




## FORMAÇÃO CONTINUADA REFLEXIVA – PERCURSOS DA GESTÃO A FAVOR DO SABER DOCENTE

*REFLECTIVE CONTINUING EDUCATION – WAYS OF MANAGEMENT IN FAVOR OF TEACHING KNOWLEDGE*

*FORMACIÓN CONTINUA REFLEXIVA – RUTAS DE LA ADMINISTRACIÓN EN FAVOR DEL SABER DEL DOCENTE*

 **Daianny Madalena Costa**  
Doutora em Educação  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
Porto Alegre, RS – Brasil.  
[daiannycosta@hotmail.com](mailto:daiannycosta@hotmail.com)

 **Alice Mattos Machado**  
Mestra em Gestão Educacional  
Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS.  
Salvador, Bahia – Brasil.  
[alicemmachado@gmail.com](mailto:alicemmachado@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo parte de uma abordagem hermenêutica para discussão sobre o saber-experiência, a partir das categorias de análise: a prática de formação continuada e o caráter de formação/supervisão/assessoria junto às escolas municipais. O campo empírico acontece na experiência junto à Secretaria Municipal de Educação, localizada numa cidade do interior de São Paulo, estado brasileiro. A análise argumentativa realizada se constitui como possibilidade de enfrentar, prioritariamente, o tema da formação docente a partir da compreensão sobre as lógicas que estruturaram a administração educacional – como uma formação “bancária”, a qual se organiza por meio da racionalidade técnica. Ou seja, a ideia de uma supervalorização de que há uns que sabem, neste caso, superviões, que devem fiscalizar e definir o que os professores devem saber. É ponto fundante da construção desta análise, portanto, a experiência docente para a desconstrução da precariedade, do aligeiramento, das ideias mercadológicas que se agigantam e tentam sucumbir com um fazer pedagógico reflexivo e comprometido com o conhecimento e o desenvolvimento integral do outro. Assim, a ideia de, sabendo-nos determinados pelo conhecimento um dia adquirido, para transmiti-lo, é trazida no propósito de se lançar ao não entendido, ao não sabido, que se move para a desconstrução de suas certezas por meio da ação-reflexão-ação.

**Palavras-chave:** formação; gestão; saber-experiência; supervisão.

**Abstract:** This article comes from a hermeneutic approach for the discussion about knowledge-experience, based on the categories of analysis: the practice of continuing education and the nature of training/supervision/assistance with municipal schools. The empirical field takes place in an experience with a Municipal Department of Education, located in a city in the interior of São Paulo, in a Brazilian state. The argumentative analysis carried out is constituted as a possibility to face, as a priority, the theme of teacher training from the understanding about the logics that structured educational administration – as a “banking” training, which is organized through technical rationality. That is, the idea of an overvaluation that there are those who know, in this case, supervisors, who must monitor and define what the teachers should know. It is a based point of the construction of this analysis, therefore, the teaching experience for the deconstruction of the precariousness, the lightening, of the marketing ideas that grow and try to succumb with a reflective pedagogical work committed to the knowledge and integral development of the other. Thus, the idea of, knowing ourselves determined by the knowledge one day acquired, being prepared to transmit it, is brought with the purpose of launching into what is not understood, what is not known, which moves towards the deconstruction of its certainties through action-reflection-action.

**Keywords:** training; knowledge-experience; supervision; management.

**Resumen:** Este artículo parte de un presupuesto metodológico hermenéutico para discutir el saber-experiencia, sobre las categorías de análisis: la práctica de la formación continua y la naturaleza de la formación/supervisión/assistencia con las escuelas públicas de la ciudad. El campo empírico se desarrolla en una experiencia con una Secretaría de Educación, ubicada en una ciudad del interior de São Paulo, en el estado brasileiro. El análisis argumentativo realizado se constituye como una posibilidad de enfrentar, prioritariamente, el tema de la formación docente a partir de la comprensión de las lógicas que estructuraron la administración educativa – como una formación “bancaria”, que se organiza a través de la racionalidad técnica. Es decir, la idea de una sobrevalorización de que hay quienes saben, en este caso los supervisores, quienes deben supervisar y definir lo que deben saber los docentes. Es un punto fundamental de la construcción de este análisis, por tanto, la experiencia docente para la desconstrucción de la precariedad, del aligeramiento, de las ideas de marketing que crecen y tratan de sucumbir con un trabajo pedagógico reflexivo comprometido con el conocimiento y desarrollo integral del otro. Entonces la idea de nosotros nos sabemos determinados por el conocimiento adquirido y, por lo tanto estamos preparados para su difusión, se interponga con el propósito de poner en marcha el no entender, por no conocido, que pone en marcha la desconstrucción de sus certezas través de la acción-reflexión-acción.

**Palabras clave:** formación; administración; formación; saber-experiencia; supervisión.

**Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)**

COSTA, Daianny Madalena; MACHADO, Alice Mattos. Formação continuada reflexiva – percursos da gestão a favor do saber docente. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 69, p. 1-18, e24593 abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n69.24593>



## Introdução

Este estudo se origina da articulação entre gestão escolar e formação de professores, como uma possibilidade de “*salvar arquivos*, contribuindo para a melhor compreensão de contextos (...)” (Fischer, 2011, p. 10-11, grifo da autora). Tem como objetivo, por isso, compreender como são construídas, perpetuadas ou reconstruídas algumas responsabilidades atribuídas aos supervisores-assessores que trabalham numa Secretaria Municipal de Educação (SME), que se referem à formação continuada dos (as) professores (as) daquela cidade. Assim, a ideia que manifestamos aqui, não é a de contar proezas, dificuldades ou insuficiências – mas, vivências específicas encontradas numa gestão educacional municipal. É trazer a realidade experienciada num momento específico e pensar através dela, com o que nos tocou (Bondía, 2022).

Diante do compromisso frente à formação de professores por sua mantenedora (neste caso a SME), na segunda década do século XXI, em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba, no estado mais rico do Brasil - São Paulo, perguntamo-nos sobre qual seria a ação desencadeada pelo órgão do governo, responsável por uma formação continuada aos efetivos docentes do município, no sentido de agregar elementos qualitativos à profissão do professor, para seu melhor desempenho educacional.

Dáí decorreu uma constante observação-reflexão entre os anos de 2012 e 2016, que se baseou num processo hermenêutico de reflexão-compreensão-ação em que “a significação é perpassada por determinada visão de mundo e por um modo de compreender os significados percebidos (...)” (Ghedin; Franco, 2008, p. 154). Esse pôr-se a pensar sobre a experiência, dá sentido ao vivido ao que nos foi atravessado. Como propõe Bondía (2002, p. 25-26) “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar, nos forma e transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Por isso, mais se justifica pensar a partir da experiência para não a negar, nem tão pouco a destruir (Bondía, 2002).

Isso, portanto, se justifica num momento em que os movimentos neoliberais vêm impondo à docência, sua precarização, principalmente por meio da desvalorização e da desinstitucionalização da escola para a valorização das lógicas empresariais (Laval, 2004). Essa racionalidade atinge a instituição e seus participantes – homens e mulheres são sujeitos ao empresariamento de si (Dardot; Laval, 2016). Além disso, a ligeireza e o “piloto automático” promovem a não-experiência. Imputa um mundo de informações, recados e resultados que inviabilizam o estar atento ao que acontece e conseqüentemente, a reflexão sobre os propósitos

que tínhamos. A dúvida, como inquietação àquilo que nos atinge, como propõe Morin (2003) é reflexão, porque guarda em si o estranhamento, a interrogação diante do acontecimento. Possibilita a suspensão das certezas. Sendo assim, passamos a descrever nosso campo empírico.

### **1 A propósito: da problematização ao cenário empírico**

A rede municipal de educação em análise, em 2016, esteve composta por vinte e sete (27) escolas de ensino fundamental I, ou seja, de primeiro ao quinto ano. Dessas, existia Educação de Jovens e Adultos em nove (09) e o programa de educação em tempo integral em cinco (05). Havia também, trinta e duas (32) escolas de educação infantil, e desse total, oito (8) creches municipais e 14 creches conveniadas - comunitárias. O total de educandos nesses níveis de educação perfazia um número aproximado de vinte mil.

Para contribuir pedagogicamente com o trabalho desenvolvido nessas unidades educativas existia, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, uma instância denominada - Diretoria Técnico-Pedagógica (DTP). Nela encontrávamos três gerências<sup>1</sup>: a técnico-pedagógica, a de supervisão escolar e a de projetos. Esse conjunto de setores era responsável por uma grande parte da produção, organização e articulação da política municipal junto à rede educacional. A Gerência de Supervisores de Ensino (GSE), composta por sete supervisoras, desempenhou, ao longo do tempo, um papel muito mais voltado à fiscalização das instituições escolares, com forte apelo aos procedimentos normativos e legais do que propriamente uma ação reflexiva sobre a educação escolar. Mas, sobre ela, não estaremos aqui desenvolvendo uma análise, isso talvez, sirva-nos mais como um acréscimo para compreendermos o que virá, visto que a racionalidade técnica funda a organização desta SME.

A Gerência Técnico-Pedagógica (GTP) dividida em seis setores: Supervisão de Educação Infantil, Supervisão de Ensino Fundamental, Supervisão de Educação Especial, Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, Supervisão de Esportes e Recreação e Supervisão de Cultura e Arte – tinha por atribuição a “formação pedagógica”, ou seja, a organização de um conjunto de atividades que tinham como fim, qualificar as práticas dos docentes nas salas de aula. Além desses grupos de profissionais havia também uma equipe técnica composta por duas psicólogas e duas fonoaudiólogas, as quais realizavam um trabalho voltado às especialidades de cada campo. No quadro a seguir temos a configuração e a divisão da DTP.

<sup>1</sup>A atenção neste trabalho residirá sobre a Gerência Técnico-Pedagógica, responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal de educação.

**Quadro 1 - Organização da diretoria técnico-pedagógica**

DTP		
GTP Seis equipes de supervisão: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Esportes e Recreação; Cultura e Arte; Educação Infantil; Ensino Fundamental.	GSE Sete supervisoras de ensino.	Equipe Técnica Duas fonoaudiólogas; Duas psicólogas.

**Fonte:** Construído pelas autoras.

Como já dissemos, a “formação continuada” fazia parte das funções realizadas por todas as equipes da GTP. A cada uma delas estava presente a responsabilidade pela formação. Assim, por exemplo, tanto a supervisão de ensino fundamental, quanto à da educação infantil realizavam um conjunto de formações de acordo com a etapa de ensino a qual se destinavam. Geralmente, eram encontros realizados com os responsáveis pela coordenação pedagógica de cada unidade escolar – denominados “apoios pedagógicos”. Contudo, às vezes, também aconteciam exclusivamente para os professores respectivamente relacionados ao ano escolar que trabalhavam. Nesses casos, os membros de cada supervisão se nomeavam como “formadores” e organizavam, promoviam e as desenvolviam conforme os objetivos que julgavam necessárias para cada segmento educacional. Isso não significava que havia uma articulação entre as diversas formações oferecidas pelas supervisões da GTP. Quer dizer unicamente que cada setor tinha a tarefa de desenvolvê-las.

Desse modo, o segmento da educação infantil, por exemplo, poderia oferecer formações a respeito do brincar, sem haver parceria alguma com os demais setores nem mesmo do ensino fundamental ou de movimento e recreação. Esse tipo de funcionamento, à primeira vista, parece evidenciar o entendimento de que os outros grupos nada teriam a considerar sobre a formação que seria oferecida pela equipe proponente – o que de alguma forma, poderia ser compreendido como “donos” do seu “pedaço”. Isso nos favorece a compreensão de que cada equipe compunha um “gueto” de saberes, responsável por toda a formação de sua respectiva seção. Essa forma de administração, pautada numa severa fragmentação entre os diversos níveis e modalidades do contexto escolar, permite-nos uma consideração de que não havia a intenção nem de “escola como um todo”, muito menos de rede. E ainda, seria possível que esta perda de unidade vivenciada no modelo da GTP se estendesse ao interno de todas as unidades escolares.

Obviamente essa percepção trouxe-nos a reflexão sobre o descompasso existente dentro da Diretoria Técnico-Pedagógica, em relação à política municipal educacional, originando uma forte inquietação sobre como o Estado é capaz de gerir as questões educacionais de uma cidade

se não for capaz de investir todas as suas forças para compreender seu sistema o mais integrado possível. Por isso, é plausível perguntar: se há falta de diálogo dentro da própria estrutura da SME, isso pode significar que as formações estejam desencontradas? Sendo assim, poderíamos compreender que cada setor é “dono” de um quinhão pedagógico e, que, por não estar em sintonia interna com os demais, também não estará em diálogo com a escola.

Assim, consideraremos algumas premissas que foram vivenciadas quando do planejamento realizado internamente à DTP em que se evidenciaram as reflexões em torno da desarticulação e da fragmentação apontadas pelo grupo como seus principais entraves. Noutras palavras, passamos a buscar dar sentido às experiências vividas, ou ainda, a tornar experiência o que vivenciávamos.

## 2 “Tais homens só atribuirão realidade às sombras dos objetos fabricados<sup>2</sup>”?

Sob inspiração do “Mito da Caverna”, de Platão (Guinsburg, 2010), instigamo-nos à reflexão sobre o trabalho desenvolvido junto à DTP, por meio da gerência técnico-pedagógica, anteriormente considerada.

Trazemos esta alegoria porque interessa-nos pensar sobre as sombras, refletidas ao fundo da caverna, tidas como o real para aqueles homens que permaneciam estáticos e acorrentados entre si. Eles apreciavam somente as imagens projetadas, assimiladas como realidade. A partir desta proposição, procederemos ao entendimento de que a gestão instituída nessa secretaria municipal de educação, no que se refere à sua estrutura administrativa na relação com a formação docente, endossa o pensamento de uma supervisão voltada para a tecnoburocracia (Quaglio, 2009).

As estruturas atuais dos órgãos públicos responsáveis pela educação no Estado de São Paulo tiveram, nas suas origens, suas diretrizes estabelecidas pelo governo federal através do Ato Institucional n. 8, de 1969, que obrigou o cumprimento do decreto n. 200, de 25/2/1967, o qual impôs à administração pública do país o modelo único de organização, refletindo, assim, a dimensão política de dominação tecnoburocrática existente nos aparelhos econômicos, ideológicos e repressivos do Estado. Essas estruturas organizacionais assim estabelecidas, reproduzindo a divisão técnica e social do trabalho, própria do capitalismo transnacional ou global, propiciaram que as decisões fossem tomadas pelos altos funcionários das cúpulas dos sistemas educativos, ficando as atividades de planejamento e controle contidas nos níveis superiores enquanto nas unidades educativas fosse maximizada a rotinização das tarefas, especialmente as atividades docentes (Quaglio, 2009, p. 140).

Neste sentido, a organização educacional, principalmente aquela que institui às lógicas das “supervisões-tecnoburocráticas”, por meio de cargos na estrutura da secretaria de educação

<sup>2</sup>Platão em A República escreve no livro VII, O mito da Caverna. In Guinsburg (2010), p. 264.

que demandam uma rotina baseada na fiscalização e na inspeção em geral, da documentação dos processos escolares – também afeta às demandas de formação continuada.

Reforçando a ideia de haver uma supervisão tecnoburocrática, Paro (2011) descreve o quanto os professores de uma escola pesquisada, questionam e desacreditam desse modelo de gestão. Isso não significa que a supervisão externa à escola, não seja necessária, mas necessita ser ressignificada. Ou seja, a forma de “vigilância” sobre os aspectos administrativos e documentais, precisa dar lugar a um fazer comprometido com os problemas e com a vida cotidiana do estabelecimento escolar. Uma supervisão efetivamente ocupada com o pedagógico (Paro, 2011).

Diante desse modelo historicamente instituído – que nos serve de analogia às correntes que aprisionam e dão a impressão de ser a única coisa a existir e a ser feita, tomamos por base a possível consideração de que os professores convidados para compor a “cúpula dos sistemas educativos” (Quaglio, 2009, p. 140), sintam-se designados a cumprirem exatamente com o que “sempre” foi realizado. Sendo assim, parece esperado também que as equipes das supervisões formativas tenham as “receitas” para a formação do que os professores “devem saber”. “Certezas” daqueles que sabem e por isso, são capazes de formar; e deduzindo o não saber docente – que obviamente precisam ser “formados”. Há aqui dois elementos do que já havíamos pontuado: um refere-se a uma organização que inviabiliza a possibilidade da dúvida, do estranhamento; o outro, diz respeito às certezas – o “técnico-formador” sabe o que falta nos professores e pode formá-lo. Nesse sentido, a ideia do “Mito da Caverna” parece ajudar a revelar que as “sombras”, produzidas nesse fazer, são o que existe como objeto fabricado, porém, são apenas ilusões criadas a partir do instituído. As figuras ali formadas enquanto objetos produzidos pela própria imaginação passam a ser consideradas como a única coisa existente. Ora, aquilo que um “formador” – que compõe a equipe da supervisão formativa – sabe, deve ser a única coisa necessária que qualquer docente também tenha que saber.

Esse artigo, portanto, parte da intenção de perguntarmos sobre a importância da formação continuada reflexiva como possibilidade de contribuição para que, por meio do saber-experiência, possa ir além das correntes que aprisionam e que, de certa forma, negam a submissão às sombras. Ou seja, quando partimos de uma formação continuada autoritária porque está alicerçada sobre a lógica de que os membros de uma instância superior da hierarquia escolar “formam” como devem ensinar os professores das escolas, estamos negando os saberes existentes, as experiências – e instituindo um padrão de sujeição frente ao conhecimento e à “autoridade”. De outro modo, parece haver um acorrentamento entre os membros da secretaria

diante do que fora instituído, forjando a crença de que o único modo de se fazer uma formação continuada é aquela existente.

Sendo assim, na intenção de ampliar olhares para outro paradigma de formação/supervisão/assessoria, pretendemos construir uma relação dialética entre formadores/supervisores/assessores/formadores e professores - como intelectuais, no sentido de proporcionar uma reflexão a respeito da formação promovida por intermédio da secretaria municipal de educação. Portanto, é possível negar o princípio de “só” poder atribuir-se realidade às “sombras” fabricadas. Pois, em se tratando de uma instituição educacional, seria contraditório com aquilo que cremos, defendemos, vivenciamos e experienciamos. Desse modo, assim como é factível perpetuar o instituído, é também realizável seu contraponto. Não se atribui realidade somente às sombras. A realidade está também no caráter inconcluso do saber, na falta. Mas, para tanto, é preciso indagar e problematizar sobre as sombras e para além dela. Perguntar sobre as correntes e, também, sobre os que estão presos a ela – o que constituem? Inquietar-se e indagar(-se) ante o instituído e refletir sobre outros fazeres, sobre novas formas a partir das experiências que nada mais são do que saberes vivenciados apreendidos na prática.

O que propomos aqui é pensar sobre as possibilidades de rompimento com o percebido, com aquilo que é julgado como perene, acabado e certo - constituído fora do “lugar comum”, da vida cotidiana, das escolas. Noutras palavras, num outro espaço/tempo que não reconhece “a comunhão de um lugar, a partilha interiorizada de um espaço” (Cruz Junior; Fonte; Loureiro, 2014, p. 199) – e marca os lugares da formação continuada, longe das vivências e do reconhecimento do que sabem os (as) professores (as).

A partir daí, queremos propor a importância dos estranhamentos e da reflexão como viabilidade dessa formação docente. A reflexão como possibilidade de sabermos-nos determinados pelo conhecimento um dia adquirido e fortalecido na vivência, ou vice-versa, lança-nos ao não compreendido, ao não sabido. Irremediavelmente, propomos que este possa ser o papel do professor intelectual (Giroux, 1997), pesquisador e de uma formação/supervisão/assessoria calcada na formação continuada reflexiva.

Seguindo neste entendimento, Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) discutem a formação continuada a partir da importância do debate em torno da experiência e sua partilha, como produção dos saberes docentes. Uma formação alicerçada no “lugar comum” - numa lógica articulada à cognição e ao social, promotores de ideias a respeito de determinada prática docente, ao contrário de uma formação que investe, muitas vezes em pré-conceitos, fruto de ilusões e ocultações e que fortalecem os entendimentos descontextualizados do cotidiano em

que os professores estão inseridos. Assim, por mais que a formação continuada seja uma premissa considerável no sentido de que sempre haverá um conjunto de coisas a serem refletidas, questionadas e a serem reconstruídas, não nos parece aceitável que profissionais de uma instância superior da hierarquia escolar digam o que e como os professores alocados nas escolas devem “ensinar”.

Nosso questionamento, portanto, propõe dúvidas ao modo de como a “formação continuada” é planejada porque está baseada no que “os supervisores/formadores” sabem ou no que deduzem que os docentes não saibam, ou ainda no que acreditam ser importante que aqueles saibam.

Vale salientar que os professores são os profissionais que vivem cotidianamente as diversas formas de aprendizagem, que “dominam” a didática e a metodologia, além de terem a apropriação do conhecimento referente ao seu ciclo de atuação. Nesta lógica, são eles que detêm os elementos pedagógicos e são capazes de atuar nas suas ambiências de aprendizagem, não precisando de uma formação para “aprenderem a ensinar”, mas de uma ação formativa reflexiva que os levem ao deslocamento mediante análise sobre seu fazer.

Nesta mesma perspectiva Thurler (2001), ao estudar sobre a possibilidade de a escola fazer-se como uma organização aprendente, fortalece o entendimento de mudança e vê, na formação, um dos princípios para isso. Porém, a autora, ancorada em Huberman, propõe que essas formações, geralmente, não levam suficientemente em conta o trabalho em equipe (primordial para um estabelecimento aprendente), nem o trabalho realizado em sala de aula. Não integram saberes diferentes, e por fim, subestimam-nos porque não consideram os registros existentes em sala de aula e o que têm os alunos a dizer sobre suas vivências na escola. Tão pouco, muitos “técnico-formadores” levam em consideração o que os professores vivenciam em salas de aula, seus registros, sua experiência.

Então, estamos a discutir a relação entre gestão e formação continuada, na articulação com seus envolvidos. Para alargar as possibilidades de reflexão, contrárias ao acomodamento frente às sombras e ao aprisionamento, acerca das ocultações e ilusões que parecem balizar o modelo de “formação” calcado na dicotomia entre quem sabe e quem não sabe (Freire, 1987), fortalecedor da tecnoburocracia. Consequentemente, por meio da dúvida e das inquietações, uma formação continuada reflexiva requer desfazer as amarras. Romper com o modelo das “sombras”, que converteram como real, as imagens do instituído, sem se reconhecerem como uma produção dele. A formação continuada reflexiva, portanto, pode ser uma viabilidade de se fazer movimentar, porque parte do estudo sobre o saber/experiência, com o docente, reconhecendo-o sujeito de seu fazer e, ainda, sujeito de um saber.



### 3 Perspectivas de uma formação continuada reflexiva

Encarar os problemas que a estrutura impunha ao processo educacional da rede municipal foi uma opção dos profissionais da DTP. Certamente bastante responsável e laborioso, pois estar dentro da própria desconstrução e reconstrução do seu próprio trabalho, muitas vezes é bastante cansativo e tenso.

Sendo assim, o tema da formação continuada de professores é uma política educacional do município, garantida por lei e obrigação da gerência técnico-pedagógica: “Administrar, supervisionar e *orientar as ações* a serem desenvolvidas pelo setor para atender pedagogicamente a rede de ensino municipal” (Lei Municipal 5498/2010, grifo nosso).

De posse da atribuição legal, da tarefa a ser desempenhada pela Gerência Técnico-Pedagógica e como era desenvolvida, bem como, o que desejava com seu trabalho, foi necessário problematizar sobre o que viria a ser essa “orientação das ações pedagógicas”. Nesse sentido, a compreensão metodológica pautada pelos processos de desconstrução, construção e reconstrução; e a ênfase a duas características para a profissão docente como atividade intelectual – a crítica e a reflexão (Ghedin; Franco, 2008) nos serviram de âncora para o trabalho.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma prática recheada de intenções, uma abordagem metodológica que se quer reflexiva deveria levar em conta, entre tantas questões, duas que queremos ressaltar: um olhar bastante atento sobre suas práticas e seus resultados e com quem tem sido pensada, proposta e realizada.

Para dar conta de uma tarefa como esta, por meio de uma proposta metodológica que valorizasse a reflexão, a desconstrução e a reconstrução, no sentido de uma construção necessária para chegar mais perto das intenções proclamadas. A prática pedagógica promovida no diálogo com o outro se fazia uma importante ação a ser buscada numa formação que desejava romper com as amarras das “sombras” e se queria reflexiva.

Sendo assim, foi na intenção de refletirmos a respeito do trabalho formativo produzido pela DTP e a relação entre as políticas educacionais de formação continuada, enquanto atribuição da sede da secretaria municipal de educação, na intersecção com o fazer escolar que iniciamos os estudos sobre esta temática. Isso de alguma forma já estava descrito no planejamento da própria diretoria: “proporcionar uma formação continuada visando a qualificação dos profissionais da educação, por meio de um formato que considere referenciais teóricos alicerçados na reflexão, no processo, na realidade, na cultura, resguardando a identidade de cada segmento” (DTP, 2013).

Para dar conta dos pressupostos estabelecidos nesse planejamento, todos os membros da diretoria criaram seis grupos de trabalho que teriam como propósito estudar sobre a temática escolhida. Um deles foi chamado de “Formação e Assessoria” - composto por educadores (professores e psicólogos) dos diferentes setores da DTP e as questões levantadas<sup>3</sup> foram evidenciando a fragmentação institucionalizada, a qual trazia um distanciamento entre todos os envolvidos interna e externamente à sede da SME. E desse conjunto de situações foram iniciadas as problematizações a serem estudadas.

Com o passar dos encontros, registraram uma inquietante provocação que dizia respeito ao fato de haver “tantas formações”, mas tão pouca modificação no interior das salas de aula. A partir do texto de Giroux (1997), reconheceram que uma das críticas mais recorrentes na atualidade é que as políticas educacionais são planejadas por especialistas, em seus gabinetes e levadas a serem efetivadas pelos professores (Giroux, 1997) e, isto, de alguma forma também era considerado no trabalho da formação existente. Foi daí que o grupo de estudo passou a reconhecer um possível sentimento de descredibilidade dos professores em relação à gestão da secretaria a respeito de seu trabalho. Tudo isso reforçou a importância de analisarmos sobre o que querem de fato com uma formação e como poderiam proceder.

Afinal, em nome do que, uns se autorizam a dizer o que devem os professores saber e fazer nas salas de aula, sem ouvi-los? Não só o que devem ensinar, mas como devem? E assim, metodologias chegam ou vão, outras retornam, algumas desaparecem. Tais quais muitos “especialistas” e “gestores” esvaecem.

O grupo encontrou em Nóvoa (1999), baseado em Mintzberg uma consideração muito interessante: que entre todas as profissões, é o magistério a que menos se ocupa do trabalho de pensar sobre si, de compreender o que funda suas concepções, sua análise, seu controle e adaptação. Desse modo, Nóvoa (1999) propõe que o professor deva alargar sua autonomia na gestão de sua própria profissão e ao mesmo tempo realizar uma ligação mais forte com a comunidade.

Dessa forma, pensar a formação como uma “orientação das ações pedagógicas”, como sendo parte de um receituário a seguir, levou a DTP a adotar a designação da formação que praticava como “formação bancária”, fazendo uma analogia ao conceito de “educação bancária” de Paulo Freire (1987) e dando sentido igual à forma com que uns (especialistas) idealizavam “ensinar” os professores.

<sup>3</sup>As perguntas suscitadas no grupo orbitaram em torno das seguintes: Que formadores queremos ser? Queremos ser de fato formadores? O formador como está constituído neste momento realmente forma alguém? Será que os encontros que realizamos com os professores são, de fato, formação?

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações estruturais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 58).

Isto posto, foi possível pensar sobre as amarras e as imagens. As “sombras” produzidas como única imagem do real, passavam a se desconfigurar. A partir daí, foi instituído o diálogo mais permanente entre os fazeres de cada setor, quando se iniciaram as trocas sobre o que cada um produzia e percebia, também em relação ao todo. Por meio da assessoria que fazia à escola e da escuta atenta sobre suas práticas e seus problemas, foi possível ver o descompasso em que estávamos inseridos. Frente a isso, consideramos que cada um fazendo o seu melhor, não garantiu, necessariamente, qualidade à escola. E essa constatação foi imprescindível para o grupo.

Além dos momentos de reuniões entre as pessoas que queriam se debruçar sobre um ou outro tema, existiam as reuniões gerais que ocorriam uma vez ao mês, em que cada grupo apresentava seus achados aos demais. Esse foi um momento bastante promissor entre todos os profissionais da DTP, pois os estudos realizados por cada grupo permeavam as discussões de toda equipe. E disso tudo resultou um fazer que aos poucos assumia o compromisso com o coletivo da rede educacional.

Depois de alguns meses de discussões e leituras sobre o tema da “formação e assessoria”, foi construída a ideia de que essa constituição também é um ato formativo. Portanto, o que faz a supervisão na escola é igualmente uma formação. Assim, o grupo de estudos sobre a temática apresentou um princípio elementar:

Um sistema de ensino que pretende enfrentar com realismo a questão da melhoria de ensino não pode prescindir de um sistema de assessoria e de formação de seus docentes: uma formação que considere suas potencialidades; que lhes permitam elaborar conhecimentos a partir das experiências vividas; que relacione prática e teoria; que propicie a reflexão sobre a prática e sistematize os saberes; que os tornem sujeitos da sua própria aprendizagem; que lhes possibilitem a discussão de problemas e busca de soluções. (DTP, 2014).

O grupo de estudo, portanto, compreendeu que não havia como pensar a formação e a assessoria desarticuladas, nem entre si, nem com a docência e a escola como um todo. Isto seria um equívoco. E nesse sentido, o que muitos estudos apontaram foi justamente a necessária participação dos docentes para que se caracterizasse uma formação continuada reflexiva (Thurler, 2001; Alarcão, 2011; Nóvoa, 2013).

Na perspectiva de professores (as) se engajarem na reflexão de sua prática, caracterizando com isso uma nova proposta formativa é que Nóvoa (2013) constrói três bases

para um novo modelo de formação. A primeira supõe exatamente a concepção de contar com o envolvimento do professor, o que ele chama de uma “formação a partir de dentro”, ou seja, uma teoria que seja construída dentro da profissão; a segunda base se refere à importância de valorização do conhecimento do professor sobre sua experiência; por último, seria necessário criar uma nova realidade organizacional, baseada na construção coletiva, no diálogo, na colegialidade.

Essa nova “realidade organizacional” põe fim à concepção de conhecimentos prontos e acabados de posse dos especialistas, como sendo profissionais que têm as fórmulas salvacionistas da educação. Isso já está definitivamente fracassado. Mais do que nunca, a política educacional deve ser realizada *com* os professores e devem envolver todas as esferas da organização educacional.

Passar do papel de uma formação/supervisão/assessoria executante para a de profissional/intelectual, conhecedor de fazeres específicos e dos saberes do (a) professor (a), produz um rompimento com a forma utilizada em grande parte dos modelos de produção da política educacional feita em gabinetes e distantes da realidade escolar.

Por isso, a formação reflexiva concebe a importância da experiência (Bondía, 2002; Cunha, 2011; Alarcão, 2011; Nóvoa, 2013) mas não afeta única e exclusivamente a esta condição. Apostar no profissionalismo docente vai além de sua vivência, mais adiante do “lugar comum”. É a sua experiência pensada com o outro, capaz de interagir com outros grupos sociais, compreendendo a realidade onde está inserido, problematizando sua própria ação e reinventando outros fazeres.

#### **4 A (auto) reflexão dis-docente e seu protagonismo na ação formativa**

Diante das considerações apresentadas nas seções anteriores, cabe-nos sempre problematizar sobre a formação contínua e o seu alcance para o desenvolvimento e/ou ampliação da competência profissional do professor e, ainda, ao sentido crítico reflexivo necessário à transformação da escola e da educação.

Os espaços formativos, enriquecidos do sentido continuado de alteração e de alteridade do sujeito docente, vislumbram proporcionar ambiências reflexivas e argumentativas sobre as experiências vivenciadas em seus cotidianos. Para Tardif (2014), a formação sustentada na ação reflexiva delega significação ao fazer ecoando a voz docente e favorecendo a relação construtiva entre os sujeitos que se formam. Nesta ação, Freire (1996) nos sugere denominá-los dis-docente englobando a concepção do professor que é formante mas que também é formado.

E, Tardif (2014) nos acresce com o entendimento de que, os espaços formativos se referem às relações, “interação entre *Ego e Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim e também a relação de mim para comigo mesmo, quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.” (Tardif, 2014, p. 12, grifo do autor).

Corroborando com o autor nesta convicção entre as relações, pretende-se destacar o sujeito docente e sua ação protagonista, entendendo que o seu papel se faz fundante para o movimento da educação. Não há dúvida de que os professores são detentores de saberes e de potentes aprendizagens, pois, ao vivenciarem experiências nas suas salas de aula que são laboratórios pujantes, observam ricas minúcias que podem e devem ser partilhadas nestes espaços/tempos de formação, enriquecendo assim, o lócus escolar. Para Gallo (2014) essas minúcias fazem referência ao mínimo da sala de aula, que se debruça sobre o trabalho do professor. Sugere foco no pequeno, no quase imperceptível, caso contrário “[...] não seremos capazes de ver as coisas terríveis escondidas nessa superfície de normalidade e cotidianidade que a repetição *adnauseam* produz.” (Gallo, 2014, p. 26, grifo do autor).

A educação não pode mais conceber entendimento para a simplória aplicabilidade de conteúdos que se repetem e se repetem demasiadamente. A ação educativa precisa ser sustentada em sentido e propósito favorecendo a produção de autorias e de transformação, ou seja, basilada na reflexão e no ato de pensar. Ato este que entendemos ser inerente ao humano, ou que está habilitado a tal. Deste modo, é pertinente questionar sobre os conceitos implicados na ação educativa docente, no domínio do fazer do professor ao desenvolver metodologias e práticas junto aos seus aprendizes e confrontá-las a outras experiências que são compartilhadas na formação, tecendo e fortalecendo uma rede colaborativa que contribui para o deslocamento do corpo docente e do lócus escolar.

O subjetivo humano é rico, latente, ímpar. Compõe-se de experiências e vivências que emergem personalizados sentimentos que são contributos aos entendimentos conceituais da própria educação abrindo possibilidades para outras aprendizagens e para novas ações num contínuo movimento que sugere a desconstrução, a construção e a reconstrução constante sobre a aprendizagem e sobre o fazer do professor. Ademais coopera com o alter/ego necessário ao deslocamento do sujeito docente que a todo instante precisa desafiar e sentir-se desafiado, que precisa problematizar a linguagem educacional e refletir sobre a linguagem impressa e implícita na sua atividade, posicionando-se em ação crítica, “assumindo o compromisso com a sua reinvenção” (Biesta, 2013, p. 77), fortalecendo, assim a sua própria identidade.

Em ação formativa, compreender que o docente é detentor de um saber oriundo das suas experiências, coadjuva ressignificações e recontextualizações, sejam estas de modo individual

e/ou coletivo, na construção e na socioconstrução. Assim entendemos que não haverá autoconstrução sem haver, ao mesmo tempo, socioconstrução.

A promoção de atitude crítica na continuidade formativa oriunda de uma formação contínua de base reflexiva corrobora com um espaço/tempo propício à transmutação de ações que apoiam a pesquisa e, segundo (Scocuglia, 2005, p. 32) “inerente ao novo papel da subjetividade na história dos indivíduos e dos grupos sociais.” Enquanto sujeito histórico o docente é capaz de construir, remodelar posturas e modificar-se, ou seja, o sujeito docente é capaz de pensar sobre si mesmo e sobre as suas ações decidindo e responsabilizando-se sobre a forma a qual movimenta-se no mundo, age e interage.

Para Alarcão (2011), essas estratégias formativas que despertam a reflexão inquietam e deslocam o professor (individual) posicionando a instituição escolar (coletivo) numa constante disposição de aprendizagem, a partir da problematização. Também Imbernón (2011, p. 85), entende que a formação: “[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores [...] de modo que respondam às necessidades definidas pela escola” e, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Reitera a considerar um modelo formativo a partir os próprios parâmetros da realidade educativa despertando sentido e implicação aos seus formantes.

Mediante a liberdade de decisão, o sujeito docente tece reflexões e reconstrói saberes. Além disso, toma consciência das suas possibilidades e potencialidades, responsabilizando-se por si, suas atitudes e suas consequências no mundo ao qual age e interage. Isso nos leva a compreender que os impactos formativos sobre o docente favorecem a sua ação protagonista, as mudanças e as alterações implicando-o como autor e coautor quando retoma, revisita e reavalia as suas próprias concepções e as compara a outras experiências e aos distintos diálogos tecidos nesta rede colaborativa.

Assim, favorecido do uso da ação crítica e reflexiva, espera-se que os processos formativos contínuos estimulem o posicionamento dos profissionais de educação frente às metodologias utilizadas, abrindo possibilidades sobre o outro, sobre si e sobre seu fazer nesta constante ação de inacabamento que desconstrói, constrói e reconstrói (a própria identidade).

Além disso, Imbernón (2011, p. 12) nos chama atenção para a necessária redefinição sobre o conceito de docência, afirmando a importância de o professor assumir o lugar de renovação das suas habilidades e competências relevando conhecimentos referentes aos campos pedagógico, científico e cultural, além de despertar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais suscitando desestabilizações e incertezas, ao mesmo tempo em que mobiliza novas e necessárias posturas desencadeadas do pensar crítico. É importante que o docente “seja

convidado” a rever o seu modo de aprender, de construir saberes. Isso é aprendizagem significativa!

O sentido reflexivo na educação convoca a uma demanda permanente de interação e de inter-relação por parte dos sujeitos docentes. Ao mesmo tempo em que são formados, eles também formam. Dito isto, acreditamos que se engendra uma rede de virtudes que posiciona o dis-docente em condição de pertença à sua ambiência de convívio, potencializando motivações para além das informações, abeirando-o, cada vez mais, do sentido de existência e de propósito. Por isso, Freire (1996, p. 23, grifos do autor) reconhece que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo a aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, *objeto* por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e a mim são transferidos. [...] o ensinar inexistente sem o aprender.

Subentende-se, portanto a necessária implicação do formante na relação/ inter-relação formativa por ser a aprendizagem oriunda de uma constante atividade de elaboração e de reelaboração que compõe o ato educativo. Ou seja, funde-se na relação a educação e o conhecimento.

O compromisso docente, crítico, provoca responsabilidades e produz inquietação, “em um movimento dinâmico e dialético realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para fazer e no pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

As relações colaborativas conectam-se com a construção social. Sob esta ótica, reconhecer a voz docente e valorizar o saber adquirido por ele é entender que os espaços formativos são potentes quando falam da realidade a qual o professor está inserido. Ratifica-se, a ideia do *álter/ego* ao inferirmos que o outro me altera assim como posso alterar (a si e ao outro), e juntos vamos alterando a partir das distintas experiências e diferenças, o que é muito favorável, pois todos os professores sabem algo que para o outro é inusitado.

Fechamos este ponto mediante a compreensão que o sujeito docente é detentor de um saber pujante e que este deve ter sua autoria reconhecida nos espaços de formação. Acolher a voz docente e anuir seus conhecimentos posicionando-o em confronto a outros, desencadeiam reflexões e inquietações favorecedoras de mudanças de concepção. Estas, por sua vez, só acontecem se/quando questionadas, exigidas de problematização, de análise e autoanálise consequenciando reflexões individuais e coletivas sobre as próprias certezas quando dialogam com os vastos e distintos modos de ação docente.

## À guisa de conclusão

Charlot (2020) escreve que a sociedade contemporânea se encontra numa encruzilhada entre a civilização e a barbárie. Localiza tanto a educação quanto a humanização como elementos da primeira. No entanto, uma educação que esteja a contribuir para a civilização, necessariamente precisa ser humanizadora e humanizante, o que está em oposição ao quadro que encontramos atualmente. Tanto com a supervalorização de práticas conteudistas quanto de um projeto neoliberal que concebe o sujeito como uma empresa de si (Laval, 2004). E no caso do processo de uma formação continuada, quando professores são imbecilizados. “O processo de civilização constitui em universalizar a definição de ser humano e os direitos fundamentais que ela permite defender e desse modo, fazer recuar a barbárie” (Charlot, 2020, p. 15). Afora desse contexto é a desumanização.

Se o ofício do professor, portanto, constitui-se ao longo de sua carreira por meio de sua experiência e da “ajuda de um mediador que facilita” (Altet, 2001, p. 32), interroga e problematiza, parece importante ponderar sobre uma gestão necessária para a valorização desse caminho. Sendo assim, o percurso realizado pela Diretoria Técnico-Pedagógica levou em conta a possibilidade de reflexões de seu próprio trabalho, bem como de um caráter mais formativo com a rede de educação. Partiu de seu desacomodamento para a construção de outros instituintes-humanizadores.

Nessa perspectiva, tanto os estudos acerca do tema da formação quanto a problematização e a escuta do trabalho político-pedagógico se constituem como elementos imprescindíveis para a construção de um exercício que ao mesmo tempo qualifica a ação dos professores e produz fazeres comprometidos com uma escola autônoma e cidadã, como para processos civilizatórios de um digno, justo viver coletivo. A formação continuada aqui efetiva-se de maneira a respeitar a cultura e a organização daqueles que participam dela.

As sombras e a cegueira pedagógicas (Paro, 2018), por isso, são categorias importantes de reflexão para um compromisso mais efetivo com a humanização.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

ALTET, Margerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe; ALTET Margerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). **Formando professores**



**profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** 2ª ed. Ver. Porto Alegre : Artmed, 2001. p. 23-35.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Educação: Experiência e sentido, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. n° 19, p. 20-28.  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea.** 1ª ed. São Paulo : Cortez, 2020.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; DELLA FONTE, Sandra Soares e LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições [online].** 2014, vol.25, n.2, p. 197-215.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200011>.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas/SP : Papyrus. 24ª ed. 2011. 159p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1ª ed. São Paulo : Boitempo, 2016.

DTP. **Planejamento da Diretoria Técnico-Pedagógica.** Secretaria Municipal de Educação. 2013.

DTP. **Documento interno** apresentado em reunião geral. Secretaria Municipal de Educação. 2014.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias.** São Leopoldo : Liber livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 29. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Mínimo múltiplo comum. RJ: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo : Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GUINSBURG, J. (Org.). **A república de Platão.** Livro VII. São Paulo : Perspectiva, 2010. p. 263-299.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Edição, São Paulo: Ed Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina : Editora Planta, 2004.

LEI MUNICIPAL. **Lei Municipal nº 5.498, 07 de julho de 2010**. Estabelece a estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal, os cargos de provimento em comissão, as funções gratificadas e dá outras providências. Jacareí, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre : Sulina, 2ª ed. 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto Editora : Porto, Portugal. 1999. p. 22-31. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. **Revista Gestão Escolar**. Editora Abril. São Paulo, ago/set, 2013. p. 52-55.

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 48, pp. 695-716, set-dez. 2011.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FMX33FR79zYRqkkF5rvVnxm/?format=pdf&lang=pt>

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário. São Paulo : Cortez, 2018.

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. RBPAAE – **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n 1, p. 139-153, jan./abr. 2009. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19331>

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, UFP, João Pessoa, PB, 2005, p. 21-43.

<https://acervo.paulofreire.org/items/5f7898fb-8faf-441d-a8cb-8378a0d50538>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.