de abordagens práticas (Gadotti, 2007). Em todas elas, em diferentes regiões, há uma dedicação comum à promoção dos direitos dos excluídos. A reflexão, o questionamento da realidade e uma nova forma de pensar e de educar são os pilares da Educação Popular. “Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes de burocratas ou pedagogos bem-intencionados, a Educação Popular brotou no calor das lutas populares da América Latina, dentro e fora do Estado” (Gadotti, 2007, p.24). Desde seu nascimento, valoriza a cultura popular, até então desvalorizada pelo colonialismo,

Nesses termos, percebemos ser a Educação Popular inspiração teórica e prática capaz de oportunizar o desenvolvimento de iniciativas investigativas e de formação com postura ética comprometida com dimensões críticas, sociais e políticas na compreensão do papel da ciência em comunidades populares e da intervenção social e profissional junto aos grupos excluídos (Cruz *et al.* 2017, p.14).

Segundo nos relata Brandão (2006, p.46) a Educação Popular advém de uma crítica profunda ao sistema educacional vigente e se caracteriza como uma das ferramentas de libertação que “estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador”. Em razão disso, a Educação Popular se manifesta como um processo de humanização, uma ação política de geração de conhecimento e de criação, “que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo” (Vasconcelos; Oliveira, 2009, p.136).

Ao mencionarmos Educação Popular não nos referimos à educação voltada apenas às classes populares, mas de uma "educação criada pelo povo" (Brandão; Assumpção, 2009, p.33). Essa mudança permite que o indivíduo se reconheça como protagonista, participando ativamente de uma educação que o reconhece não apenas como um "sujeito anônimo da cultura brasileira", mas como um "sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país" (Brandão; Assumpção, 2009, p.33).

Freire (2013) propõe a educação como um instrumento de libertação no qual as pessoas alcançam um nível mais elevado de participação ativa na sociedade e na sua própria realização pessoal. Essa transformação exige o questionamento das estruturas de opressão, o desenvolvimento de uma consciência crítica e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. Para alcançar o "ser mais", Freire alerta que

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p.30).

A partir dessa perspectiva, Freire demonstra que a neutralidade é ilusória, pois estamos sempre imersos em um contexto social e histórico que nos influencia e nos exige tomar decisões, reconhecendo que a acomodação não é um caminho para o conhecimento. Considerando que a verdadeira inserção no mundo exige decisão, escolha e intervenção na realidade, Freire não propõe uma luta contra a sociedade em si, mas sim a formação de homens e de mulheres conscientes de sua vocação histórica.

3.3 A vocação política da educação e o direito ao diálogo

Apesar de muitos negarem a vocação política da educação, acreditando ser possível a imparcialidade no ato educativo, como visava o Projeto de Lei nº 193/2016, intitulado "Programa Escola sem Partido", a verdadeira face deste projeto propunha a censura de ideias que não estavam favoráveis aos interesses neoliberais nas escolas públicas brasileiras. As constatações presentes nos livros acerca de Paulo Freire evidenciavam uma prática educativa alienante e que se caracteriza, antes, como um ataque à escola pública democrática. O objetivo é dar continuidade a um projeto de sociedade que não tenha o direito de pensar, mantendo a lógica de subalternidade (Esteban, 2007). O projeto de lei "Escola sem Partido"

evidenciou o modo como o governo neoliberal, e grande parte da sociedade, enxergam a condição da escola pública.

No entanto, "a escola pública é um espaço importante de disputa dos projetos de sociedade" e "assumi-la como lugar de Educação Popular é parte desta disputa" (Esteban, 2007, p.16). Assumir esse papel significa enfrentar a resistência dos setores mais influentes da sociedade que estão em busca da manutenção do seu local social privilegiado.

Embora para muitos não exista problema vivenciar uma realidade discrepante em que a minoria da população detém a maior parte das riquezas do país de forma concentrada, parte da população passa fome e é conduzida à manutenção desta condição. Como educadores concordamos com Freire, quando diz que

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a *disciplina* da gulodice da minoria insaciável (Freire, 1996, p.67).

Este movimento se materializou no município de Uberlândia, quando em julho de 2023 um projeto de lei que pretendia vetar a chamada abordagem da ideologia de gênero nas instituições de ensino públicas municipais, estaduais e privadas foi aprovado, demonstrando a tentativa de manutenção de uma cultura de exclusão. Em seguida, de modo breve, a lei promulgada foi analisada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) “que entendeu, por unanimidade, que a medida ia contra a Constituição Federal⁸”.

Estes exemplos retratam que

Por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão. No entanto, as buscas cotidianas pela igualdade de oportunidades também produzem inclusão. A visibilidade crescente da diferença como um de seus elementos constitutivos vem favorecendo, em muitos casos, a configuração de práticas mais favoráveis àqueles nomeados como “diferentes” e a instauração do debate sobre a relação entre diferença e desigualdade. Sendo a prática pedagógica uma prática social, está inevitavelmente constituída pela tensão exclusão/inclusão (Esteban, 2007, p.11-12).

⁸ Reportagem escrita por Luís Felipe Borges, para o meio de comunicação online: G1 triângulo, da cidade de Uberlândia, disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/07/05/odelmo-leao-sanciona-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-uberlandia-leis-semelhantes-ja-foram-consideradas-inconstitucionais.ghtml>. Acesso realizado em 22 de janeiro de 2024.

O projeto de lei citado, ao invés de fomentar a educação para as diferenças, propunha a censura de ideias e a homogeneização do pensamento, ignorando a riqueza da diversidade humana e as múltiplas perspectivas que enriquecem o processo educacional. Quando se pensa em educar para as diferenças deve se ponderar noutro sentido.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p.67).

Portanto, é impossível negar que dentro da sociedade exista uma luta pelo controle dos ideais a serem difundidos no ambiente escolar, tanto assim que quando a população questiona e busca por seus direitos mesmo o pouco que foi alcançado corre o risco de ser desconstruído no desejo de se manter seu *status quo*, por isso Freire historiou que “tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas” (Freire, 2003, p.86).

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as suas consequências (Freire, 2003, p.86).

Assim, concordamos com Freire que é essencial perceber e compreender que a educação está intrinsecamente ligada às questões de poder, à disseminação de valores, à distribuição de recursos públicos e à formação de cidadãos, críticos ou não. Se a educação tem importante papel na formação de cidadãos ao transmitir conhecimentos, valores e normas que moldam a maneira como as pessoas entendem a sociedade, participam dela e exercem seus direitos e deveres, ela não pode ser considerada como neutra. Então, sim, a educação é política e ela é política porque viver é um ato político, porque não se pode “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (Freire, 1996, p.58).

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e

professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 2005, p.110).

Logo, a educação é considerada uma questão política porque envolve escolhas e decisões que afetam profundamente a estrutura e o funcionamento da sociedade, influenciando o presente e o futuro de seus cidadãos. Se em sua totalidade determinam como e quando deve ser a formação docente, implicando diretamente nas oportunidades e no desenvolvimento futuro dos indivíduos, enfim, trata-se de decisões políticas que definem que a educação não pode ser neutra.

Desse modo, a educação é um meio de transmissão de cultura e de identidade, valorizando algumas culturas em desfavor de outras, ou seja, tomando decisões sobre quais conteúdos são incluídos ou excluídos do ensino, refletindo as perspectivas políticas e sociais, influenciando na construção da identidade dos estudantes e conseqüentemente da sociedade. Quando se exclui um grupo social, ou quando se dá prioridade aos conhecimentos que não fazem parte de determinado grupo, tornando as escolas distantes e sem sentido, reafirma-se que a escola impacta a vida das pessoas e que também por isso não pode ser considerada neutra.

Ao considerar a educação como uma prática neutra, aqueles que assim a interpretam, ignoram o papel fundamental do sujeito no processo de conhecimento, perpetuando as desigualdades existentes na sociedade. É crucial reconhecer que a relação entre o indivíduo e o saber não é homogênea, mas sim moldada por diferentes contextos e experiências, como os culturais, políticos, econômicos, sociais, psicológicos e outros. Essa diversidade é a base do caráter individual e particular da educação.

Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p.122) quando afirma que "ensinar exige tomada consciente de decisões". A autêntica prática do ensino-aprendizagem transcende a mera transmissão de conteúdos, abrangendo uma experiência multifacetada que integra diversas dimensões, como a direção, a política, a ideologia, a epistemologia, a pedagogia, a estética e a ética. Nessa experiência holística, a beleza se manifesta em sintonia com a decência e a seriedade, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento humano integral (Freire, 1996). É preciso fazer da “escola pública uma escola de Educação Popular e não meramente uma escola para as classes populares” (Esteban, 2007, p.11)

A diferença é uma questão central na problematização da escola pública, uma vez que esta reúne cotidianamente crianças classificadas, a partir de

muitas categorias, como diferentes. Crianças que trazem as marcas do abandono social e individual experimentam permanentemente a instabilidade, são marcadas por golpes constantes e finalmente jogadas nos índices de fracasso escolar. Crianças que atravessam o cotidiano das escolas, que recebem as classes populares e, com suas diferenças, esgarçam as concepções idealizadas de infância, aprendizagem, ensino e escola (Esteban, 2007, p.12-13).

Por isso precisamos assumir o espaço escolar como um espaço de respeito às diferenças, à diversidade, que não é uma ocorrência excepcional, mas sim a norma. Encarando o espaço escolar como um espaço democrático, as práticas pedagógicas alinham-se aos processos de emancipação social, considerando e incorporando as diferenças (Esteban, 2007). Nessa perspectiva, é possível compreender que a concepção de qualidade entendida nesta pesquisa está intrinsecamente vinculada aos processos pedagógicos nos quais os indivíduos, ao interagirem, trazem suas singularidades para a relação e, coletivamente, encontram meios de constantemente ampliar seus conhecimentos.

Nessa ideia, Gadotti (2007, p.26) afirmou que “educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado”. Consiste em orientar cada indivíduo cultivando um senso de pertencimento a uma comunidade humana global, e assim é “educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para erradicar a fome e a miséria. É educar para a consciência planetária” (Gadotti, 2007, p.27).

Por isso Freire propõe que uma das premissas da Educação Popular é o diálogo, que instaura a possibilidade de ouvir o outro e de juntos construir um caminho a ser trilhado. Posto que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013, p.108), constituindo o diálogo ferramenta fundamental para a Educação Popular.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* (Freire, 1996, p.127).

Desempenhando um papel crucial no processo educacional e na construção de uma sociedade mais justa, Freire entendia o diálogo como um instrumento poderoso para a conscientização, para a humanização, para a troca de saberes e para a participação ativa, permitindo um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se

esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2013, p.109). Logo, pelo mesmo pressuposto, Esteban (2019, p.174) orienta a necessidade de “exercitar a escuta respeitosa, o olhar minucioso, o toque delicado, o silêncio prudente, a fala responsável e a escrita reflexiva, para viver o encontro e torná-lo tempo de problematização e de aprendizagem”.

Neste viés, o diálogo representa condição eficiente para prática pedagógica libertária, uma vez que “possibilita um debruçar-se sobre o mundo como humanamente produzido e viver o inacabamento como condição da existência humana, que mobiliza constantemente a ir além dos limites encontrados” (Esteban, 2019, p.176). Nas palavras de Freire (2003), “a dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas” (Freire, 2003, p.69) e a luta contra hegemônica perpassa a compreensão de vivenciarmos um mundo em transformação (Freire, 1996) e, mesmo que existam práticas educacionais que fomentem a desumanização (Esteban, 2019), devemos nos armar de criticidade e de reflexão.

Nesse prisma, a educação que não se baseia na escuta do outro difunde uma prática de ensino de reprodução. Realizando um comparativo entre a educação bancária criticada pelos que desejam mudar a sociedade e a praticada pelos defensores da Educação Popular podemos afirmar que “a primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, 2013, p.97). Essa abordagem busca ouvir os educandos, incentivando-os a questionar, a refletir e a contribuir ativamente para o processo educacional.

O papel da educação que a RECEPE tem por fundamento e busca promover passa necessariamente pela escuta ativa. A reflexão proposta não é centrada no ser humano abstrato ou neste mundo sem a presença humana, mas sim em suas interações com o mundo. Estas são relações em que a consciência e o mundo se manifestam simultaneamente, não existindo uma consciência antes e um mundo depois, e vice-versa (Freire, 2013).

Portanto, neste cenário, a Educação Popular configura-se como um esforço contínuo no qual os indivíduos gradualmente percebem criticamente como estão existindo no mundo em que se encontram. A pesquisa colaborativa e solidária demonstra ser uma estratégia de caminhada dos educadores que se reconhecem na coletividade, acreditando que “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (Freire, 1996, p.88). Amparados nestes pressupostos teóricos, procuramos evidenciar, por meio desta pesquisa, que participar ativamente desse movimento de consciência é uma ação de resistência possível e que precisa ser realizada coletivamente, o que legitima ainda mais a importância da RECEPE nos termos sustentados neste estudo.

4 RECEPE - FORMAÇÃO CONTINUADA PROBLEMATIZADORA E INTERLIGAÇÃO ENTRE O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E AS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

As marcas conservadoras e liberais evidenciadas na seção anterior, que procuram retirar direitos humanos e sociais visando “organizar, estruturar a economia e o estado e de regular a conduta dos sujeitos, configurando as relações sociais, os modos de perceber e relacionar com o outro” (Novais; Souza, 2022, p.47) para que a ordem social vigente não se altere e continue “fortalecendo a responsabilização individual pelo denominado ‘sucesso’ e ‘fracasso’” (*ibidem*, p.47) inquietaram trabalhadores do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, espaço acadêmico que acolhe este estudo.

Em um primeiro momento, as discussões no Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) levaram a indagações sobre as possibilidades de que “oposição e proposição requerem teorias e práticas ancoradas na recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo e de qualquer outro tipo de opressão” (Novais; Souza, 2022, p.47). É preciso reiterar que o FORDAPP é um importante instrumento de divulgação e problematização dos estudos científicos recentes e das pesquisas em andamento pelos pares interligados ao grupo, visando “fomentar pesquisas com foco na formação docente e práticas pedagógicas, nos fundamentos e pressupostos para o planejamento na Educação Básica” (UNIUBE, não publicado).

O grupo de pesquisa FORDAPP, criado em 2018, tem pesquisas em desenvolvimento no âmbito do FORDAPP e do Mestrado Profissional. Conforme exposto no IV Seminário Temático do GT 6 de Educação Popular da ANPEd, havia um olhar voltado à necessidade formativa dos trabalhadores da educação.

Desde 2018, por meio das rodas de conversa, observação participante e releitura de documentos com pessoas que atuam em diferentes espaços formativos e educativos, o Grupo têm fomentado compreensões e interpretações sobre ações dos movimentos de Resistência Propositiva Popular na construção de uma educação em oposição ao projeto educacional hegemônico em desenvolvimento no Brasil e na América Latina. Têm sido temas de pesquisa: autonomia das crianças das classes populares na educação infantil; avaliação emancipatória na educação infantil; Educação Popular em saúde na escola; extensão popular na escola; formação docente para a educação básica; educação do campo; processos de elaboração do Plano Municipal como resistência propositiva popular, dentre outros (Souza, 2020, p.1).

A participação de trabalhadores diretamente vinculados à educação básica na cidade de Uberlândia/MG no Programa de Mestrado Profissional ampliou as discussões diretamente relacionadas à formação de professores. O contexto da pandemia, as dificuldades enfrentadas por tais profissionais, pelos alunos e pelas famílias e a ineficiência estatal na provisão de serviços essenciais para a vida dos cidadãos originou certa inquietação na comunidade do PPGPE/Uberlândia, mas também ampliou os horizontes para uma “estudo e desenvolvimento de projetos de pesquisa, produtos, intervenção, ensino, trabalho ou aprendizagem na Educação Básica” (UNIUBE, 2020, p.1) que estivessem diretamente vinculados à “relação entre ensino, pesquisa e extensão com a Educação Básica” (UNIUBE, 2020, p.2).

O conceito de Resistência Propositiva Popular, concebido neste contexto universitário, exprime não apenas um modo de pensar, mas abre “caminhos para sua superação, atrelada a um projeto de nação soberana e marcada pelo poder popular, a serviço de outra hegemonia” (Souza; Novais, 2019, p.532), promovendo “elaborações teóricas e práticas que ancorem ações urgentes para preservar as vidas das pessoas e restabelecer condições dignas de existência” (Souza; Novais, 2019, p.529). Assim, a categoria tem tomado forma e sendo discutida nas atividades da pós-graduação, tendo orientado por este projeto educativo a constituição do componente “Projeto de Intervenção na Educação Básica”, ministrada pelos professores Tiago Zanquêta de Souza e Gercina Santana Novais em 2020, com foco nos seguintes objetivos específicos:

- Problematizar a intervenção: por que, para quem, quando, como e, com quem;
- Fomentar a criação da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP-CNPq), com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade social da educação básica.
- Criar espaços de diálogo, reflexão, socialização de experiências e cooperação com foco na transformação da realidade da educação básica no Brasil, a partir das narrativas, dos vínculos dos/as alunos/as e dos/as professores/as com as escolas que compõem a Rede e do retorno às aulas presenciais em tempos de pandemia (UNIUBE, 2020, p.2).

Nesse sentido, o componente curricular se aprofundou nas questões já citadas com a participação dos professores Dr.^a Adriana Marques Aidar e Dr. Sávio Gonçalves dos Santos e dos alunos do projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da SEE/MG, que somaram suas experiências à Rede. Dessas experiências e da vivência pessoal do Prof. Dr. Tiago e da Prof.^a Dr.^a Gercina, que já se relacionavam com as causas da Educação Popular e com projetos de

extensão é que se consolidou a possibilidade de trabalhar de forma cooperativa com os trabalhadores que se inserem cotidianamente na escola, cujos membros não podem ser nomeados sem contar um pouco da história profissional de alguns deles.

4.1 Caminhos que se conectaram para formar a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica (RECEPE)

A professora Dr.^a Gercina Santana Novais possui longa trajetória como professora universitária, participando de pesquisas como o Projeto Rede de Educação Popular, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU). Ao longo de sua trajetória, experenciou atividades individuais e coletivas com movimentos de mulheres e apreendeu a formação no sentido da solidariedade e do combate à violência por meio de uma rede formativa e de cuidados. Assim, temas como violência intrafamiliar, violência de gênero, valorização da mulher e da cultura popular permeavam suas pesquisas e discussões.

Com o convite para atuar como Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia, de 2013 a 2016, sua história de luta possibilitou a realização de um trabalho de diálogo e de construção coletiva junto aos trabalhadores da rede municipal de educação da cidade. Dentre seus legados está a proposição que se tornou norma, a Lei Nº 11.966, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia.

Este consolidou o direito a toda a população de uma educação pública com qualidade social, evocando a participação de entes e de setores públicos a favor de instituir melhores condições educacionais a crianças, jovens e adultos, por meio da publicação da Lei Nº 11.444, de 24 de julho de 2013, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia, cujas ações eram financiadas pelo Estado, conforme previsto e referido na própria lei e evidenciado no documento intitulado Ações e Resultados da Educação – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016) por Novais, Silva e Nunes (2016).

No Diário Oficial do município, edição especial de 8 de outubro de 2013, foi publicada a Carta às pessoas que optaram por participar “ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender” (Uberlândia, 2013, p.4) institucionalizada na cidade de Uberlândia, “promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas

públicas de qualidade referenciada socialmente." (Uberlândia, 2013, p.4). Nela, a então Secretária Municipal de Educação, compartilhou o desejo de "pôr fim ao roubo do direito à escolarização de qualidade da maioria da população brasileira, constituída, majoritariamente, de pessoas oriundas das classes populares" (Uberlândia, 2013, p.5).

Essa Rede consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições e pessoas capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos(as) alunos(as) à educação pública, democrática, popular e qualificada socialmente (Uberlândia, 2013, p.10).

O compromisso com uma educação humanizadora se traduziu em ações concretas que valorizam e desenvolvem a formação permanente com os trabalhadores da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica, transformando os espaços escolares em locais acolhedores que promovam o diálogo entre diferentes saberes. Tal se deu porque os profissionais da educação se destacam como detentores da palavra, por isso agentes de transformação, em que o “diálogo mobiliza a reflexão coletiva e gera movimentos de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos de que se dispõe e dos modos de conhecer e pôr em relação os diferentes saberes, o que consolida a compreensão e a atuação críticas para transformar a realidade” (Esteban, 2019, p.180).

Uma série de iniciativas, como a realização de mostras pedagógicas, congressos, seminários, planos de formação em rede e outras atividades constavam entre as metodologias utilizadas pelo CEMEPE, elucidando o papel incontestável dos trabalhadores da educação. As rodas de Conversa se constituíram em “espaço de produção e análise dos dados sobre diferentes aspectos da realidade escolar e de elaboração coletiva de propostas” (Novais *et al.*, 2017, p.155), como constou no Memorial publicado à época.

A metodologia de Roda de Conversa adotada pela Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender foi mantida pelo CEMEPE que buscou, pelo diálogo permanente, a participação das pessoas interessadas na educação pública, democrática, popular, de qualidade e referenciada socialmente, na construção de um trabalho em Rede, contextualizado e interdisciplinar. O Centro procura, dessa forma, respeitar as demandas e necessidades apresentadas pelas unidades escolares e a diversidade sociocultural (CEMEPE, 2016, p.8).

Nesse contexto, os trabalhadores da educação vinculados à prefeitura de Uberlândia tiveram uma proposta formativa que impulsionou uma transformação gradual nas práticas das unidades escolares e demais espaços formativos da cidade, por meio do incentivo à reflexão crítica, à intervenção pedagógica, ao debate e ao estudo. Em outras palavras, o CEMEPE

atuou como um catalisador de mudanças, promovendo a construção de uma cultura de aprendizagem mais engajada e transformadora que, como bem destacou Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 1996, p.32).

Neste ínterim, as práticas contempladas para a formação de professores propostas pela Rede Municipal de Educação de Uberlândia, a gestão de 2013 a 2016, contou com a proposta de “metodologias que favoreçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação continuada transformando-a em momentos de produção e comunicação de conhecimentos acerca de diferentes dimensões da qualidade social da educação” (Novais *et al.*, 2017, p.149), como explicado na citação acima, em que surgiram resultados que impulsionaram a transformação da educação na cidade sob o lema de uma “Cidade Educadora” (CEMEPE, 2016, p.10).

Este movimento procurou consolidar as elaborações pedagógicas coletivas, organizadas em conjunto com a comunidade escolar por meio de metas e de objetivos educacionais que guiaram as ações da escola durante o ano letivo. Estabeleceu-se um movimento permanente de reorientação curricular, que impulsionou ações de aprimoramento e que “pautaram-se no princípio da promoção de experiências de aprendizagem, de modo a possibilitar aos/as formandos/as e formadores/as, estabelecer relações entre os temas e as vivências cotidianas” (CEMEPE, 2016, p.10).

O movimento de problematização das questões postas pelos trabalhadores, pelos alunos, pelas famílias e pela comunidade escolar fortaleceram a proposta de construção de educação com qualidade social. Entretanto, não se pensou em uma qualidade apenas para aumentar os índices das metas de ensino estabelecidas por órgãos externos às instituições escolares, mas um movimento em favor da qualidade que atendesse às necessidades das realidades experienciadas por cada instituição.

Parte do trabalho desenvolvido está relatado por Novais (2017) ao lembrar que os espaços de roda de conversa instituídos neste período foram encarados “como espaço de produção e análise dos dados sobre diferentes aspectos da realidade escolar e de elaboração coletiva de propostas” (Novais *et al.*, 2017, p.155), de forma a realizar demandas formativas com os trabalhadores da rede e também levadas para dentro das instituições de ensino, gerando uma rede de pesquisa formativa “para subsidiar a Política Pública de Educação da rede Municipal de Ensino de Uberlândia e suas ações” (Novais *et al.*, 2017, p.155).

O foco em formação continuada, tendo como fio condutor a pesquisa e o diálogo com temáticas pertinentes ao ambiente escolar e escolhidas pelas próprias instituições de ensino, fomentou a criação dos planos de ações permitindo que acontecesse a formação no CEMEPE, mas também dentro de cada escola, promovendo a superação da “queixa recorrente apresentada por parcela significativa dos/as profissionais da educação sobre a formação continuada e a ausência de vínculo da formação com a realidade da escola” (Novais *et al.*, 2017, p.154).

Assim, inspirados por Freire (1996), que defendia uma educação que se constituísse como um processo de busca, indagação e autorreflexão, o CEMEPE se fortaleceu como um espaço de debate e de desenvolvimento de temas relevantes para a educação. O estudo construído junto com os educadores e educandos permitia o protagonismo de suas próprias aprendizagens, oferecendo cursos ligados ao contexto escolar. O processo de escuta dos trabalhadores e de abertura para que os interesses dos envolvidos se tornassem alvo de estudo de formação continuada dentro da escola colaborou para que “fomentasse a tomada de consciência dos/as trabalhadores e trabalhadoras que atuam no cotidiano das unidades escolares do município e a produção de conhecimentos coletivos sobre os problemas e possíveis ações vinculadas à transformação da realidade educacional” (Novais *et al.*, 2017, p.155).

Enquanto professora ingressante em uma escola pública municipal em 2013, esta pesquisadora vivenciou a estruturação da Rede pelo Direito de Ensino e Aprender, as formações que aconteceram no CEMEPE e as que ocorreram dentro da instituição de ensino em que trabalhava, testemunhando que os momentos de formação tinham significados e eram estendidos a todos os trabalhadores da escola que, em um esforço coletivo, reuniam-se semanalmente para estudos de temas, textos e autores selecionados pelo grupo da escola ao longo das rodas de conversa instituídas no calendário escolar e nos momentos de módulo.

A escola como espaço para participação de todos foi plausível com a formalização da SME viabilizando uma educação popular como princípios da sua gestão.

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? Porque a educação é

inevitável [...] porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade (Brandão, 2002, p.98-99).

Outro importante personagem para a materialização da RECEPE é o Prof. Tiago Zanquêta de Souza, atual Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIUBE-Uberaba). Também é membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho 6 - Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O Prof. Tiago é um pesquisador que pautou sua dissertação de mestrado na perspectiva da Educação Popular, elaborada no âmbito da UNIUBE, discutindo em seu estudo a Educação Popular numa perspectiva de denúncia da opressão e de uma reivindicação pela humanização.

Na escola, a Educação Popular, em sua práxis, vai buscar a plenitude do ser humano, que passa pela democratização do ensino, na luta pela inclusão social, por meio da valorização do saber popular. O aprendizado deve ser ligado à realidade de quem apreende, dando a este a possibilidade de expor seus verdadeiros sentimentos. A formação da pessoa e do cidadão tem que ajudar a nascer o homem ou a mulher que traz consigo. Logo, educar é ajudar as pessoas a conhecerem-se, compreenderem-se, valorizarem para poder desenvolver plenamente todos os talentos pessoais e realizar sua missão na vida, com os demais (Souza, 2012, p.88).

Já em sua Tese de doutorado, realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), o professor refletiu sobre o papel da extensão universitária e novamente denunciou a “ausência de comunicação e de intervenção da universidade, na sociedade” (Souza, 2017, p.112). Como professor universitário, tem desenvolvido reflexões sobre a importância de a universidade repensar o papel de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de ressignificar seu propósito e sua relação com os problemas sociais da comunidade.

O professor defende que esta reavaliação deve se realizar em conjunto com a população, e não impondo à sociedade soluções que a academia compreende como necessárias, mas que, devido ao distanciamento entre estas instâncias, resultam em afastamento das necessidades presentes na realidade. Para o pesquisador é preciso que a universidade produza conhecimento científico que responda às demandas da sociedade e que sejam instrumentos de transformação social, não apenas ferramentas que incidam na imposição de conhecimento teórico (Souza, 2017).

Souza desenvolve uma análise abrangente e detalhada sob essa ótica, apoiando-se nos conceitos de Santos (2011) e de Fleuri (2005) para questionar a visão tradicional da extensão universitária. Retomando a visão de Freire (2015, p.67), o autor afirma que "conhecer é tarefa

de sujeitos, não de objetos", reforçando a ideia de que a produção de conhecimento na extensão universitária acontece por meio de um processo ativo e coletivo, sem hierarquia.

Esta preocupação também esteve presente em sua experiência como professor universitário quando coordenador do curso de extensão intitulado: "Formação Continuada de Professores(as): itinerários para a profissionalidade" no ano de 2021. Este curso foi dedicado à equipe de professores formadores da Casa do Educador na cidade de Uberaba/MG, que reuniu trabalhadores de todas as áreas do conhecimento que desempenhariam a função de formar seus pares nas instituições de ensino de educação básica. O curso promoveu o desenvolvimento profissional contínuo, especialmente em tempos de pandemia, oportunidade na qual os formadores puderam compartilhar experiências e conhecimentos, construindo uma comunidade de aprendizagem.

Neste ambiente favorável, a experiência da pesquisa e da extensão discutida e vivenciada por Gercina e Tiago no campo da Educação Popular deu origem a um compromisso da pós-graduação com o diálogo e com a escuta ativa. A importante categoria que Souza (2017, p.124) delinea aprofundando os estudos de Fleuri (2005) sobre a extensão acadêmica, em que considera que o "conhecimento é produzido e elaborado a partir das várias relações entre diferentes pessoas, em diferentes lugares, contextos e práticas, mediatizadas por suas lutas", contribuem para um conhecimento gerado "da busca pela solução dos problemas e dos conflitos presentes nos diferentes grupos sociais" (Souza, 2017, p.124) e, por isso mesmo, "originados a partir da relação entre os movimentos sociais, constituem-se em transformação constante por meio da relação entre diferentes pontos de vista e visões de mundo" (Souza, 2017, p.124).

Desse modo, considerar o conhecimento produzido em todas as instâncias e os grupos que optam por "compreender e solucionar os problemas sociais" (Souza, 2017, p.124) é valorizar o construto que estes grupos e que essas pessoas possuem na luta pela essencialidade da educação, mesmo sendo muitas vezes inviabilizados e descreditados em sua trajetória.

A perspectiva conversitária, permite-nos compreender que todas as pessoas são autoras e produtoras de conhecimento científico e protagonistas da transformação social. Desse modo, o mundo, como objeto de conhecimento e de ação social, deixa de ser entendido e compreendido como algo estático e unidimensional, passando a ser percebido como a trama dinâmica e complexa de relações entre as diferentes pessoas, contextos e práticas sociais, com as quais interagem dialeticamente (Souza, 2017, p.123).

Estas experiências foram tomando forma para se concretizar na pesquisa "Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e

não-escolares”, coordenado pela professora Dr^a Gercina. A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), o que permitiu que os diálogos com trabalhadores da Rede pública de educação básica de Uberlândia/Minas Gerais demonstrassem o sentimento de abandono e de descaso com a educação de qualidade.

A realidade evidenciada pela pandemia de *coronavirus disease* (doença do novo coronavírus – COVID-19) revelou que a parte mais vulnerável da população esteve em um limbo marcado “pela ausência de um Estado comprometido com a dignidade humana, com a elaboração e com a implementação de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos sociais e humanos”. Assim, como evidenciado por Souza e Novais (2021, p.544), também por esta experiência torna-se imperativo “denunciarmos o projeto educativo colonizador espalhado pelo Brasil e pelo mundo, mas, continuarmos anunciando a necessidade” de uma outra proposta educacional. É igualmente importante persistirmos na promoção de um novo programa educacional, que está se constituindo a partir da parceria entre a universidade e as escolas de educação básica pautada em princípios de resistência propositiva popular valorizado no âmbito da RECEPE.

4.1.1 Uma Rede tecida a várias mãos

Para além dos personagens já mencionados na concretização da Rede, outros trabalhadores destacaram-se por sua atuação na organização, nas formações e na interconexão da RECEPE com as instituições de ensino. No processo de expansão crescente da Rede, dentre muitos que mereceriam menção, também tem sido importante o trabalho desenvolvido pelos professores Dr^a. Luciana Charão, Me. Paulo Sérgio, Dr. Adelino Carvalho, Dr^a. Claudiane Guimarães e Me. Calvino Vieira Junior, todos convergindo para uma trajetória conjunta em que os propósitos se alinham em uma mesma direção.

Luciana Charão de Oliveira é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pesquisadora vinculada à RECEPE e atua como professora universitária. Possui experiência como Supervisora Pedagógica em escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Na Rede, Luciana tem se dedicado aos diálogos em instituições educacionais valorizando a Ética do Cuidado, a Ética nas Relações Interpessoais e o Projeto Ética na Escola, cujos diálogos têm sido fundamentais para o desenvolvimento da RECEPE, especialmente nas formações de instrutores.

Paulo Sérgio Souza Silva é Doutorando em Educação pela UNIUBE, pesquisador vinculado à RECEPE e membro do Grupo de Pesquisa FORDAPP-PPGEB/Uberlândia. Atua hoje profissionalmente como Inspetor Escolar na Prefeitura Municipal de Uberlândia e Professor de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), investindo em sua pesquisa de doutorado na investigação da Comissão de Ética na escola e nos seus desafios e perspectivas, além de ser especialista em Ética e Filosofia Política. Paulo Sérgio tem realizado importantes proposições junto à escola estadual em que atua, com destaque para o Projeto Semana da Ética na Escola Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher, que visa conscientizar alunos e professores sobre o comportamento ético e a não violência contra as mulheres e que merecerá mais destaque na próxima subseção.

Adelino José de Carvalho Dias é Doutor em Educação pela UFU, Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE) no PPGEB/UNIUBE e do curso de Direito, atuando neste há mais de 20 anos. Membro do Grupo de Pesquisa FORDAPP, o professor Adelino contribui com sua experiência na área de Políticas Públicas, com ênfase nas relações de poder, governo e projetos educacionais, especialmente em relação ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Na condição de pesquisador que prioriza as discussões que envolvem a efetividade do Direito à Educação, o professor tem realizado formações nas escolas por meio da RECEPE, discutindo temas pertinentes à Ética do Cuidado.

Claudiane Aparecida Guimarães é Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e é membro do Grupo de Pesquisa FORDAPP. Atuou como professora e coordenadora do curso de Psicologia da UNIUBE e promoveu a extensão no curso, contribuindo para a vinculação de alunos da graduação em psicologia à RECEPE. Participou de formações de instrutores na Rede, trazendo o tema da Ética do Cuidado por meio do estresse do professor e tem realizado formações nas escolas discutindo temas pertinentes à Ética do Cuidado. Claudiane possui experiência em temáticas como Tanatologia, Luto, Cuidados Paliativos, Estresse e Estratégias de Enfrentamento.

Calvino Vieira Júnior é Mestre em Educação pela UNIUBE e possui experiência como professor universitário, e em Pós-graduação, especialmente em longa trajetória nos cursos de Direito, em que se dedicou aos estudos de Ética Geral e Profissional. Além da experiência no campo educacional, o professor atua como produtor artístico em diversas áreas, com destaque para o universo musical. Envolvido no campo das possibilidades criativas audiovisuais, é fotógrafo, compositor, intérprete e executante e o seu ingresso na Rede tem possibilitado fomentar ambientes acolhedores, contribuindo com a formação ética e estética dos formadores e nas formações nas escolas.

Além dos nomes citados, a Rede conta com a vinculação de alunos da UNIUBE do PPGPE/Uberlândia, PPGE/Uberaba, egressos destes programas e trabalhadores das escolas municipais e estaduais de Uberlândia e alunos da graduação em Psicologia, da mesma universidade, ampliando cada vez mais para além destes espaços a recepção de professores.

4.2 As cirandas de saberes que se conectam à Rede

Como exposto a Rede foi materializada no âmbito da UNIUBE e está interligada ao Programa de Pós-graduação, ao grupo de pesquisa FORDAPP. Foi estabelecida mediante o profundo impacto causado pela pandemia da COVID-19 e o consequente isolamento social. Como exposto por Souza e Novais (2022), o isolamento social como tentativa de manutenção de vidas fez com que as atividades escolares acontecessem de modo remoto, expondo as fragilidades pré-existentes, especialmente nas escolas públicas de educação básica.

Com o objetivo de "instigar diálogos e interligar grupos ou sujeitos compromissados com educação emancipatória e humanizadora" (RECEPE, 2023, p.7), a Rede RECEPE atua em diversas frentes. A Rede desenvolve ações de formação e atividades de extensão universitária que se entrelaçam com as pesquisas realizadas na instituição. Essa interconexão amplia as possibilidades de atuação da RECEPE, contando com a valiosa participação das comunidades escolares.

Para fortalecer essa rede de colaboração, a RECEPE busca "criar comunidades de investigação e comunicação de conhecimentos dentro das unidades escolares" (RECEPE, 2023, p.8). Através da criação desses espaços, a Rede propõe um ambiente propício para o diálogo, a reflexão, a troca de experiências e a cooperação entre os diversos atores envolvidos no processo educacional.

A atuação da RECEPE se estende às instituições de ensino parceiras, à própria universidade e às rodas de formação, que são "espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e cooperação" (RECEPE, 2023, p.7). A Rede acredita que a relação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica deve ser pautada pela colaboração, oferecendo aos docentes "elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar" (Lüdke, 2012, p.42).

A participação nas discussões está entrelaçada à vinculação à Rede e pode se realizar de modo individual, quando apenas o profissional sente-se despertado a estar neste movimento. Esta forma de participação é realizada pelo próprio educador por meio de um formulário disponível no *site* da RECEPE. Essa modalidade garante ao profissional

autonomia em sua participação, independentemente da vinculação da escola ou da instituição à qual esteja vinculado.

Outro modo de vinculação à RECEPE é pela modalidade denominada vínculo institucional, na qual firma-se um acordo de cooperação mútua entre a rede e a instituição interessada, que pode ser uma escola da rede pública, um grupo de pesquisa ou uma Organização Não-Governamental (ONG). O acordo é firmado sem implicação financeira e visa “implementar as ações educativas e formativas dessa Rede, vinculadas à formação continuada com os/as trabalhadores e trabalhadoras que atuam nas Escolas Públicas de Educação Básica⁹”.

Assim, a Rede Cooperativa delinea seu trabalho pautado no intercâmbio entre pesquisas e pesquisadores, configurando-se como uma pesquisa em rede. Esse tipo de pesquisa permite conectar todos os participantes de forma equitativa, tecida na solidariedade das relações trabalhadores e trabalhadoras envolvidas, visto que:

Entendemos que uma rede se estabelece quando um grupo de pessoas, instituições, agências, empresas, estão em contato e tal interação pode ser representada graficamente por nós conectados. Uma rede de pesquisa e colaboração carrega os mesmos atributos definidores e acrescenta a eles a intenção de produzir conhecimento (Leite *et al.*, 2021, p.293).

Em outras palavras, a RECEPE funciona como uma plataforma, presencial e no meio virtual com a página da Rede¹⁰, que permite a troca de saberes e de experiências entre os diferentes trabalhadores envolvidos, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Construção que, pautada na Educação Popular, se refuta à tradicional concepção de um único detentor do conhecimento, mas concebendo o conhecimento como uma construção na interação entre as pessoas.

A esse respeito, a aprendizagem é concebida como um processo social dependente da interação com o mundo e com as experiências vividas, constituindo-se como um fenômeno cultural, histórico e social. Assim, corrobora-se a convicção de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2013, p.95). Esta dinâmica permite a sensibilização dos trabalhadores para os processos formativos relacionados às questões do cotidiano escolar, ainda mais que “o trabalho com o cotidiano escolar exige cautela” (Esteban, 2019, p.174). Ainda que se reconheça o “potencial

⁹ Texto do Acordo de Mútua Cooperação, disponibilizado em anexo.

¹⁰ Endereço do sítio eletrônico da RECEPE: <https://www.projetoledcooperativa.com/>.

formativo das experiências escolares” (*ibidem*, p.174) é preciso ressaltar que a teia complexa que compõe os processos de formação exige ponderação, pois simplificá-los pode mascarar nuances importantes (Esteban, 2019).

Por isso, dentre as metodologias de ação da Rede evidencia-se a sensibilização dos participantes nas formações acontecidas nas escolas por meio da roda de conversa. Esse instrumento se consolida como um espaço formativo relevante (Novais *et al.*, 2017). Esse movimento permite que os próprios professores sejam desveladores de sua realidade, que

Por conseguinte, a decisão é por desenvolver uma formação continuada e orientada por princípios e diretrizes; unicidade entre teoria e prática; acolhimento das demandas e necessidades formativas dos/as profissionais da educação e dos/as estudantes da Educação Básica; indissociabilidade entre ensino, pesquisa engajada e extensão popular; valorização e reflexão sobre as experiências e conhecimentos dos/as profissionais da Educação Básica e humanização dos processos formativos (Souza; Novais, 2021, p.56 e 57).

Neste sentido a RECEPE não se insere no ambiente da escola como organização externa que se apresenta para impor modos de pensar, mas que por meio dos trabalhadores da Educação das escolas de educação básica surgem os convites para o diálogo com trabalhadores destas instituições, nas quais a Rede conhece os espaços escolares, as propostas pedagógicas, os/as alunos/as matriculados e dialoga com os profissionais da comunidade escolar. O processo de escuta, por meio de rodas de conversas problematizadoras com os membros da comunidade elenca quais são as necessidades e demandas formativas de cada instituição e permite firmar “acordos de cooperação entre as Redes públicas de Ensino Básico e a Universidade de Uberaba” (RECEPE, 2023, p.9), com o objetivo de criar “projetos de ensino, pesquisa e extensão com os trabalhadores e trabalhadoras cooperados da Rede, cujo lóculos de execução serão as instituições escolares de Educação Básica Cooperadas” (RECEPE, 2023, p.9).

Além destas metodologias a RECEPE (2023, p.9) promove o estabelecimento de “comunidades de estudos e intervenção” dentro das próprias instituições educativas vinculadas e em seu sítio virtual a publicação e divulgação de práticas, “resultados de execução dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos estudos e intervenções junto às instituições escolares de Educação Básica cooperadas” (RECEPE, 2023, p.9). As duas metodologias serão mais bem descritas na próxima subseção, que apresentará exemplos do que tem acontecido na Rede e nas escolas a ela associadas.

4.3 A Metodologia da rede: formação de formadores

Inspirados na sabedoria de um provérbio africano, bem assumido por Clarice Lispector, compreendemos que "quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe", a RECEPE tem propiciado momentos de reuniões técnicas e formativas, a partir do estabelecimento de um plano de trabalho coletivo. O grupo se estrutura ligado aos integrantes internos das instituições de ensino e, por meio destas práticas, em meados de 2022, "mobilizados/as pela demanda emergente das instituições escolares cooperadas à RECEPE" (Souza; Novais, 2022, p.60), realizou-se uma importante reunião técnico-pedagógica.

Desde a sua implementação houve o convite a representantes das escolas públicas com o objetivo de avaliar a possibilidade de intensificar a colaboração e de solidificar a implementação das comunidades formativas nas unidades escolares. Para além da apresentação da Rede, que contemplou os objetivos e a metodologia proposta para o trabalho, a reunião também serviu como um espaço de troca de experiências e de construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados pelas escolas.

Nesta reunião técnica destacou-se a importância destas comunidades formativas, na medida em que “essas comunidades devem se materializar em dois espaços formativos, sendo o de formação de formadores e a outra de formação nas unidades escolares” (RECEPE, 2023, p.1), como ilustrado a seguir (figura 1).

Figura 1- Comunidades de Investigação e Comunicação de Conhecimentos da RECEPE



Fonte: Slides da Reunião formativa RECEPE (2022, p.10).

Logo, os representantes das instituições educativas que estão vinculados à Rede anunciam as demandas formativas e os anseios da comunidade educativa. A partir destas demandas é que acontecem as reuniões formativas em que as questões apresentadas pelas instituições são problematizadas e desenvolvidas amparadas em estudos prévios que ampliam as possibilidades de contribuir para a definição das proposições, normalmente definidas por meio de rodas de conversa. Assim, se constituiu a primeira comunidade de investigação, de comunicação e de conhecimentos em que se formaram os formadores.

Este processo é importante à reflexão contínua daqueles que estão diretamente ligados à Rede para que não aconteça uma “intervenção verticalizada e ‘salvacionista’ sobre as escolas” (RECEPE, 2023, p.2), pois “a intenção é pensar ‘com’ a comunidade escolar” (RECEPE, 2023, p.12). Por isso a utilização de meios coletivos constitui-se como processo importante da Rede, na qual os conhecimentos são entrelaçados por meio dos vários olhares sobre os mais diversos fenômenos educativos.

A segunda comunidade é formada pelos integrantes da Rede junto aos seus pares, nas instituições educativas e que retornam à escola amparados na proposição de reflexão a partir da *práxis*. Atuando em conjunto, os membros da rede se tornam formadores de seus pares no seu local de trabalho, construindo conhecimento de forma solidária e autônoma, fortalecidos pela companhia de outros trabalhadores da Rede. Essa troca fortalece as escolas para que atendam às suas demandas de forma independente, sendo o objetivo de interligação “sempre em uma perspectiva colaborativa, por ser este o sentido da Rede com fins de fortalecer os espaços escolares para que respondam com autonomia às suas próprias demandas” (RECEPE, 2023, p.1).

É por meio da RECEPE que a instituição escolar e a universidade procuram estabelecer vínculos, promovendo o incentivo à produção de saberes que refletem a multiplicidade de experiências e de realidades presentes na comunidade escolar. Há o desenvolvimento de projetos colaborativos de ensino, pesquisa e extensão e um exemplo tem sido as formações nas escolas que contam com alunos do Mestrado Profissional em Educação, trabalhadores da Rede e alunos da graduação em Psicologia, visando atender o conjunto de demanda dos membros da Rede.

A participação na RECEPE é autônoma e guiada pelas demandas e desejos dos seus membros. As experiências compartilhadas servem como pontes que fortalecem a pesquisa em constante construção e juntos aos participantes que formam uma tríade que interliga a RECEPE às instituições educativas, ao mesmo tempo em que elas possuem a autonomia para

configurar suas formações de forma descentralizada. Deste modo, o que é investigado em uma escola não necessariamente está sendo feito em outra instituição educativa.

Entretanto, ainda que uma proposta formativa solidária seja independente, pois possuem questões que são autônomas àquela unidade escolar, elas se conectam aos interesses da RECEPE ao unir os pontos em comum, contemplando um esforço de realizar uma educação que contemple os pressupostos defendidos pela Educação Popular, já que “experiências enriquecedoras compõem pontes que estão no processo de formação e ajudam a fortalecer os nós da rede de pesquisa em constante construção” (Dias; Machado, 2023, p.362).

Neste sentido, os trabalhos da RECEPE se iniciaram com o delineamento das necessidades formativas que as instituições educativas apresentavam, o que ocorreu nesta ocasião pelo envolvimento da pesquisadora Luciana Charão ao realizar o diagnóstico de demandas formativas junto às escolas em que atuava. O quadro abaixo reporta algumas das informações levantadas.

Quadro 4: Levantamento de Demandas Formativas nas Instituições Vinculadas no ano de 2022

Escolas de ensino fundamental – Anos iniciais	Educação infantil
Educação especial	Ética profissional
Artes visuais	Contação de história
Neurociência	Libras
Psicopedagogia e gestão da alfabetização	Educação especial
Processo de ensino e aprendizagem	Psicologia do desenvolvimento
Libras	Habilidades socioemocionais para construir uma boa comunicação
Biblioteconomia	Socioemocional da criança
Artes e ensino religioso	Psicomotricidade
Relação interpessoal no ambiente da escola	Gestão e avaliação educacional
Acolhimento psicológico aos docentes	Musicalização na escola
Inclusão social	Alfabetização
Empatia	Pedagogia social
Jogos e brincadeiras na alfabetização	Didática
Gestão escolar	Desenvolvimento e aprendizagem
Metodologia de ensino	Trabalhar as emoções na educação infantil
Alfabetização	Como lidar com os familiares

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documento compartilhado pela pesquisadora Luciana Charão, integrante da RECEPE.

Com o diagnóstico realizado e o conhecimento da realidade das escolas pesquisadas, Charão (2022) observou que as necessidades formativas apresentadas contemplavam os princípios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em ambas, as equipes notaram a preocupação com as competências socioemocionais, afinal, o contexto pandêmico gerou

impacto nas aprendizagens e atenuou o contato social, originando impactos na saúde mental de alunos, de famílias e de trabalhadores da escola.

Outro aspecto evidenciado foi a preocupação com o cuidar pela equipe docente, considerando que a Educação Infantil é formada majoritariamente por mulheres nas escolas de Ensino Fundamental em seus anos iniciais, estimando-se que elas sejam 90% dos trabalhadores que atuam nesta instância. A pertinência da preocupação também acontece pelo fato da função do cuidar ser delegada socialmente às mulheres e essa predominância feminina pode, então, explicar a ênfase na ética do cuidado nas proposições para a formação continuada demandada.

Em meio ao fluxo constante de demandas das instituições escolares, a RECEPE continuava a ser procurada por seus membros (Souza; Novais, 2022). Diante dessa realidade, realizou-se uma reunião técnico-pedagógica com representantes de escolas públicas de educação básica, cujo objetivo era intensificar a colaboração e solidificar a implementação das comunidades formativas nas unidades escolares. Durante o encontro, foram elencados "temas formativos que poderão ser alvo de ação interventivo-formativo-colaborativa" (Souza; Novais, 2022, p.61), a saber:

Quadro 5 - Temas formativos que emergiram da reunião técnico-pedagógica da RECEPE

Temas para formação	
1.	Vivências e experiências da Educação Infantil: brincadeiras de roda
2.	Expressão corporal: o trabalho da Educação Física
3.	Comitê de Ética nas escolas estaduais
4.	Como a palavra “Rede” se encaixa na nossa conversa?

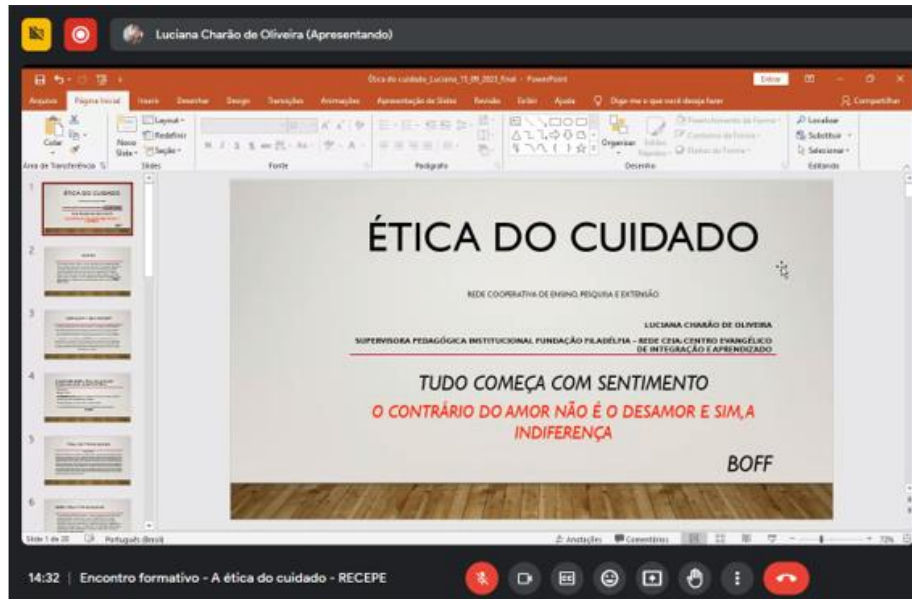
Fonte: Souza e Novais (2022, p.61).

A partir destas considerações, pode-se identificar uma convergência dos temas sobre as formações e os estudos que contemplaram a ética do cuidado, condição evidenciada pelo contexto pandêmico imposto pela COVID-19. Da realidade dessas escolas, a Rede iniciou os estudos com os formadores para que eles pudessem, nas suas realidades, continuar a formação com os seus pares.

Na convergência sobre os temas os estudos contemplaram a ética do cuidado por meio de um significativo texto de apoio: “Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra”, de Boff (2004). Nos anos de 2022 e adentrando o ano de 2023, aconteceram encontros *online*

e presenciais tratando da escuta ativa, do olhar atento, da alteridade e das práticas e potencialidades do exercício de cuidar. Um exemplo foi o debate orientado por Luciana Charão ilustrado abaixo (figura 2), em que foi possível fazer uma conexão de forma efetiva entre a prática docente e a ética do cuidado.

Figura 2- Reunião *online* para Formação de formadores da RECEPE em 2023 realizada pela pesquisadora Luciana Charão



Fonte: Reprodução da reunião *online*, produzido pela autora.

Exemplos de como o tema foi importante para as ações na escola foram os projetos desenvolvidos pelo integrante da RECEPE Paulo Sérgio Souza Silva, como evidencia o relato descrito na ata da reunião técnico-pedagógica realizada em 17 de março de 2023 (RECEPE, 2023).

Com o estudo entre os formadores, o tema foi levado para a escola, onde a comunidade escolar esteve presente em um sábado letivo marcado para a discussão e pôde participar da palestra realizada por uma das formadoras da Rede. Tal evento suscitou o debate sobre a temática aos presentes que, em seguida, foram separados em grupos para a realização de rodas de conversa. A partir disso, surgiram novas considerações compartilhadas com toda a comunidade, cuja discussão se mostrou profícua e foi posteriormente retomada com os alunos que não participaram daquele momento. Assim, a referida comissão averiguou a necessidade de continuar com as reflexões durante a Semana da Ética na Escola, relacionada diretamente ao Dia Internacional da Mulher, o que propiciou amplos debates com a comunidade escolar sobre o enfrentamento à violência contra mulheres. Para a culminância da semana, ocorreu uma caminhada pelo bairro formada por alunos e profissionais da instituição com faixas, cartazes e gritos de guerra feitos especialmente para a ocasião, a qual foi registrada por meio de fotos e vídeos e televisionada pelo jornal local. Conforme descrito pelo formador durante o encontro técnico-pedagógico, a experiência vivenciada foi bem-

sucedida, apesar de alguns participantes resistirem à dinâmica. O apoio da RECEPE foi significativo e conseguiu mobilizar a comunidade escolar, o que suscitou discussões profícuas que impactam positivamente no processo formativo emancipatório dos envolvidos e na instauração de um ambiente educativo de maior confiança e respeito (Dias; Machado, 2023, p.362 e 363).

Um exemplo dessa perspectiva é a experiência em andamento em umas das escolas em que o professor integrante da RECEPE estimulou reflexões internas na Rede e que se constituíram na criação de um Comitê de Ética na escola em que atua num projeto de pesquisa em curso em sede de doutoramento.

A experiência conseguiu aproximar a comunidade escolar e despertou a atenção para além dos muros escolares, sendo exibida em jornal televisivo local que pode ser assistida (figura 3) em sua edição de 9 de março de 2023¹¹.

Figura 3 – Mobilização realizada pela instituição educacional, após proposições baseadas nas formações da RECEPE



Fonte: Reportagem exibida em 9 de março de 2023 no jornal local MGTV 1ª edição.

Considera-se que a escola desenvolveu um trabalho descentralizado, baseado nas necessidades da realidade educacional, mas que esteve vinculada às proposições da RECEPE, pois a Rede propõe como um de seus objetivos fortalecer as escolas vinculadas para que elas possam por si mesmas efetivar uma “reflexão teórica sobre a realidade não uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (Fazenda, 1989, p.81). No

¹¹ Reportagem exibida em canal da televisão aberta, disponível online no link: <https://globoplay.globo.com/v/11434220/>.

âmbito da pesquisa e extensão em rede, é fundamental cultivar um ambiente propício à conscientização coletiva sobre a realidade em que estamos inseridos e essa conscientização se desenvolve através de um processo colaborativo entre os diversos agentes envolvidos.

O ano de 2023 contou ainda com duas outras formações que também se destacaram pelas diferenças presentes nas realidades escolares. No mês de setembro, uma das participantes da rede informou em uma reunião técnica a necessidade de discutir o tema “saúde docente e diferença geracional”, que se inclui na temática contemplada no estudo de Boff (2004), mas que trazia questões profundamente discutidas na instituição de ensino e que se ampliava, o que repercutiu em um encontro de formação para preparar os formadores da Rede que participariam das ações na escola demandante.

Os textos de Stecanela (2018) “A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar” e “Os perigos ocultos no stress do professor” de Ramos e Biazzini (2023) ampararam os estudos que seriam discutidos na data estabelecida para o próximo encontro técnico-formativo o que ocorreu no mês de outubro de 2023.

Além da discussão teórica a respeito do tema, houve a organização de um planejamento colaborativo com aquecimento/sensibilização, dinâmica, tematização, diálogo promovido na roda de conversa e avaliação do encontro. Participariam das atividades professores do programa de mestrado profissional em formação docente para a educação básica, os discentes do PPGPE e do curso de graduação em psicologia.

A formação aconteceu em uma sexta-feira à noite em uma escola pública de educação básica, que recebe alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. O tema tratado foi sugestão da própria instituição que informou sobre os debates, dúvidas e problemas que permeavam as reuniões da instituição, sendo intitulada a formação de: “Saúde docente e diferenças geracionais: desafios à educação contemporânea” que buscou desenvolver as atividades à luz das categorias do autocuidado, cuidado coletivo e bem-viver.

Neste encontro, os presentes se mostraram muito acolhedores e suas falas estavam de acordo com o que foi expresso pela vice-diretora que agendou a formação, pois foi possível verificar que dentre os presentes muitos possuíam uma carga horária diária de seis até dezessete/dezoito horas, aproximadamente, de atividades relacionadas às escolas em que atuavam.

Claro que esta condição reflete no tempo dedicado a outras atividades e, por isso, quando a dinâmica partiu para a sensibilização de quem cada profissional cuida, foram relatados por boa parte dos professores/as presentes que seria preciso cuidar mais de si, cuidar de si para cuidar do outro, pois além dos muitos cuidados com a escola há também os

cuidados com a família, com a casa, com os animais de estimação e só depois com a própria saúde física, mental, espiritual.

A roda de conversa iniciada propôs o tema por meio de dinâmicas e de debates e os trabalhadores da escola¹² demonstraram interesse pelo assunto estabelecendo um bom diálogo, com escuta ativa do que estava sendo expresso pelos envolvidos, tanto àqueles internos como externos à unidade educacional. A pretensão foi por não hierarquizar o movimento de falar e escutar e a formação permitiu o protagonismo dos próprios participantes para que eles problematizassem as questões envolvidas, como o autocuidado, tanto o individual como o coletivo.

Os profissionais relataram o fato de que costumeiramente o autocuidado é interligado a um ato egoísta, o que gera frequentemente um sentimento de culpa. Assim, problematizou-se a perspectiva do autocuidado coletivo como algo a ser institucionalizado, como uma conquista própria do seu local de trabalho, para além dos aspectos burocráticos que muitas vezes assumem. Foi neste contexto que houve o relato de um membro da Rede informando que está conseguindo realizar práticas importantes neste sentido. Segundo ele, um trabalho pequeno a depender do ponto de vista, mas que tem se observado ser importante.

No entanto, o grande problema relatado por ela e apoiado pelos participantes da roda é que esta questão não acontece “em uma perspectiva de política pública” (RECEPE, 2023, p.2), como já tratado neste estudo, o que repercute na retirada do professor e das escolas de sua manifestação mais humana e que possibilite o cuidado coletivo, a escuta, o acolhimento.

O dia seguinte à experiência formativa ocorrida, pelo calendário escolar da instituição, era um sábado escolar direcionado pela Secretaria Municipal de Educação, mas a escola conseguiu disponibilizar um momento para replicar a dinâmica da noite anterior com todos os trabalhadores da instituição. Novamente a proposta da Rede conseguiu ganhar espaço no ambiente educativo, pois os resultados relatados foram no sentido de que a experiência se constituiu profícua, contando com o engajamento dos presentes na roda de conversa sobre os temas desenvolvidos na noite anterior (o cuidado, autocuidado e o cuidado coletivo).

A segunda ação formativa da Rede em instituição de ensino ocorreu nos últimos dias letivos do ano de 2023 em uma instituição que tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo os cursos de educação básica de nível fundamental, dos anos finais e de nível médio. As atividades aconteceram com trabalhadores dos turnos matutino,

¹² A utilização da expressão “trabalhadores e trabalhadoras da escola” tem sido provocada pelos membros da Rede em uma perspectiva inclusiva ao contemplar o esforço profissional de todos e todas que ocupam o espaço escolar, independentemente das funções que nele desempenham.

vespertino e noturno da instituição. A primeira formação iniciou-se às 9h30min e dela participaram 23 (vinte e três) trabalhadores. No mesmo dia, no período da tarde, o encontro se repetiu, já com 26 (vinte e seis) presentes. O tema da formação foi proposto pela própria instituição e não houve surpresa ao recebermos a proposta formativa, pois a “Saúde docente e educação contemporânea” têm permeado as realidades educacionais e inquietado os trabalhadores envolvidos na área.

A formação da manhã iniciou-se com a apresentação dos colegas pelos seus pares, o que constituiu em momento importante o qual revelou sentimentos e afetos que cada um nutre neste espaço escolar. Em seguida, houve uma reflexão lembrando do cuidado com o humano, com os animais, com as plantas e que também somos seres solidários. Lembrou-se da condição de que cuidado necessita incluir o humano, pois só se cuida com o outro nesta relação. Após uma reflexão sobre o autocuidado, que é relacional bem como é coletivo, houve a proposta de que o autocuidado na escola fosse institucionalizado, condição que está em discussão naquele ambiente. Estes momentos de reflexão foram intercalados com música, por meio da voz e do violão de um membro da RECEPE que se fez presente na data. A formação encerrou com a proposta de escuta voltada à ação, acolhida pelo diretor em atividade consideradamente propositiva.

Na formação ocorrida no período da tarde houve a mesma dinâmica, prevalecendo a discussão acerca da ética pelo cuidado e da alteridade, a relação de reconhecimento do outro, da amorosidade, demonstrados nas falas de apresentações dos trabalhadores da escola que estavam presentes. Houve ainda tempo para realização da dinâmica “Eu cuido”, em que foi solicitada a cada pessoa que escrevesse sobre quanto tempo se dedica à escola e de quem essa pessoa costuma cuidar.

Dentre os que compartilharam suas respostas, destacou-se que a maioria se dedica mais de 8 horas por dia ao seu trabalho, e que a maior parte trabalha em mais de uma instituição de ensino. Dentre as pessoas que eles cuidam citaram a família, os animais de estimação e os próprios colegas de trabalho, com algumas dessas informando que têm cuidado de si mesmas, do seu corpo, de sua saúde e dos seus sentimentos interiores.

Após esse momento, a professora Dr^a. Gercina, destacou a noção demonstrada pelo grupo da instituição afirmando que em um coletivo que cuida um do outro, que sabe que pode contar com alguém, que se sente acolhido, acaba por formar também uma escola diferente. Notoriamente, foi possível perceber isso na própria instituição de ensino, já que provavelmente recebe dentre os alunos pessoas que possivelmente já sofreram muito na vida, que já passaram por situações de exclusão, com defasagem escolar e que hoje encontram nesta

instituição a possibilidade de retomar seus sonhos, seus estudos e mesmo o seu processo de humanização. Vários trabalhadores relataram, inclusive, que há um enorme sentimento de gratidão emanado pelos estudantes que eles acolhem e que isso também influencia no clima da escola.

Como considerado, bastante relevante também foi a possibilidade de institucionalizar o autocuidado, transformando a escola em um espaço cuidador. Não como algo prescritivo, meramente formal, mas como um compromisso político com a vida do outro. A própria especialista da escola destacou que naquela instituição há um jeito de receber bem os alunos, que há um alinhamento entre o cuidado com eles e com as pessoas que trabalham na escola envolvidos com a empatia, com a identificação com os alunos, com as dificuldades do outro e que, naquela realidade, o ensino integral na verdade tem oferecido condições para o aluno estar ali de forma decente e a escola tem preparado o ambiente para recebê-lo. A finalização das atividades aconteceu com a música “Tocando em frente”, de Amil Sater, sensibilizando a todos com essa experiência.

Outro momento que merece o registro foi a formação acontecida de forma *online* em abril de 2024 à convite de uma instituição de ensino médio da cidade de Uberlândia que contou com a participação de 51 pessoas incluindo pais, mães, outros/as responsáveis, representantes da escola e formadores da RECEPE. Na oportunidade houve diálogos e reflexões sobre a importância das redes de cuidado, contando com intensa participação dos presentes, ansiosos por serem ouvidos. A Rede pautou a temática na fundamentação da solidariedade e no respeito às diferenças e os familiares presentes e os representantes da escola demonstraram em suas falas o respeito que a escola tem demonstrado para com os estudantes e como esse trabalho tem se mostrado diferencial na vida de todos.

À luz do que foi exposto, as experiências da RECEPE demonstram basear-se na Educação Popular como prática libertadora. Assim, para que isso ocorra, a RECEPE procura elucidar no ambiente escolar, reflexões sobre as experiências e processos educativos que visem à humanização, emancipação e autonomia. Enquanto vivenciamos uma sociedade que propõe um projeto educacional que impede a emancipação e inviabiliza projetos educacionais transformadores, precisamos assumir o compromisso de realizar uma educação que Freire (2013, p.116) nomeia de autêntica:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou

desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2013, p.116).

Por isso a formação continuada docente se configura como um percurso profissional essencial para a construção de uma educação pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a RECEPE se solidifica como uma rede que busca de modo problematizador estabelecer nas próprias escolas espaços de formação e de problematização das práticas. A proposta da RECEPE em escolas de Educação Básica tem se expandido, formando novas parcerias e construído vivências que buscam proporcionar às instituições escolares e aos trabalhadores da educação envolvidos o apoio para experienciar espaços nos quais os homens e as mulheres se tornam sujeitos ativos de seu processo educacional e de sua experiência de viver consigo e com o outro.

5 APROXIMANDO CONCLUSÕES

A educação pautada na ênfase do reconhecimento e da valorização das vozes marginalizadas surge como um pilar fundamental da Educação Popular e bem necessária na formação continuada docente. O diálogo entre teoria e prática se torna essencial para a construção de uma ação educativa contextualizada e significativa. Nesse cenário, o cuidado com o outro emerge como princípio, permeando as relações entre educadores, educandos e a comunidade escolar. Ações com respeito, empatia, escuta atenta, diálogo e cuidado institucionalizado são essenciais na busca por uma educação com qualidade social e que sirva ao reconhecimento da profissionalização da carreira docente.

Diante das omissões do Estado em garantir condições dignas de trabalho e formação continuada para os educadores, a escola assume um papel crucial na emancipação profissional. Através da interação entre colegas, da participação em projetos e da reflexão crítica sobre a prática docente, configura-se como um espaço de transgressão do que está posto. A participação em projetos, a formação no local de trabalho e a constituição de comunidades de pesquisa, ensino e extensão sobre a prática docente constituem ferramentas valiosas para o desenvolvimento do professor.

A realização de uma pesquisa engajada, denominada como militante, vertente fundamental para a reprodução e a preservação da vida, caracterizando-se pela realização conjunta com as comunidades educativas, e não sobre elas, constitui a proposta da RECEPE. Através da metodologia adotada, os resultados da pesquisa não se limitam às paredes da academia, tornando-se mais úteis e relevantes para as comunidades populares.

Como sustentado pelos autores que referenciaram este estudo, a pesquisa militante é aquela que é realmente relevante para a comunidade, desde o planejamento até a execução, tocando especialmente as escolas de educação básica. As ações gestadas e realizadas em conjunto e alinhadas aos interesses e às condições específicas da comunidade participante permitem problematizar e trilhar o caminho de constituição da educação como prática libertadora.

A pesquisa militante é o que a Rede Cooperativa procura construir no presente momento. Como bem evidenciado por Gadotti em seu diálogo com Ângela Antunes, ao questioná-la sobre a possibilidade de transformar o mundo, obteve a resposta que deve motivar todo educador engajado na incessante batalha entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação: "Só consigo viver acreditando nisso"! Se a vida pode ter um

sentido pleno, é para isso que ela existe: para deixar o mundo um pouco melhor do que o encontramos (Gadotti, 2007, p.28).

Como dito por Freire, é preciso uma reflexão crítica sobre a prática. A de hoje e a de ontem. A formação realizada no ambiente escolar permite aproximar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, distanciando-nos do discurso essencialmente abstrato. Essa aproximação proposta pela RECEPE é importante, pois quanto mais a teoria se conecta com a prática, mais ela se torna inteligível e útil para a superação da ingenuidade e a promoção do conhecimento rigoroso.

Também inspirados por Freire, destacamos neste estudo a importância da autoconsciência para a mudança. Quanto mais o sujeito se reconhece em sua forma de ser e compreende as razões por trás dela mais ele inicia um estado de curiosidade epistemológica. A mudança exige a disponibilidade do sujeito para se transformar, tornando-se parte integrante desse processo.

Entretanto, como observamos no curso deste relatório, o movimento de mudança não pode estabelecer expectativas surreais, como se o professor fosse capaz de resolver os problemas da educação. Caso não, culpado seria do seu “fracasso”. A proposta da RECEPE é a de promoção da formação continuada nas escolas vinculadas, acreditando que é fundamental estimular a atitude crítica, o questionamento e a reflexão sobre a *práxis* docente.

Embora as políticas públicas voltadas à formação de professores eventualmente incentivem esse movimento, a Rede reconhece o potencial da formação contínua para que a escola seja o *locus* de aproximação entre o discurso e a prática, realizando o processo em conjunto com os colegas nas próprias instituições, amparados por uma Rede solidária e que propõe o ensino, a pesquisa e a extensão de modo mais sistêmico.

Acreditamos que quanto mais o professor caminha neste sentido, mais concederá liberdade para que o aluno faça o mesmo, na perspectiva da coerência entre o que se sabe e o que se faz. Neste sentido, a presente pesquisa evidenciou o crescimento da RECEPE com vistas a ampliar as possibilidades de fomentar e de contribuir para a divulgação das práticas que demonstrem a necessidade e a potencialidade deste movimento.

Como demonstrado no estudo, as ações até então realizadas pelos membros vinculados à Rede ou que se envolveram em suas práticas formativas demonstraram como as pesquisas na perspectiva da participação ativa dos sujeitos do processo educativo, permeadas pelo diálogo e pela comunicação acolhedora, valorizam as culturas presentes nas escolas e evidenciam a necessidade de se aplicar os princípios da Educação Popular.

Por isso se fez necessário pensar em outro produto educacional, além deste relatório de

pesquisa, pensado para se materializar a partir de comunidades formativas constituídas por professores da educação básica que possam se reunir com a frequência possível com membros da RECEPE para problematizarem as inúmeras questões que interligam a efetivação de uma formação continuada e, por extensão, possibilitar aos professores legitimar práticas de diálogo e de emancipação no ambiente escolar.

Este movimento, gestado no desenvolvimento da pesquisa, que com ela dialoga, mas que não depende dela, resultou em um *e-book* intitulado “Memorial Formativo: O Memorial de Experiências como Instrumento Formativo de Professores”. Neste, por caminhos próprios que envolvem atividades de leitura, discussões e escrita, interessou reconhecer o potencial presente nas experiências de professores que desenvolvem sua prática educativa cientes de que no processo de formação humana a igualdade, a autonomia e o diálogo podem levar à emancipação de si e dos educandos e mesmo superar (ou mitigar, em regra) as desigualdades construídas por uma educação não democrática.

Portanto, das reflexões presentes neste relatório de pesquisa consolidou-se a preocupação essencial desta pesquisadora quanto ao lugar a ser adotado pelo professor/a, evitando-se, por coerência, colocá-lo na condição de espectador de seu próprio processo formativo e tornando-se consumidor da produção de material “exógeno” às condições materiais das escolas que surge à luz de interesses de outra ordem, sejam eles os financistas de matriz neoliberal ou aqueles para atender às exigências do produtivismo teórico do mundo acadêmico.

Posto isso, da produção deste relatório e do referido *e-book*, reforçamos a convicção da importância em se discutir como cada indivíduo assimila o que vivencia, experimenta e conhece, transformando as suas vivências em sua própria “experiência”, pressupondo que as vivências que lhes atravessam ocorrem nos contextos históricos e sociais aos quais pertencem e refletem as características de suas épocas, ambientes e comunidades em que estão inseridos. Aproximar o professor e a professora da sua história formativa e colaborar para a continuidade dessa relação constitui-se em mais um caminho em direção à identidade de um professor/pesquisador e/ou pesquisador/professor, na medida em que se estaria assumindo a condição de ser um crítico de sua prática ao ressignificar o sentido do trabalho que realiza.

Em linguagem freiriana, o professor estaria no processo de consciência de si e do mundo. As referências e as perspectivas consideradas nesta pesquisa, além do produto que dela se originou, reconhecem a importância da formação continuada como uma ação transformadora e demonstram a necessidade da promoção de uma educação humanizadora e

socialmente construída, condição fundante do trabalho que orienta as atividades da RECEPE e a que se propõe efetivar no tempo e modo possíveis.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 55-69.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, D. P. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.
- BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. (edição revista e atualizada) Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROSO, J. **O estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº19, 2002.
- BORGES, G. F. M.; ARAÚJO, C. A.; PEREIRA, D. Políticas públicas e políticas educacionais: primeiras aproximações. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n.1, p. 62-75, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 43ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. 96 p. (Coleção Primeiros Passos, 10).
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p. (Coleção Primeiros Passos, 318).
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde-escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e Educação Popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Educar em Revista, p. 89-106, 2016.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto Central. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de jul. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. p. 1.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Brasília, 2019.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional Nº. 53/2006. Brasília: 2006.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e pesquisa, v. 28, 2002, p. 11-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/>

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, B. O. *e.* (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. P. 7-20.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, Escrituras Editora, 1998.

CAMARGO, A. M. M. de; QUEIROZ, M. A de; CARNEIRO, M. T. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis Vozes, 2008.

CONNELL, R. **Bons professores em um terreno perigoso**: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Educação e Pesquisa, v. 36, p. 165-184, 2010.

CORD, D. **A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão Frente Popular**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 93/96. 2000.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de

Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CRESWELL, J. W. **Método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, P. J. S. C. (et al). **Extensão Popular** - Caminhos em construção. Enunciados e fundamentos teóricos da Extensão Universitária orientada pela Educação Popular. Coleção PINAB. João Pessoa: CCTA, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p.133-147, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>

DIAS, A. J. de C.; MACHADO, L. M. D. Experiência no âmbito da Educação Popular: o projeto da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica. Revista de Educação Popular, Uberlândia. Edição Especial, p. 355–368, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69374. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69374>. Acesso em: 1 mar. 2024.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: DOSSIÊ: Agenda global e educação pública. Perspectiva, v. 23, n. 2, jul/dez.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOURADO. L. F. **A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate**. RBPAAE -v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, p. 294-312, 2018.

ESTEBAN, M. T. Diálogos sobre formação docente comprometida com uma escola pública popular. Série-Estudos, v. 24, n. 52, p. 171-192, 2019.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. Revista HISTEDBR On-Line, v. 11, n. 41, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639837> . Acesso em 09 de novembro de 2023.

FERNANDES, F. A democratização do ensino. In: BARROS, R. S. M. de (org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 162-164.

FLEURI, R. M. **Conversidade: conhecimento construído na relação entre Educação Popular e universidade**. Educação Brasileira., v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

FLICK, U. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009. p. 61-67.

FORNAZARI, G. **Formação de professores em serviço ou controle?** Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. Tese. Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007

GADOTTI, M. (Org.). **Alfabetização e conscientização:** Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALEANO, E. **Os filhos dos dias**. Ed. L&PM, 2012.

GALZERANI, M. C. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo 1999.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. *In:* GARCIA, R. L. (Org.) **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. L. **A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica**. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia, p. 285-302, 1998.

GARCIA, R. L. A educação deve desnudar o que tentam esconder os que detêm o poder. *In:* GARCIA, R. L.; SAMPAIO, C. S.; TAVARES, M. T. (Org.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2006.

GOMES, F. A. **Políticas emergenciais de formação continuada de professores da educação básica:** estudo da REDE (2009). Dissertação. 2014. Universidade Estadual De Goiás – UEG, Goiás.

GROSCH, M. S. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau:** A Escola de Formação Permanente Paulo Freire - Efpf (1997-2004). Tese. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES [Internet] 2001, vol. 21, n. 54, p. 11-27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

JESUS, L. de F. O. autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. *In: BUENO, B. O. et al. (Org.). A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998. P. 101-110.

KOHL-SANTOS, P., & MOROSINI, M. C. (2021). O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para Além de Uma Revisão Bibliográfica. *Revista Panorâmica Online*, 33. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 2002, n.19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. *Cadernos de pesquisa*, p. 65-88, 2003.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5.a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p.541.

LEITE, D. *et al.* Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, n. 01, p. 291-312, 2014.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid. Acesso em 05 de maio de 2023.

LOPES, Fábio Henrique. **A alteridade como prática historiográfica**. *Ciências humanas e sociais em revista*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 10-24, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 27-54.

MATTAR, J.; RAMOS D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAYER, R.; JACCOUD, M. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: POUPART, J. et al. A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 254-294.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org). O desafio da pesquisa Social. *In.: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

MORAIS, J. de F. dos S.; ARAÚJO, M. da S., ALVARENGA; M. S de.; TAVARES, M. T. G. (2011). **Tecendo redes de extensão em São Gonçalo**: a experiência do Vozes da Educação. Interagir: Pensando a extensão, (16). <https://doi.org/10.12957/interag.2011.5333>

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M.do; DE NEZ, E. **Estado de conhecimento**: a metodologia na prática. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. **O PNE (2014-2024) e as Políticas para a Formação Continuada de Professores**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

NOVAIS, G. S. *et al.* **Pesquisa com profissionais da educação básica e políticas públicas de formação continuada: diálogos pertinentes?** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 147-167, set./dez. 2017. DOI 10.17058/rea.v25i3.9709. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9709>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NOVAIS, G. S., SOUZA, T. Z. de. (2022). **Resistência propositiva popular**: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação. Reflexão E Ação, 30(1), 38-56. <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.16054>

NOVAIS, G. S.; GUIMARÃES, S. **Memorial da Experiência de Formar-se Pesquisador/a**. Uberlândia: UNIUBE, 2019.

NOVAIS, G. S.; SILVA, G. C.; NUNES, S. do C. (Org.). **Ações e resultados da educação – Política Pública em Movimento** (janeiro de 2013 a julho de 2016). Relatório sobre ações e resultados da Secretaria Municipal de Educação (2013 a 2016). Uberlândia – MG, 2016.

OURIQUE, J. L. P. **O "contar histórias" da formação**: o narrador na perspectiva de Walter Benjamin. Cadernos Benjaminianos, n. 1, 2009, p. 111-122. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/30217>

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político- pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

PINHO, M. J. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 3, p. 658-675, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300005>.

PIRES, R. R. C.; LOTTA, G. S.; OLIVEIRA, V. E. de (Org.). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil**: interseções analíticas. Brasília: IPEA/ENAP, 2018.

RAMOS, D. G.; BIAZZI, S. Os perigos ocultos no stress do professor. *In*: Marilda Lipp; Valquiria Tricoli. (Org.). **Stress nas escolas**. 1ed.Campinas: Artesa, 2023, v. 1, p. 53-80.

RECEPE. Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica. Slides da reunião da RECEPE. 10 de agosto de 2023. (Não publicado).

RECEPE. Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica. Slides do Encontro Formativo da RECEPE. 15 de setembro de 2023. (Não publicado).

RECEPE. Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica. Projeto Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica. Outubro / 2020. (Não publicado).

RECEPE. Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão. Quem somos. [20??]. Disponível em: <https://www.projetoedecooperativa.com/quem-somos>. Acesso em: 4 maio 2023.

RODRIGUES, D. B. Educação Continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. *In: III Encontro de Pesquisa em Educação*, 2004, Teresinha. Educação: Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2004.

RUSSO, K. **Parceria entre ONGs e escolas públicas**: alguns dados para reflexão. Cadernos de pesquisa, v. 43, n. 149, p. 614-641, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.(orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, L. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 11-25

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. **Formando educadores no contexto da Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo (1989-1992). 35ª Reunião Anual da Anped. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2012.

SEVERINO, A. J. Curriculum Vitae e Memorial. *In: SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico*. 21.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001, p. 213-215.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? *In: DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação*: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67

SOARES, E.; AMARAL, D. O.; VIDAL, E. Reordenamento de escolas e municipalização do ensino: o que dizem as pesquisas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 22, n. 75, p. 1995-2022, 2022.

SOUZA, C. O estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.). Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2007. p. 65-85.

SOUZA, E. C.de. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: Modos de Narração, Escritas de Si e Práticas de Formação na Pós-Graduação. *Revista Fórum Identidades*, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>

SOUZA, T. Z. **A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. (2023). **A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais.** Horizontes, 41(1), e023042.

SOUZA, T. Z.; VASCONCELOS, V. O. Educação Popular e Extensão Popular: Militância, Práxis e Experiências. *In: Tiago Zanquêta de Souza; Gercina Santana Novais. (Org.). **Universidade e Educação Básica: Ensino, Pesquisa e Extensão em Defesa de uma Educação Transformadora.** 1ed.Uberlândia: Navegando, 2021, v. 1, p. 63-85.*

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. **Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular.** Debates em Educação, Maceió, v. 13, n. 31, p. 527-550, 2021. DOI 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 5 maio 2023.

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Na trama das experiências educativas e formativas emancipatórias: o risco do bordado da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão Popular em Escolas de Educação Básica. *Revista de Educação Popular*, 2022.

STECANELA, N. **A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar.** Educação e Realidade, v. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

TAVARES, M. T. G.; LISBOA, A. K. S. **A experiência do pré-vestibular popular Pedro Pomar: uma luta por Educação Popular e formação política em periferias urbanas/The experience of the popular pre-vestibular Pedro Pomar.** Cadernos CIMEAC, v. 10, n. 1, p. 191-205, 2020.

TODERO, M. **A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores (as).** 2017. Dissertação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e das outras providências. Diário Oficial do Município de Uberlândia, 24 jul. 2013.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar nº 11.966, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores Públicos da Administração Direta do Município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Uberlândia, 29 set. 2014.

UNIUBE. Universidade de Uberaba. Grupos e projetos de pesquisa. [20??]. Disponível em: <https://UNIUBE.br/conteudo/91/592>. Acesso em: 5 maio 2023.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Educação Popular: uma história, um que-fazer.** Educação Unisinos, v. 13, n. 02, p. 135-146, 2009.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

APÊNDICE – FOLDER DA PROPOSTA FORMATIVA



**A REDE COOPERATIVA DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO NAS
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA -
RECEPE APRESENTA:**

**MEMORIAL DE
EXPERIÊNCIAS
COMO
INSTRUMENTO
FORMATIVO**

**PARA PROFESSORES E
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Inscrição online:



ANEXO – DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS PELA RECEPE

<https://drive.google.com/drive/folders/12epePqi5Wcn8lQUdAT6rSHjHfq3oRL8Y?usp=sharing>



ANEXOS



<https://drive.google.com/drive/folders/12epePqi5Wcn8lQUdAT6rSHjHfq3oRL8Y?usp=sharing>