

OS PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM FLORIANÓPOLIS/SC: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Marco Cesar Krüger Da Silva¹
Angelina Immig Lottermann²
Enelize Jacy Ouriques Ribeiro Da Silva³

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC vem envidando esforços para tornar o espaço da formação continuada mais significativo, procurando atender às reais necessidades da prática docente. Nesse intuito, a Secretaria Municipal de Educação lançou, em 2016, o documento “Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação” (Florianópolis, 2016b), que representa uma síntese das discussões, entendimentos e propostas alcançados até o momento acerca do tema. A presente pesquisa faz uma análise do documento, especialmente com respeito às suas concepções e fundamentos, com base em autores como Imbernón (2010) e Nóvoa (2009; 2017; 2022). Inicialmente, contextualiza-se o objeto de pesquisa, a partir da mobilização da legislação vigente. Na sequência, descreve-se brevemente a trajetória da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como a estrutura do documento. Após, realiza-se a análise destas concepções e princípios, cotejando-as com estudos dos pesquisadores supracitados. A análise permitiu observar que os princípios e fundamentos do documento se aproximam, nos seus aspectos centrais, daqueles apresentados pelos autores estudados, enfatizando os que dizem respeito à coletividade, dialogicidade e colaboração, elementos indispensáveis para a formação e desenvolvimento dos profissionais docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; Princípios e concepções.

ABSTRACT

Over the past decades, the Municipal Education Network of Florianópolis, Santa Catarina, has been making efforts to make the space for continuing education more meaningful, aiming to meet the real needs of teaching practice. In this regard, the Municipal Department of Education launched the document "Methodological Challenges for the Continuing Education of Education

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Professor de Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Contato: marcocesarkruiger@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Contato: lottermann.angelina@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia. Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Contato: enelize.ouriques@prof.pmf.sc.gov.br

Professionals" (Florianópolis, 2016b) in 2016, which represents a synthesis of discussions, understandings, and proposals achieved so far on the subject. This research analyzes the document, particularly regarding its concepts and foundations, based on authors such as Imbernón (2010) and Nóvoa (2009; 2017; 2022). Initially, the research object is contextualized based on the mobilization of current legislation. Then, the trajectory of continuing education in the Municipal Education Network of Florianópolis is briefly described, as well as the structure of the document. Afterward, the analysis of these concepts and principles is carried out, comparing them with studies from the aforementioned researchers. The analysis allowed us to observe that the principles and foundations of the document, in their central aspects, align with those presented by the studied authors, emphasizing aspects of collectivity, dialogicity, and collaboration, which are indispensable elements for the formation and development of teaching professionals.

KEY-WORDS: Continuing education; Florianópolis Municipal Education Network; Principles and concepts.

Introdução

A formação docente não se encerra com a formação inicial. É um processo que nunca cessa, que nunca está pronto, pois “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”, sendo “o humano [ser] inconcluso, podendo ser visto como um projeto, um eterno ‘vir-a-ser’, sendo a educação um processo permanente” (Freire, 1979, p. 14). É neste contexto que se insere a importância da formação continuada do profissional docente, como espaço de aperfeiçoamento contínuo e permanente, que permite ressignificar e qualificar seus conhecimentos teóricos e práticos.

Dada a importância da formação continuada como oportunizadora do processo de reflexão e ação sobre a própria prática, do aprofundamento de conhecimentos e da pesquisa, encontra-se prevista nas principais legislações que regulamentam o sistema educacional em nosso país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, ao fazer referência à valorização dos profissionais da educação, inclui, no Art. 67, a formação continuada como um dos principais eixos, estabelecendo que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996).

No Art. 62, a LDBEN define que:

§ 1º 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 do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Brasil, 1996).

Por fim, a lei acrescenta, no mesmo artigo, que:

Parágrafo único. Garantir-se-á 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).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), afirma, no Art. 6 do seu Capítulo II, em que trata dos fundamentos da política da formação docente, que a formação terá como princípios, dentre outros, a valorização da profissão docente, a colaboração entre os entes federados, as garantias dos padrões de qualidade e articulação entre teoria e prática. Especificamente sobre a formação continuada, pronuncia-se nos seguintes termos:

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

O Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025, considerando o papel fundamental deste locus formativo na qualificação docente, dedica uma meta à formação continuada:

META 16: Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. Criar e manter políticas de incentivo e apoio à formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como garantir a todos os profissionais da educação do município formação continuada em serviço, considerando necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (Florianópolis, 2015).

Procurando atender ao previsto na legislação citada, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da Gerência de Formação Continuada, tem como um de seus objetivos

articular e viabilizar, em conjunto com a Diretoria de Educação Fundamental, as ações formativas, buscando “promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação” (2016b, p.50).

Com a intenção de qualificar ainda mais o processo de formação continuada dos profissionais da Rede, consolidando-a como espaço privilegiado para esse fim, em 2016 é lançado o documento “Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação”, publicação que apresenta

[...] as principais experiências desenvolvidas nos últimos anos na Rede [...], voltadas à execução da política de formação continuada [...], bem como, as discussões suscitadas no esforço de sistematizar essa complexa caminhada palmilhada e oferecer indicativos para a continuidade e melhoria desta política [...] (Florianópolis, 2016b, p. 13).

Considerando a importância desse documento, entendeu-se pertinente fazer um estudo sobre seus fundamentos. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar e analisar o documento, em especial seus princípios e concepções sobre formação continuada, cotejando-os com as contribuições teóricas de estudiosos deste campo de pesquisa, com ênfase nos estudos de António Nóvoa e Francisco Imbernón.

O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como documental, na medida em que o objeto de análise consiste em um texto escrito, impresso, registrado em papel, de domínio público, por ser um arquivo governamental (Cellard, 2012, p. 297), expressando uma combinação de intencionalidades, valores e discursos, constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista, 2012). Sua versão digital pode também ser acessada no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis⁴, na Diretoria de Educação Fundamental, em Proposta Curricular.

As vantagens de se fazer um estudo documental, segundo Cellard (2012, p. 295), são significativas, pois “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência”. Evangelista (2012), por sua vez, sugere que o pesquisador assuma uma postura ativa na produção de conhecimento, através da localização, seleção, leitura, releitura, sistematização e análise das evidências que o documento apresenta, sendo que este oferece pistas, sinais, vestígios, sendo tarefa do estudioso compreender seus significados.

⁴ Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br> . Acesso em: 31 out. 2022.
Cadernos da Fucamp, v.22, n.58, p.135-153/2023

1 Formação continuada: histórico e concepções teóricas

Segundo Imbernón (2010), a sistematização dos processos de formação continuada, bem como os estudos a ela associados, é um fenômeno recente. O autor define quatro períodos com características distintas de orientação dessas atividades, que coincidem com as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.

Na maioria dos países latinos, somente a partir da década de 1970 é que a formação continuada começa a se desenvolver como campo de conhecimento. Ainda assim, nesse período, a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação, onde cada professor buscava para si a vida formativa. Ou seja, os próprios professores é que se planejavam diante das suas necessidades e participavam daquelas atividades que, acreditavam, poderiam lhes oferecer determinado aprendizado (Imbernón, 2010).

A década de 1980 é reconhecida por Imbernón (2010) como aquela em que o paradigma da racionalidade técnica passa a dominar, segundo a qual se almejava a busca por uma formação eficaz, a partir do que foi definido como as competências do bom professor. Por outro lado, esse período também se caracterizou, paradoxalmente, por uma crise de valores, associada, dentre vários elementos, às diferenças sociais, às desigualdades crescentes, e ao fracasso do ensino em conseguir resolver o problema do desemprego. Além disso, é nesta década, também, que a formação continuada começou a institucionalizar-se na maioria dos países.

Os anos de 1990 foram férteis para a formação continuada, segundo Imbernón (2010). Nesta década, ocorreu sua consolidação em muitos países e, ainda que se continuasse vivendo dilemas em relação à separação entre teoria e prática, uma nova forma de analisar e praticar a formação de professores se iniciava.

Os anos 2000 trouxeram consigo a crise da profissão de ensinar (Imbernón, 2010). Houve uma percepção de que os sistemas educacionais, até então vigentes, não cumpriram com o compromisso de educar a população. Por conseguinte, surge a crise educacional da formação. Entende-se necessária uma nova maneira de ver o processo educativo, formativo, incluindo o papel dos professores e alunos. Por essa razão, começa a ganhar espaço o entendimento de que se deveriam ultrapassar, nas formações, as questões relacionadas aos conteúdos puramente acadêmicos, propondo-se a necessidade de se estabelecer modelos mais relacionais e participativos.

A crise na educação e, por consequência, na formação, observada por Imbernón (2010, p. 29), suscitou reflexões, marcadas, entre outros motivos, por aquilo que o autor indica como

mudanças sociais, em diversos aspectos. Essas mudanças sociais exerceram influência também na formação docente, em diferentes sentidos, como: questionamento da prática puramente transmissiva do conhecimento; observação da importância do trabalho em equipe e da colegialidade; desconforto com práticas baseadas em especialistas infalíveis ou acadêmicos; compreensão dos fatores diversidade e contextualização como elementos imprescindíveis no processo formativo.

Considerando esses novos elementos para se pensar a prática formativa, que, de fato, foram fruto dos aprendizados adquiridos nas últimas décadas com as experiências realizadas, Imbernón (2010) organiza uma síntese das suas concepções acerca do processo de formação continuada.

Para o autor, é fundamental que haja um clima de colaboração entre os professores no processo formativo, em uma organização minimamente estável, onde preponderem o respeito, a liderança democrática e a participação de todos os membros. Mas, é necessário também o apoio externo, dos órgãos promotores, para a realização adequada da formação. Além disso, é essencial que, no momento de se planejar, executar e avaliar os resultados da formação, a participação dos professores seja garantida em todo o processo, sendo ouvidos e considerando-se suas opiniões. É preciso ter em mente também que somente quando os professores constatam que a programação formativa repercutirá na aprendizagem dos seus alunos é que se motivarão a repensar determinadas práticas e atitudes, de maneira significativa. Por fim, para a introdução das mudanças nas atividades pedagógicas docentes é necessário o apoio de colegas ou assessores.

De acordo com de Nóvoa (2017), a formação continuada, integrada ao exercício profissional, oportuniza uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação, durante a qual o professor vai se formando em colaboração com os colegas. Portanto, trata-se de um processo coletivo em que as práticas cotidianas são problematizadas nos diálogos e reflexões, para, a partir de uma análise reflexiva, possibilitar uma visão mais crítica sobre as mesmas, no sentido de repensá-las.

Assim, é imprescindível construir modelos de formação de professores que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente, sendo necessário se pensar a formação inicial em relação à indução profissional (fase inicial de trabalho docente) e com a formação continuada, para se “construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116).

Para isso, o autor defende a construção de um novo arranjo institucional dentro das universidades, com forte ligação com as escolas, onde, em conjunto, em colaboração, valorizem-se os conhecimentos e as experiências de todos. Desse modo, ancora sua ideia de formação na construção de comunidades profissionais docentes, ou seja, comunidades de aprendizagem e de formação, onde profissionais docentes, em conjunto, trabalham, estudam e pesquisam um determinado tema ou problema, abrangendo diferentes aspectos da profissão docente e do trabalho escolar. Neste aspecto, a pesquisa pode ser considerada como centro organizador da formação continuada, “no sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Nesta perspectiva, os percursos formativos dos profissionais docentes ultrapassam a formação universitária, tendo na formação continuada a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos e qualificar a sua prática profissional, contribuindo para a profissionalidade docente, com conhecimentos experienciais e diversificados. Para Nóvoa (2017, p. 1123), “é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”.

2 A Formação Continuada do Ensino Fundamental na RMEF

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016a), o investimento em políticas públicas tem como foco a profissionalização docente, destinando-se, dentre outras iniciativas, para a formação continuada, como um dos elementos fundantes na busca pela qualificação do processo educativo.

Investir na formação continuada para um conjunto de profissionais com formações variadas configura-se em um grande desafio, onde se faz necessário pensar propostas alternativas de formação que insiram os profissionais no cerne do processo, enquanto protagonistas da própria formação.

Compreendendo que ampliar os conhecimentos, refletir sobre a prática, pesquisar e (re)planejar são prerrogativas inerentes ao fazer pedagógico, a formação continuada oferecida pela secretaria municipal, organizada pela Diretoria de Educação Fundamental em parceria com a Gerência de Formação Continuada, destina-se a todos os profissionais que estão inseridos nas escolas, constituindo-se num espaço de permanente qualificação profissional (Florianópolis, 2016b).

Com respeito à sua organização (Florianópolis, 2016b), a formação continuada tem ocorrido com uma periodicidade mensal para todos os grupos de profissionais que atuam no Ensino Fundamental da rede, num total de cerca de 8 encontros por ano, cada um com até 8 horas de duração, podendo ser essas horas constituídas de 4 horas presenciais no Centro de Educação Continuada (CEC) e outras 4 horas também presenciais ou à distância. Os encontros são coordenados e/ou ministrados pelos assessores da Diretoria de Ensino Fundamental, e cada grupo organiza seus tempos e espaços conforme suas necessidades e especificidades. A função de assessor vem sendo exercida, historicamente, por profissionais efetivos da Rede, vinculados à Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), que também realizam outras funções junto à Diretoria, como o assessoramento pedagógico e o acompanhamento das atividades nas unidades educativas, cabendo a estes: organizar seu grupo; suscitar a participação e reflexão dos participantes; organizar cronogramas e pautas; articular convites para eventuais formadores; organizar e administrar formações que utilizem os suportes tecnológicos disponíveis; registrar as ações e resultados alcançados ao longo e ao final do processo; dentre outras ações que se façam necessárias.

Com o intuito de que os próprios profissionais da educação se percebam enquanto protagonistas do processo de formação, por meio de diálogos, tem-se buscado diferentes modalidades de propostas de formação, como grupos de trabalho, palestras, oficinas, cursos, congressos, seminários (Florianópolis, 2016b). Nos grupos de estudo, momentos preponderantes do processo formativo, a participação dos profissionais acontece através de socializações, análise e reflexões de práticas, apresentação de resultados de pesquisa, discussões sobre temas necessários à qualificação docente, indicação de leituras, dentre outras possibilidades. Esses momentos formativos, assim, buscam subsidiar a efetivação de uma prática pedagógica inovadora, contemplando as especificidades das unidades escolares da rede (Florianópolis, 2016b).

3 Estrutura do documento

O documento “Desafios Metodológicos da Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação”, voltado aos profissionais do Ensino Fundamental, foi publicado em 2016 pela Secretaria Municipal de Educação, tendo sido elaborado a partir da síntese das discussões realizadas por ocasião dos processos de elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) e da Proposta Curricular

da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016a), ou seja, contendo a contribuição dos profissionais que atuavam nas escolas da Rede, naquela época (Florianópolis, 2016b).

Neste documento, são apresentadas as principais experiências e reflexões desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, voltadas à execução das políticas de formação continuada dos/das profissionais da educação, com o intuito de subsidiar discussões e reflexões das unidades educativas, na perspectiva da elaboração e construção de seus projetos políticos pedagógicos, voltados para processos pedagógicos cada vez mais qualificados (Florianópolis, 2016b).

O documento *Desafios Metodológicos* (Florianópolis, 2016b) inicia com uma breve apresentação e introdução, de autoria do então secretário de educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Ainda na abertura, encontra-se a seção “(Re)Significando a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação”, que sintetiza as concepções sobre a formação continuada e os princípios gerais que devem orientar a prática pedagógica dos profissionais, e servirá como base para a análise no presente estudo.

A seguir, o documento divide-se em duas partes. Na primeira, intitulada “Articulando a Formação Continuada dos/as Profissionais que Atuam na Educação Básica”, são abordadas especificidades que caracterizam as diversas áreas do conhecimento (Línguas, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Ciências Humanas, Geografia e História) e os profissionais a elas vinculados, voltando-se à docência propriamente dita, bem como aos desafios que se colocam para a atuação pedagógica. Nesta parte dedica-se especial atenção à formação dos profissionais dos Anos Iniciais, considerando-se as especificidades que os caracterizam, argumentando em favor de uma ação docente integradora das áreas, tendo como ponto de convergência a área da linguagem como base articuladora dos componentes curriculares (Florianópolis, 2016b).

A segunda parte assemelha-se à primeira, mas apresenta reflexões e propostas para a formação de profissionais da rede que atuam em outras especificidades, como os especialistas em assuntos educacionais, os professores do apoio pedagógico, os auxiliares de ensino e os profissionais das tecnologias de informação e comunicação (Florianópolis, 2016b).

A terceira parte (Florianópolis, 2016b) trata da formação dos profissionais vinculados a outras modalidades da Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos, bem como os que atuam na Educação Especial, no intuito de qualificar o atendimento dos estudantes que são o público desta política, ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996, art. 58).

A quarta parte apresenta a organização da Gerência de Formação Permanente, atualmente Gerência de Formação Continuada (Florianópolis, 2016b), órgão da secretaria responsável pela articulação dos cursos de formação (recebimento e validação dos cursos propostos, inscrição dos profissionais, emissão de certificados, registro de frequência, organização dos espaços formativos, dentre outras funções do gênero). Além dos cursos de formação, o órgão é também responsável pela organização do Estágio Curricular Obrigatório, Pesquisa, Extensão e PIBID na Rede Municipal.

4 Análise do documento Desafios Metodológicos da Formação Continuada

Como já mencionado, este artigo se debruça especialmente sobre a análise dos princípios e concepções que orientam as atividades de formação continuada da rede municipal apresentados no documento Desafios Metodológicos (2016b), inseridos, principalmente, na seção “(Re)Significando a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação”. Essa análise está organizada na forma de um cotejamento entre esses princípios e concepções e aqueles trazidos pelos autores apresentados no item referente às concepções teóricas. Dessa forma, os elementos do documento vão sendo expostos e, na sequência, comentados e analisados.

4.1 Superação de práticas cristalizadas para uma formação integral

O documento é apresentado como sendo a consolidação dos últimos 30 anos da política de formação continuada em serviço da Rede, podendo-se, assim, considerar esta política como de vanguarda, pois acompanha a evolução, ao longo das últimas décadas, das discussões acerca deste espaço formativo (Florianópolis, 2016b, p. 15). Esse fato pode ser atestado pelo histórico, apresentado por Imbernón (2010), onde se verifica que, de maneira geral, a implementação de políticas de formação continuada e os estudos sobre o tema são relativamente recentes, ganhando força a partir da década de 1980, ainda que inicialmente com um viés mais técnico, instrumental. No entanto, para a atualidade, o autor enfatiza que foram herdados, das últimas décadas do século passado, avanços significativos, como a crítica veemente a essa proposta de formação baseada na racionalidade técnica. O documento da rede, acompanhando esses avanços, propõe que a formação continuada possa

[...] romper com os modelos tecnicistas de formação que fazem com que os/as profissionais assumam uma condição de passividade e pouca reflexividade em suas práticas educativas, se tornando meros executores do currículo (Florianópolis, 2016b, p. 16).

Além disso, o documento justifica a discussão e a busca pela melhoria constante do processo de formação continuada com necessidade da superação de práticas pedagógicas consideradas cristalizadas na tradição escolar, que não estão em condições de promover aprendizagens significativas (Florianópolis, 2016b, p. 15). Para isso, procura-se contribuir para que estas práticas possam estar comprometidas com um projeto efetivo de formação cidadã, na busca pela formação humana integral (Ibid, p. 16). Assim, o documento sugere momentos em que haja a discussão de propostas pedagógicas onde se considerem os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, buscando ressignificar e inovar as práticas, tornando-as mais coerentes com essa concepção humana (Ibid, p. 16). Nóvoa (2009), corroborando com essa perspectiva, destaca a inovação como elemento de mudança das práticas pedagógicas, enfatizando

[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas [sic] ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (Nóvoa, 2009, p. 35).

Por essa razão, considerando a importância da perspectiva da formação integral, o documento considera que a formação continuada não pode ser centrada na tematização do outro, ou seja, na busca de soluções para características específicas dos estudantes, como a deficiência, a dislexia, o autismo, o transtorno do déficit de atenção, devendo ser abordado o diferente e não a diferença, no sentido de evitar rótulos, considerando que cada estudante tem suas especificidades e é único (Florianópolis, 2016b, p. 18). Assim, a formação deve estar comprometida em desconstruir a perspectiva da homogeneização, muitas vezes reinante, pois as categorizações limitam a possibilidade de perceber e compreender as especificidades dos estudantes. Por isso, afirma o documento que as discussões sobre educação inclusiva e as diferenças na escola são uma ótima forma de se iniciar e promover o processo de transformação escolar, possibilitando, também, a reorganização da formação continuada a partir de novos paradigmas (Ibid., p. 19).

4.2 Protagonismo nas formações

Quanto à participação dos cursistas, o documento considera que cada profissional é fundamental para o sucesso da formação. Dessa forma, o espaço formativo deve assegurar a efetiva participação destes nas definições e decisões de todo o processo, de forma a promover e fortalecer o seu protagonismo (Florianópolis, 2016b, p. 16). Neste sentido, Nóvoa (2009, p. 23) considera que a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão e que é importante ligar as diversas fases da formação à vida profissional docente.

Um dos aspectos que também colabora com esta perspectiva é a constatação de que os profissionais que compõem a rede municipal possuem formação acadêmica e experiências profissionais heterogêneas, muitos deles com especialização, mestrado e doutorado. Assim, o documento indica que esses conhecimentos e saberes devem ser valorizados nos diferentes grupos de formação (Florianópolis, 2016b, p. 21).

Imbernón (2010, p. 65) comenta sobre o envolvimento e participação dos cursistas, afirmando que uma das formas de se romper com o individualismo muitas vezes observado na docência, em que os profissionais se isolam em suas práticas, é justamente a participação na atividade de formação continuada, em que se organize uma formação colaborativa, onde a metodologia de trabalho coletivo e o clima afetivo sejam os pilares. Nesse sentido, busca-se a visão de que cada membro do grupo se perceba responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros.

Para isso, umas das sugestões trazidas por Imbernón (2010, p. 74) é que se instituem atividades de reflexão coletiva das práticas, na busca pela sua ressignificação, através da metodologia da pesquisa-ação, onde os docentes possam refletir com seus colegas sobre as situações problemáticas que os afetam. Para ele, esse procedimento ajuda a definir, analisar, interpretar, orientar, corrigir, mudar e avaliar os próprios problemas profissionais, para um autodesenvolvimento crítico e uma autonomia profissional. Além disso, a pesquisa-ação permite o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo da própria prática, onde as situações problemáticas podem ser diagnosticadas com mais clareza, favorecendo, por fim, uma maior comunicação e de participação dos cursistas. Para isso, como procedimento, o autor sugere o seguinte processo: 1 - Identificação, em grupo, de uma situação problemática; 2 - Propor formas diferentes de coleta das informações; 3 - Dados analisados em grupo; 4 - Realização das mudanças pertinentes; 5 - Obtenção de novos dados para serem analisados.

4.3 Reflexão e construção coletiva de soluções

Com respeito à questão metodológica das formações, o documento enfatiza que a organização dos momentos formativos deve partir da problematização da realidade, emergir das necessidades e demandas e pensar coletivamente alternativas de solução (Florianópolis, 2016b, p. 17). Nesse sentido, Nóvoa e Vieira (2017, p. 25) indicam como possibilidade o investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, pois, segundo esses autores, as experiências mais interessantes estão localizadas nas escolas, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente. Dessa forma, afirmam que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores. (NÓVOA e VIEIRA, 2017, p. 24).

Na mesma linha, Imbernón (2010, p. 40) sugere que sejam deixadas de lado questões muito genéricas e, por isso, distantes da realidade, que prejudica a adesão dos profissionais, devendo-se considerar assuntos como as relações entre os professores, os processos emocionais e atitudinais, bem como a crença na capacidade de se gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos. Além disso, o autor (Ibid., p. 66), indica que a nova metodologia de trabalho esteja fundamentada em pilares ou princípios, como: (1) aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa; (2) partir dos interesses e necessidades; (3) aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas; (4) aprender em um ambiente de colaboração; (5) elaborar projetos de trabalho em conjunto; (6) superar as resistências ao trabalho colaborativo; e (7) conhecer as diversas culturas da instituição.

Compreende-se, então, que os Desafios Metodológicos (2016b) vêm ao encontro do pensamento dos autores quando concebem que a formação continuada deve propiciar momentos em que os/as profissionais da educação aprendam juntos através do compartilhamento de suas experiências e estudos pessoais, tornando-os assim, os próprios sujeitos de sua formação. Para isso, o documento sugere que o processo formativo envolva, na prática: (1) as experiências provindas do cotidiano escolar; (2) os projetos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas; (3) os estudos pessoais que os profissionais realizam em outros momentos; (4) as discussões coletivas, que se convertem em fontes de aprendizagem e conhecimento (Florianópolis, 2016b, p. 16). Essas ações colaboram para se proporcionar o

desenvolvimento de uma postura reflexiva e ativa. Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2017) afirma:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros). (Nóvoa, 2017, p. 25).

Nesse sentido, o documento *Desafios Metodológicos* (2016b, p. 21) indica que também deve ser considerada a heterogeneidade de concepções epistemológicas e propostas didático-pedagógicas, que também se fazem presentes nas compreensões dos profissionais. O momento formativo tem, então, segundo o documento, o desafio de estabelecer um diálogo possível e consciente, que agregue conhecimentos a todos. Diante disso, embora as sugestões de propostas dadas, o documento afirma que a escolha de abordagens de formação e temas pode ser personalizada a partir da realidade e necessidades de cada grupo, procurando sempre se observar as *Diretrizes Curriculares para Educação Básica* (2015) e a *Proposta Curricular* (2016a), de acordo com a área específica do grupo de formação (Florianópolis, 2016b, p. 22)

4.4 Importância do formador numa perspectiva participativa

Para que este entendimento esteja razoavelmente consolidado e que se concretize de maneira a tornar o ambiente formativo um espaço propício ao diálogo possível, o papel do formador é de suma importância. Abordando esse aspecto, Imbernón (2010, p. 93) afirma que, durante muitos anos, os formadores eram tidos como especialistas infalíveis ou que apenas reproduziam ideias de programas previamente elaborados. Mas, pouco a pouco foi surgindo a consciência de que este deveria assumir um papel de colaborador prático em um espaço mais reflexivo. Dessa forma, o formador auxiliaria a pensar sobre situações práticas e sobre o que se fazer nestas situações, mas, além disso, coordenando as próprias colaborações dos outros colegas professores. Dentro dessa concepção, o autor denomina esse formador como formador colaborativo ou de processo, que vem substituir o formador acadêmico ou especialista. Nesta nova abordagem, o formador também assume o papel de facilitador, acompanhante ou amigo crítico na apropriação do conhecimento, promovendo a participação dos professores, comprometendo-se com a prática e estimulando iniciativas inovadoras.

Imbernón (2010, p. 54) enfatiza que essa mudança de perfil de formador está também interligada à concepção de que a atividade de formação não deve ser encarada como um

Cadernos da Fucamp, v.22, n.58, p.135-153/2023

treinamento. O autor afirma que, antigamente, acreditava-se na eficácia da utilização de exemplos bem sucedidos para se problematizar determinadas questões, sem se considerar a contextualização. No entanto, com o avanço dos entendimentos acerca da formação continuada, observou-se a importância de se considerar a diversidade como expressão dos diversos contextos em que atuam os professores, pelo que se conclui que os espaços em que se dão as práticas educativas têm importância decisiva como objeto de estudo e problematização. Assim, o autor sugere (Ibid., p. 58) que se possa recorrer aos seguintes passos para se considerar o processo formativo nessa perspectiva: (1) partir de situações problemáticas da própria realidade dos professores; (2) propor, em conjunto, com a participação de todos, uma análise crítica dos casos levantados; e (3) fazer um diagnóstico dessas situações. Neste último item, sugere o autor, dentre outros aspectos, que não se dê ênfase às carências ou deficiências, mas às possíveis melhorias. Além disso, indica que, ao final de todo o processo, seja realizada uma avaliação final.

Com relação a esse assunto, o documento da rede (Florianópolis, 2016b, p. 22) sugere que, com o intuito de se buscar uma constante qualificação da formação, ocorram avaliações periódicas do processo, realizadas por todos os profissionais envolvidos nele, pelas quais estes possam se manifestar acerca dos momentos de formação, propondo também encaminhamentos para a sua continuidade. Reforçando essa importância, Imbernón (2010, p. 89), quando sugere que a escola seja transformada em uma comunidade de aprendizagem, constituindo esse locus num grande ambiente de formação continuada, traz, como um dos princípios, a avaliação contínua e sistemática.

4.5 Espaços diferenciados

Outro aspecto interessante trazido pelo documento (Florianópolis, 2016b, p. 17), que vai ao encontro da ideia de inovação, é considerar a possibilidade de se ir além dos cursos oferecidos pela secretaria, compreendendo-se que a formação continuada é constituída por outros espaços e por outros tempos formativos, promovendo um processo dinâmico e interativo. Assim, os espaços previstos para as formações, chamados de redes de formação continuada, são: os cursos de formação organizados pela Secretaria; as formações realizadas nas unidades educativas; a socialização das boas práticas pelos/pelas profissionais da educação; a formação individual dos/das profissionais em cursos de graduação e pós-graduação; a experiência educacional com os/as estudantes; a realização do Congresso de Educação Básica - COEB.

Com esse mesmo entendimento, Imbernón (2010, p. 89) afirma que é difícil se conceber um processo formativo, na perspectiva da formação cidadã, sem a ajuda da comunidade. O autor faz, então, um esforço no sentido de definir diversas concepções de comunidade, trazendo três possíveis de se relacionar com a perspectiva da formação integral: a comunidade de prática, em que grupos de professores são constituídos com o fim de desenvolver um conhecimento especializado; comunidade formadora, com a finalidade de se construir um projeto educativo de abrangência comunitária; e comunidade de aprendizagem, com a criação de um ambiente de aprendizagem comunitário, onde se possa partilhar metas, em que exista diálogo e reflexão, com uma liderança compartilhada, contando com a participação de alunos e famílias, tendo como centro da discussão os processos de ensino e aprendizagem. Então, na perspectiva da formação, agregando as diversas possibilidades, o autor sugere que seja pensada em uma comunidade que conceba a elaboração de um projeto educacional enquanto aprendizagem coletiva.

Diante do exposto até aqui, relacionado à questão das possibilidades metodológicas para se encaminhar as formações, vê-se que não há uma receita pronta para a construção de uma postura colaborativa e investigativa na formação continuada, sendo necessária, então, a construção de uma rede de colaboração para que a formação ocorra de forma a atingir, cada vez melhor, seus objetivos. Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2022, p. 68) reconhecem, sobretudo, o apoio das universidades e dos grupos de pesquisa, mas reconhecem que é no lugar da escola que a formação se define, se enriquece e, assim, cumpre o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

4.6 Objetivos da formação

Por fim, em se tratando dos objetivos finais almejados pela organização de uma formação continuada, o documento salienta que a sala de aula é o ponto de partida e de chegada, assumindo a formação o compromisso em buscar outras formas de se resolver os problemas do cotidiano educacional, bem como de avaliar a aprendizagem. Por essa razão, todas as propostas formativas têm a intenção final de atingir positivamente as salas de aulas. Em suas proposições, Nóvoa (2017) acrescenta como um dos objetivos da formação o desenvolvimento profissional dos docentes, defendendo que ela deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional.

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Para ser professor não basta conhecer as disciplinas, mais a pedagogia. É preciso adquirir e trabalhar um conhecimento que se encontra no patrimônio da profissão e que necessita de ser valorizado no campo da formação de professores. (Nóvoa, 2017, p. 36).

Nesta mesma linha de pensamento, Imbernón (2010, p. 78) considera que a formação pode ajudar o desenvolvimento da identidade, onde é possível se incorporar a narrativa dos professores à ética da formação continuada, numa relação de alteridade, questionando-os sobre sua identidade profissional, diferentes concepções de identidade, reconstrução dessas identidades docentes, entre outras reflexões. Colabora com essa afirmação da identidade a autoafirmação, e isso se potencializa na medida em que se considera e se promove o protagonismo docente no processo formativo. Ainda assim, o autor considera que a melhoria da formação e autonomia para participar dos processos de decisão colaboram com essa formação identitária. No entanto, outros fatores também impactam de forma decisiva, como salários, estruturas, clima de trabalho, legislação laboral, entre outros.

5 Considerações Finais

A partir da análise do documento, reafirmou-se a compreensão de que a formação continuada é fundamental para que o desenvolvimento profissional dos docentes tenha continuidade. Diante dos desafios atuais da educação, cada vez mais complexos, precisamos, sobremaneira, fortalecer as dimensões coletivas do professorado.

No decorrer deste estudo pode-se compreender a formação continuada como elemento fundante na qualificação e desenvolvimento profissional docente. Sua importância encontra-se, principalmente, na perspectiva de oportunizar o diálogo e reflexões coletivas referente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar, bem como oportunidade de mudanças na prática pedagógica, destacando a inovação como referência central para o próprio processo de formação, incluindo a formação inicial.

Observou-se que os primeiros ensaios de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são relativamente recentes e que em 2016 sentiu-se a necessidade de sistematizar uma proposta de formação a partir das reflexões ocorridas em 2015, pelos profissionais das áreas de conhecimento e modalidades de ensino do Ensino Fundamental, bem como dos demais grupos de profissionais que atuam nas unidades escolares. Desta forma elaborou-se o documento “Desafios Metodológicos da Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação”.

Neste estudo, o documento citado constituiu-se em objeto de estudo, buscando-se revelar e analisar os princípios e concepções sobre formação continuada que abriga, à luz de contribuições teóricas de estudiosos deste campo de pesquisa.

A partir da análise, verificou-se que a proposta de formação continuada da rede de Florianópolis contempla os princípios e fundamentos centrais discutidos e propostos pelos autores estudados, principalmente no que diz respeito aos aspectos da coletividade e dialogicidade, elementos indispensáveis para a formação e desenvolvimento dos profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 09 nov 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 02 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 nov 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

_____. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação**. Organizado por Cláudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016b.

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 - 2025.** Lei Complementar n.º 546, de 12/01/2016. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2015. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Coleção educação e comunicação, vol.1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Educa, 2009.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166,p.1106-1133, out/dez. 2017.

NÓVOA, António e VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores.** Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017

NÓVOA, António e ALVIM, Yara (colaboração). **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.