

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O PAPEL DA REFLEXÃO E DA SUA EFETIVIDADE NAS PRÁTICAS DO PROFESSOR

CONTINUOUS IN-SERVICE TRAINING: THE ROLE OF
REFLECTION AND ITS EFFECTIVENESS IN TEACHER PRACTICES

Recebido em: 13 de abril de 2021
Aprovado em: 22 de julho de 2021
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 13 | v. 3 | p. 174-190 | set./dez. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2722>

Carlos Batista Bach carlosbach2205@gmail.com

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Coordenador do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (Novo Hamburgo/Brasil).

Joseane Matias joseanematias@edu.nh.rs.gov

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo/Brasil). Assessora pedagógica do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (Novo Hamburgo/Brasil).

RESUMO

As discussões sobre a formação continuada de professores têm ocorrido ao longo da história da educação e, ainda assim, há muito para se pensar sobre a problemática da efetividade desse processo como algo que contribui para a aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas. Este artigo se insere nesse diálogo, sem a pretensão de trazer respostas, mas com o intuito de suscitar dúvidas e questionamentos que possibilitem avaliar e apurar o olhar sobre a formação continuada em serviço, que ocorre normalmente dentro da carga horária mensal dos professores. Para entender melhor esse processo, analisaremos uma proposta de formação que é realizada pelo município de Novo Hamburgo e que se encontra registrada nos Cadernos Orientadores que a rede municipal construiu para orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas municipais. Dessa forma, partiremos de uma pesquisa bibliográfica, analisando documentos oficiais com base nas pesquisas de Zeichner (1993, 2008), Nóvoa (1992, 2019) e Schon (1992) sobre a questão da reflexão como um conceito estruturante da formação continuada de professores. A partir dessa análise, pretendemos contribuir para as discussões sobre os aspectos desse importante momento formativo que ocorre no cotidiano das escolas de educação básica e que tem como foco fortalecer a formação inicial dos professores e garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Reflexão. Coletividade.

ABSTRACT

Discussions about the continuing education of teachers have occurred throughout the history of education and, even so, there is a lot to think about the issue of the effectiveness of this process as something that contributes to student learning in public schools. This article is part of this dialogue, without intending to provide answers, but with the aim of raising doubts and questions that enable the assessment and refinement of the view on continuing education in service, which normally occurs within the monthly workload of teachers. To better understand this process, we will analyze a training proposal that is carried out by the municipality of Novo Hamburgo and that is registered in the Guidebooks that the municipal network built to guide the pedagogical work in all municipal schools. Thus, we will start from a bibliographical research, analyzing official documents based on the researches of ZEICHNER (1993; 2008), NÓVOA (1992; 2019) and SCHON (1992) on the question of reflection as a structuring concept of the continuing education of teachers. Based on this analysis, we intend to contribute to the discussions on aspects of this important formative moment that takes place in the daily life of basic education schools and which focuses on strengthening the initial training of teachers and guaranteeing students' learning rights.

Keywords: Continuing education. Reflection. Collectivity.

1 INTRODUÇÃO (OU, O QUE NOS MOVE A PENSAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA?)

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da 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, 1991, p. 58).

Ser professor é uma atividade complexa: requer dedicação, empatia, formação constante e uma reafirmação quase que diária (para a sociedade e para o indivíduo professor) de que a docência é uma profissão. Os dizeres de Freire, escolhidos aqui para abrir este texto, reforçam a necessidade de movimento constante entre prática e reflexão. Mas em que medida esse movimento acontece na formação continuada? De que maneira a reflexão reverbera nas ações docentes no cotidiano da escola? O que cabe a nós, enquanto formadores de professores, nesse sentido?

As discussões sobre a formação continuada de professores têm ocorrido ao longo da história da educação e, ainda assim, há muito para se pensar sobre a problemática da efetividade desse processo como algo que contribui para a aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas. Este artigo se insere nesse diálogo, sem a pretensão de trazer respostas, mas com o intuito de suscitar dúvidas e questionamentos que possibilitem avaliar e apurar o olhar sobre a formação continuada em serviço, que ocorre normalmente dentro da carga horária mensal dos professores.

Para entender melhor esse processo, analisaremos uma proposta de formação que é realizada pelo município de Novo Hamburgo e que se encontra registrada nos Cadernos Orientadores que a rede municipal construiu para orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas municipais. Dessa forma, partiremos de uma pesquisa bibliográfica, analisando documentos oficiais com base nas pesquisas de Zeichner (1993, 2008), Nóvoa (1992; 2019) e Schon (1992) sobre a questão da reflexão como um conceito estruturante da formação continuada de professores. A partir dessa análise, pretendemos contribuir para as discussões sobre os aspectos desse importante momento formativo que ocorre no cotidiano das escolas de educação básica e que tem como foco fortalecer a formação inicial dos professores e garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Organizamos essas discussões em quatro seções que se complementam. Primeiro, abordamos a formação continuada na visão dos documentos oficiais. Depois, tratamos da complexidade do trabalho docente, discussão em que se insere o movimento constante de reflexão. Em seguida, problematizamos o papel da reflexão nos processos formativos, de modo a situar a concepção de reflexão que estamos defendendo no âmbito da formação continuada. Por fim, analisamos a proposta da Rede Municipal de Novo Hamburgo, à luz do referencial teórico aqui trazido.

2 O QUE PRESCREVEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Ao pensarmos em formação continuada, é importante refletirmos que, diante da implementação de novas políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo no que concerne aos currículos, os professores que estão, hoje, em sala de aula necessitam de especial atenção. Isso implica que as redes de ensino, sejam elas privadas ou públicas, viabilizem o acesso dos professores a programas de formação continuada que atendam a essa demanda.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2017, os professores de todo o Brasil foram confrontados com diversas inovações curriculares na educação básica. Junto com esse documento oficial, diversos movimentos (tanto na esfera privada quanto na pública) foram tomando forma para organizar sua implementação. O ponto crucial das inovações propostas está, sem dúvidas, na organização do currículo por competências e habilidades. Na esteira dessas modificações, foram propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (3ª versão, parecer de 18/09/2019), “à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC” (BRASIL, 2019, p. 2). Tal parecer elenca competências gerais para a formação docente: as do conhecimento, as da prática e as do engajamento profissional. De acordo com esse documento, “espera-se de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes” (BRASIL, 2019, p. 26).

As diretrizes do parecer em questão se fundamentam a partir de três dimensões advindas de referenciais internacionais compostos por descritores e diretrizes que, segundo o documento, descrevem “o que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2019, p. 11):

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

O documento defende que a formação continuada siga os seguintes princípios, todos eles embasados em pesquisa de revisão de literatura realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2017, que culminou no apontamento de cinco características comuns a formações continuadas consideradas efetivas: 1) foco

no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica.

Tais características, também apresentadas por Gatti (2019), partem do pressuposto de que

Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar (GATTI, 2019, p. 78).

Mais do que simplesmente alcançar métodos e técnicas, o estudo propõe que, na formação continuada, considere-se o olhar para o contexto de atuação docente e para os objetivos que, no âmbito da instituição, se quer alcançar. Em suma, a formação continuada deve ter vistas às concepções que embasam todo o trabalho docente: a de escola, a de ensino e aprendizagem, a de avaliação, a de inclusão, entre tantas outras.

Esse alinhamento de concepções se observa no Caderno Orientador número 1 da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, em que é abordada a questão da formação continuada, dando ênfase ao foco reflexivo desta. Para alcançar tal objetivo, são desenvolvidas “uma multiplicidade de estratégias de formação” (NOVO HAMBURGO, 2019, p. 41). Esse documento enfatiza a questão de a formação continuada estar a serviço do direito de aprendizagem dos estudantes. E são elencadas algumas das estratégias adotadas:

[...] grupos de formação continuada, convênios externos e parcerias com instituições de ensino superior, programas oficiais de formação do MEC, grupos de estudos, cursos presenciais e à distância, assessoria e acompanhamento pedagógico, eventos coletivos, entre outros. (NOVO HAMBURGO, 2019, p. 41).

Cabe destacar que o documento também aponta ser o professor “o profissional responsável pela condução de um trabalho com intencionalidade pedagógica”, bem como essa intencionalidade e a diversidade de trabalhos em sala de aula devem convergir para que o estudante desenvolva sua autonomia e autoria. Nesse sentido, os objetivos pedagógicos explicitados no Caderno Orientador estão em consonância com o que propõe a BNCC no que se refere ao estudante, bem como com o que está proposto para o professor nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (3ª versão, parecer de 18/09/2019).

A partir desse alinhamento, podemos perceber que tanto o documento nacional como o municipal centram o foco na formação reflexiva dos professores, a fim de que se possibilite uma percepção da complexidade do trabalho que exercem e possam interagir com seus pares numa formação contínua e

crítica acerca de seu fazer pedagógico. Dessa forma, a formação continuada proposta pela rede de ensino de Novo Hamburgo assume um caráter mais coletivo, o que propicia o diálogo para o desenvolvimento de práticas renovadas, num movimento que vai ao encontro do que nos diz Antonio Nóvoa (2019):

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (NÓVOA, 2019, p. 10).

Essa coletividade leva à construção de um caminho próprio dentro dos processos formativos da rede, em que a voz dos professores não só deve ser ouvida, mas principalmente considerada como o fio condutor da formação continuada. Nesse caminho não cabem receitas, mas sim a fusão das três dimensões das competências propostas pela Base Nacional da Formação Docente: o conhecimento, a prática e o engajamento, que entendemos ser possibilitada pela reflexão, que deve ser constante e fomentada a cada encontro entre docentes em formação, compreendendo que esses encontros, ao serem ofertados em serviço, seja qual for o formato, fazem parte (e uma parte importante) da atividade docente.

3 O QUE FAZ A DOCÊNCIA SER UMA ATIVIDADE COMPLEXA?

Como já dissemos na introdução deste texto, a docência é uma atividade complexa. Para discutirmos sobre essa complexidade, tomamos como ponto de partida os estudos de Gatti *et al.*:

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação (GATTI *et al.*, 2019, p. 41).

Na visão das autoras, a complexidade não está apenas no exercício da docência, mas também na formação para este ofício, o que nos impulsiona a questionar se um dos primeiros passos para avançar no sentido de qualificar a formação continuada é compreender e, acima de tudo, assumir essa complexidade. Ou seja, essa proposta que visa qualificar o trabalho do professor não pode prescindir se conectar com o cotidiano das salas de aula, nem pode partir de uma visão determinista que já pressupõe uma falta que precisa ser suprida ou fazer equivocadamente que precisa ser corrigido, Esse tipo de olhar viciado dos

formadores coloca o professor como alguém sempre em falta com sua obrigação, alguém que não tem condições de construir sua própria caminhada pedagógica a partir de sua própria reflexão.

Enquanto professores, percebemos que o exercício da docência requer muito além da apropriação dos conhecimentos relacionados à área de conhecimento com a qual trabalhamos. É importante estarmos cientes de que trabalhamos com pessoas diversas, com necessidades e formas de aprender muito diversas. Dessa forma, não somos responsáveis apenas por transmitir conhecimento, mas por viabilizar a aprendizagem de outros seres humanos. Para tanto, é preciso conhecê-los, além de conhecermos os princípios e o funcionamento da instituição onde atuamos, as prescrições em vigor a partir de documentos oficiais e, sobretudo, reconhecermos que desenvolvemos uma atividade profissional, que não se desenvolve apenas por dom ou vocação. A docência enquanto prática, enfim, parece estar em um complexo movimento entre as dimensões do *ser* e do *fazer*, que é, acima de tudo, coletivo, como observa Nóvoa:

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

E é dessa coletividade que a formação continuada não pode descuidar, pois, como aponta Nóvoa, é por meio desse grupo que o professor terá o apoio, e acrescentamos que esse olhar coletivo propicia o diálogo reflexivo sobre as práticas de cada um. Nesse sentido, a reflexão torna-se um dispositivo formativo imprescindível para uma formação continuada que almeja formar profissionais autores de seu próprio fazer.

4 QUAL O PAPEL DA REFLEXÃO DIANTE DESSA COMPLEXIDADE?

Quando, em um documento oficial, vemos que o que se quer do docente está ancorado em competências que contemplem as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento, é preciso que retornemos à questão da complexidade a partir das afirmações de Schön:

[...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos (SCHÖN, 1992, p. 80).

O olhar unilateral para o saber escolar fundamenta muitas práticas que convivem, nas salas de aula, com propostas de inovação, geralmente pautadas na reflexão-na-ação. Temos, assim, na escola, o que se parece ser um conflito de concepções: ideias e propostas ancoradas em concepções divergentes. No caso do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, o professor parece transitar entre essas concepções, dividindo-se entre atender às prescrições, inovar e conseguir corresponder àquilo que a sociedade espera dele. Nesse trânsito, encontram-se falsas dicotomias, como ensinar ou não ensinar Gramática, privilegiar a norma culta da língua ou trabalhar a variação linguística, entre tantas outras.

Desenvolver suas próprias competências relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento requer do professor mais do que mobilizar os saberes escolares: é necessário refletir-na-ação. Tal exercício possibilita, para Schön, o desenvolvimento da “capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (1992, p. 82). Ampliando um pouco mais essa noção, o ato de refletir-na-ação está ancorado no de conhecer a realidade da escola e trabalhar a partir dela. Em outras palavras, o que acontece de fato na escola é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada quando se reflete na ação.

No entanto, é necessário que haja momentos formativos que proporcionem aos professores desenvolverem essa reflexão sobre sua própria prática. Essa é uma abordagem que normalmente não consta dos currículos de cursos de formação de professores, sendo, portanto, imprescindível que isso seja possibilitado por meio da formação continuada em serviço, uma vez que essa postura baseada na reflexão precisa ser desenvolvida. Segundo Perrenoud (2002), esse é um hábito que precisa ser desenvolvido por meio da formação.

Essa postura reflexiva e o habitus correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes. (PERRENOUD, 2002, p. 44).

Quando falamos em reflexão sobre a prática, para retomarmos o termo usado por Freire, ou sobre reflexão-na-ação, é importante abordar, aqui, o tensionamento trazido por Zeichner (2008) a respeito do termo “reflexão” na formação docente. Para tanto, ele faz um levantamento dos modos ou finalidades para as quais a reflexão tem sido vista/usada na formação docente:

- 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas;
- 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os

quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Para Zeichner, fomentar a reflexão para tornar o professor capaz de “reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino” (2008, p. 541), ou para tornar o professor tecnicamente competente, parece ser uma visão bastante rasa sobre o termo. A reflexão, vista desse modo, está a serviço da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992), o que parece fortalecer ainda mais a posição subserviente do professor. O que ele entende ser potente quando se trata de reflexão e de formação docente é a conexão com questões mais amplas no âmbito da educação: a busca pela justiça social, pela qualidade da educação, etc., defendendo que a reflexão precisa estar relacionada a possibilitar que os professores exerçam um papel ativo nas ações e decisões que se referem ao seu trabalho, o que ele chama de “transferência de poder para os professores” (2008, p. 544). Entendida com esse propósito, a reflexão, pois, pode ser vista como uma prática que se dá de forma coletiva:

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Podemos inferir, então, que tanto Zeichner como Nóvoa acentuam a importância da constituição desse corpo coletivo que, a nosso ver, deve se autorizar a refletir sobre cada um de seus membros e suas funções, mesmo que essa reflexão rasure o discurso oficial.

5 COMO A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO FOMENTA A REFLEXÃO?

Novo Hamburgo possui mais de 24 mil alunos matriculados nas 52 escolas de Ensino Fundamental e 32 Educação Infantil municipais. Conta com quase dois mil professores, incluindo os que atuam na Educação Infantil. Das 52 escolas de Ensino Fundamental, vinte possuem os anos que compõem os Anos Finais; destas, nove têm até o nono ano. Desta forma, pode-se perceber que é uma rede heterogênea, o que exige uma proposta de formação continuada também heterogênea, a fim de que se atinja e se implique os professores para um debate e reflexão sobre sua prática. Para este fim, são pensadas, pela

equipe da Secretaria de Educação, formações para todos os profissionais que trabalham nas escolas municipais, desde serviços gerais a gestores. São formações que se pautam pela reflexão e pela ação no cotidiano escolar.

Cabe destacar que a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME) tem se pautado pelo ensino pela pesquisa por acreditar que os saberes precisam estar em sinergia para a construção do conhecimento, que não se dá de forma compartimentada. Desta forma, ensinar pela pesquisa tem sido o princípio mobilizador de ações da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que se percebe que é por meio do estímulo à curiosidade, que engendra perguntas e dúvidas, que se configura um currículo mais contextualizado e significativo. Essa perspectiva de ensino traz em seu bojo a possibilidade de construir um conhecimento que permita vislumbrar a complexidade da sociedade e do ser humano.

A necessidade deste ensino que se pautem pela estruturação de um conhecimento mais globalizado e não compartimentado já foi apontado como mais pertinente por Edgar Morin em seu texto "Os sete saberes para a educação do futuro", de 2002. Nesse texto, escrito por Morin por solicitação da UNESCO, o autor desvela os principais pilares para uma educação voltada para o século XXI, sendo seu principal foco a desfragmentação do ensino, que tem se vinculado ao paradigma cartesiano, que cria fronteiras entre as disciplinas e impede uma visão global do conhecimento. Segundo Morin (2002), este paradigma coloca sujeito e objeto em posições opostas "com uma esfera própria para cada um", compartimentando os saberes e as disciplinas num ensino que coloca "a filosofia e a investigação reflexiva aqui, a ciência e investigação objectiva (sic) ali" (p. 31).

Para evitar essa compartimentalização do conhecimento, Edgar Morin (2002) traz para o centro das discussões a necessidade da curiosidade (que gera a dúvida, os questionamentos, as perguntas) como centro referencial para a disseminação de um conhecimento mais globalizado.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Este pleno emprego necessita do livre exercício da curiosidade, faculdade mais difundida e a mais viva da infância e da adolescência, que demasiadas vezes a instrução apaga, quando se trata pelo contrário de estimulá-la ou, se está adormecida, de despertá-la (MORIN, 2002, p. 43-44).

Por sua vez, Paulo Freire em seu conhecidíssimo "Pedagogia da Autonomia", de 1996, já havia apontado para a necessidade de um ensino que liberta por meio da curiosidade, pois estimula a pergunta e a dúvida, elementos caros a uma educação que se volte para o desenvolvimento integral do ser humano.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante de fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

No entanto, Freire deixa clara a importância de que essa curiosidade seja orientada e não se torne ingênua e acrítica. Para tanto, segundo ele, faz-se cabal a presença de um professor que se guie pela ética, pela estética e pela reflexão crítica de sua própria prática, a fim de que consiga guiar o educando para um exercício reflexivo e crítico de sua curiosidade, de suas perguntas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

De acordo com essa perspectiva, é necessário que a formação continuada esteja em constante atualização e propicie momentos em que o professor possa desenvolver uma ação reflexiva sobre suas práticas. Se há, pois, uma proposta, baseada no ensino pela pesquisa, que rege toda a prática pedagógica das escolas da rede municipal, é imprescindível que o professor tenha espaço para estudar, questionar e exercitar tal proposta, a fim de que se efetive como um docente reflexivo e pesquisador.

Nesse sentido, a partir do ano de 2019, considerando, como já dissemos, a necessidade de implementação da BNCC e posteriormente da base nacional da formação docente, a proposta de formação continuada passou a ser reestruturada. Para tanto, contou com a constituição de um Núcleo de Formação Continuada com representantes dos diferentes setores da Equipe Multiprofissional¹. Naquele momento, foram estabelecidas três modalidades de formação, organizadas de acordo com a oferta e com o público atendido: as formações centrais, as formações permanentes e as formações temáticas.

Conforme esse grupo de trabalho, a proposta de formação organizada ancora-se nos seguintes pressupostos:

¹ Dentro da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, denomina-se Equipe Multiprofissional os membros dos núcleos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Inclusão e Diversidade, Formação Continuada e Avaliação. Essa equipe acompanha e assessora os processos pedagógicos das escolas da rede.

- Formações baseadas na relação ação-reflexão-ação, com registros pertinentes que possibilitem a análise crítico-criativas das práticas dos participantes.
- Formatos teórico-práticos passíveis de serem multiplicados pelos participantes na realização dos processos de ensino e de aprendizagem.
- Subsídio teórico para os participantes, a fim de que ampliem seu repertório conceitual de forma a que consigam elaborar transposição didática.
- Valorização da diversidade didático-metodológica, considerando as metodologias ativas, de acordo com a relação diagnóstico-curriculo, no planejamento dos participantes.
- Desdobramento, pelos participantes, das temáticas e atividades desenvolvidas em suas práticas pedagógicas, viabilizando a homologia de processos. (NOVO HAMBURGO, 2020).

Podemos perceber que essa nova configuração da equipe da Secretaria Municipal de Educação e a reestruturação da proposta vão ao encontro do que é consenso para Zeichner e Nóvoa: a coletividade. Ancorada nesse pressuposto, a formação continuada circunscreve o espaço que torna possível desenvolver a reflexão em conjunto sobre as práticas e sobre os contextos de cada participante.

A formação central, nesse espaço de diálogo, tem como público alvo as equipes diretivas das escolas, contemplando diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. A ideia de destacar esse grupo como central é a de considerar, conforme consta nos regimentos escolares, que uma das atribuições inerentes a suas funções é a de responsabilizar-se por articular/viabilizar a formação continuada do grupo de professores de sua escola. Os encontros de formação central ocorrem de forma quinzenal para os diretores e seguem um calendário de específico para coordenadores e orientadores, de modo a diversificar os públicos, isto é, em alguns encontros todos participam de forma integrada, outros momentos são organizados por regiões e ainda há encontros que buscam aproximar os profissionais conforme realidade de atendimento nas escolas. Essa diversidade tende a garantir diálogos diversos e suscitar reflexões em um nível mais macro, nos encontros gerais, e em um nível mais micro, nas especificidades das regiões e dos grupos por atendimento.

De forma paralela à central, a formação permanente tem como público alvo professores de Educação Infantil e professores de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), divididos em diferentes modalidades de formações. Há, também, formações com grupos de professores que atuam não como titulares de turmas, mas sim em espaços de articulação nas escolas. Enquadram-se na formação permanente professores que trabalham com projetos de hora-atividade ofertados pelas escolas da rede, assim como aqueles que realizam atendimentos em espaços especializados, tais como a Sala de Recursos Multifuncional, o Laboratório de Aprendizagem e o Laboratório de Informática. Nesse

caso, a estratégia é fortalecer esses grupos de profissionais enquanto articuladores de saberes e ações nas escolas, alinhados à proposta pedagógica da rede. Os encontros com esses grupos costumam ser mensais e a Secretaria de Educação orienta que sejam realizados nos dias e horários de planejamento dos professores participantes.

As propostas de formação temática, por sua vez, têm como finalidade aprofundar reflexões sobre as temáticas abordadas na formação central e na permanente, de modo a envolver os demais professores da rede, por livre adesão e inscrição, em formatos diversificados de encontros (cursos, minicursos, palestras, oficinas). Essa diversidade permite três movimentos importantes relacionados ao papel da reflexão na formação continuada: 1) que os professores, ao poderem optar pelas temáticas que lhes interessam ou sobre as quais sentem necessidade de aprofundamento, têm a oportunidade de gerenciar sua própria formação; 2) que as equipes diretivas, ao perceberem fragilidades, interesses ou potencialidades dos professores de seu grupo, podem indicar/sugerir-lhes a participação em alguma formação temática específica. 3) que a assessoria pedagógica da Secretaria de Educação, ao perceber as demandas advindas das escolas, podem apontar temáticas à equipe de formação que contribuam para a qualificação dos processos pedagógicos.

Tais movimentos, impulsionados pela diversidade de formatos e de modalidades, requerem que a reflexão esteja presente não só nos encontros, mas também na própria constituição da proposta, que não é estática e que se renova constantemente, considerando sempre o que acontece nas escolas e o que os professores apontam como necessário, em um processo coletivo de configuração e reconfiguração da formação continuada. Esse modelo de formação, enfim, materializa o que consta no Documento Orientador da rede como compromisso institucional:

[...] é da competência da mantenedora, dos estabelecimentos de ensino e dos próprios educadores a efetivação das propostas de formação continuada, a partir da realidade de cada escola. A formação centrada na escola é considerada como uma modalidade privilegiada para os professores, reforçando a ideia de que a própria prática é tomada como objeto de reflexão e pesquisa, possibilitando que as experiências sejam transformadas em aprendizagens. (NOVO HAMBURGO, 2019, p. 42).

A formação centrada na escola, no entanto, não pode ser entendida como um conjunto de ações exclusivamente internas ancoradas apenas na troca de experiências: é necessário dialogar, também, com outros espaços legítimos de formação. Nesse sentido, contribuições de universidades e outros institutos responsáveis por programas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa constituem, também, a proposta formativa da rede de Novo Hamburgo. Parcerias com a Unisinos, a Universidade Feevale e

a UERGS (como se pode ler em Bach e Guasselli, 2020 e em Guimarães e Matias, 2020), por exemplo, enriquecem o processo reflexivo dos professores envolvidos e tornam a formação continuada uma via de mão dupla, em que ambos os lados (escola e academia) têm ganhos expressivos em qualidade, desde que, como alerta Nóvoa, não se esqueça de que é no lugar da escola que a formação “se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (2019: 11).

Essa forma de organização, que preza pela diversidade de formatos e pela reflexão embasada na prática, como já dissemos, está em consonância com o que propõe a Base Nacional para a formação docente, que também defende que propostas formativas necessitam estar alinhadas com o cotidiano das escolas:

(h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, item 4.1).

O caminho trilhado pela rede municipal de Novo Hamburgo está, portanto, de acordo com as prescrições do principal documento que embasa, atualmente, a formação docente no cenário da educação básica brasileira. Para viabilizar essa aproximação tanto com o cotidiano das escolas hamburguenses quanto com as discussões acadêmicas, convém destacar que, a partir de 2020, a Secretaria de Educação constituiu um Núcleo de Formação continuada, com um grupo de profissionais da própria rede, professores concursados (especialistas, mestres ou doutores) com experiência de chão da escola e com vivências acadêmicas relacionadas à prática docente. Esse grupo tem como objetivo “elaborar, ministrar e acompanhar as formações para a construção de um embasamento teórico e prático na organização do trabalho pedagógico dos professores”, bem como fomentar “o diálogo entre as diferentes avaliações, para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem”, conforme consta na ementa do Núcleo (NOVO HAMBURGO, 2020). Com foco no trabalho colaborativo e interdisciplinar, as formações desenvolvidas por esse Núcleo contemplam todas as áreas do conhecimento e todas as etapas da Educação Básica que o município atende. Ao mesmo tempo, corroborando a proposta colaborativa, esse grupo integra a Equipe Multiprofissional, que é composta pelos outros núcleos, com os quais é mantido diálogo constante.

Desafios sempre estiveram presentes no campo educacional, não é diferente no que se refere à formação continuada, que continuamente precisa ser revista e atualizada para as questões que emergem das escolas e do cotidiano dos profissionais que lá estão. Vincular uma proposta de formação a esse pressuposto demanda uma articulação efetiva entre formadores e professores, a fim de que se

construam momentos de reflexão, que possibilitem analisar as práticas e colocar no centro da discussão o objetivo maior da escola: a aprendizagem de cada estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propostas de formação, sobretudo as de formação continuada, precisam muito mais do que atentar para o desenvolvimento das competências prescritas em documentos oficiais. Elas devem, pois, permitir a compreensão, por parte do docente, de que sua formação é um processo que não se finda na conclusão de um curso de qualquer que seja o nível. Precisam, também, dar suporte aos professores na mobilização de propostas didáticas que não só contribuam para sua prática como também possibilitem reflexões sobre ela. Para que tais princípios sejam alcançados, parece-nos importante que os processos formativos não sejam propostas estanques: a continuidade da formação a partir da criação de espaços de diálogo constante entre formadores e professores pode contribuir para que as reflexões e as negociações advindas da formação reverberem nas ações docentes. Além disso, num movimento contínuo de retroalimentação, a formação continuada deve propiciar o encontro entre o saber acadêmico e o saber do cotidiano da sala de aula das escolas de educação básica, sem, no entanto, valorar este ou aquele como superior.

Nesse espaço da formação continuada a palavra de cada participante precisa ser valorizada. Para tanto, ao disseminar um processo de discussões e diálogos sobre as práticas, os formadores precisam estar abertos para a escuta sem pré-julgamentos do que o outro tem a dizer, mesmo que da fala do participante emergam questões de outras ordens (financeiras, estruturais, etc.), pois só assim a proposta de uma verdadeira reflexão sobre a prática, conforme nos aponta Zeichner, se efetivará. No horizonte desse novo paradigma de uma formação continuada, que não reproduz modelos prontos, mas conduz para uma reflexão que possibilita a construção de novas práticas pedagógicas de forma autoral, está a percepção de que "a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2019, p. 7).

Assim, a proposta de uma formação em serviço precisa estar em consonância com os anseios dos professores e propiciar momentos de reflexão autêntica sobre sua prática que inclua todas as dimensões citadas por ZEICHNER (2008), a fim de que não se incorra no equívoco de proporcionar um momento formativo vazio de sentido, pois vinculado ao desejo deste ou daquele grupo institucional ou político. Se a formação continuada for organizada dessa maneira, impossibilita que o professor dê vazão às suas verdadeiras reflexões, criando não uma formação mas uma espécie de peça teatral em que cada ator

desempenha seu papel para que o roteiro seja seguido sem que haja verdadeira intenção de alterá-lo. Ao analisarmos o documento que orienta a formação continuada da rede municipal de Novo Hamburgo, percebemos que há essa preocupação de colocar em diálogo diferentes saberes, a fim de ampliar o debate e suscitar questionamentos.

REFERÊNCIAS

BACH, C. B.; GUASSELLI, M. F. R. Percepções sobre formação continuada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e a parceria com o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.). **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 30 jun. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. *et al.* (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, A. M. M.; MATIAS, J. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 31 dez. 2020.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Edição 142. Maio, 2001.

NOVO HAMBURGO. **Fundamentos e Concepções da Rede Municipal de Ensino - Caderno 1**. Novo Hamburgo: SMED, 2019.

NOVO HAMBURGO. **Banco de dados do Núcleo de Formação Continuada**. SMED, 2020 - documento de uso restrito do núcleo.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.