

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO SUL  
CÂMPUS FELIZ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

**MÁRCIA REGINA BECKER**

**[RE]PENSANDO O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOCENTE**

**Feliz, dezembro de 2018.**

MÁRCIA REGINA BECKER

**[RE]PENSANDO O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carpes Camargo

Feliz, dezembro de 2018.

MÁRCIA REGINA BECKER

**[RE]PENSANDO O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, como requisito para aprovação no curso de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar.

Aprovado em 19 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo (Orientador)

---

Profª Mª Cristina Ceribola Crespam

---

Prof. M. Júlio Cesar de Vargas Oliveira

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Escolas que são asas amam os pássaros em voo. Existem para dar coragem aos pássaros para voar. Rubem Alves.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a formação continuada docente. Busca identificar os propósitos que movem as ações de formação continuada docente organizadas por dirigentes municipais de educação no âmbito dos municípios que integram a Região do Vale do Rio Caí. A metodologia empregada é a hermenêutica que por sua vez subsidia a construção de todo o trabalho inclusive a análise dos dados. Problematizamos a razão neoliberal e o seu modelo de gerenciamento que repercutem na educação, sobretudo na formação continuada docente. O estudo desenvolve ainda o argumento de que o modelo de Organização e Gestão Escolar reflete diretamente no modo como as ações de formação continuada docente são planejadas e desenvolvidas. Com base nos dados coletados verifica-se que as ações desenvolvidas refletem uma prática formativa com um número grande de cursos, seminários e palestras que pouco consideram os saberes dos professores envolvidos. Tais ações são desenvolvidas por profissionais que não tem vínculo com as escolas nas quais os professores envolvidos exercem sua prática. Esse aspecto é problematizado a partir da literatura que subsidia o estudo, especialmente, com base em Imbernón (2010; 2011) e Libâneo (2007; 2012; 2015) que defendem que a formação continuada deveria ser realizada sobretudo dentro das próprias instituições de ensino a fim de potencializar a reflexão sobre a prática docente, sobre os processos de ensino e aprendizagem. Por fim, sugere-se que as ações de formação continuada docente, na Região do Vale do Rio Caí, busquem instaurar novas metodologias pautadas em princípios como os da participação e da colaboração, orientando-se por modelos coletivos em detrimento do atual modelo que privilegia o individualismo.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Razão neoliberal. Organização e Gestão escolar.

## ABSTRACT

This research has the theme of continuing teacher education. It seeks to identify the purposes that motivate the actions of continuing teacher education organized by municipal education leaders within the municipalities that integrate the Vale do Caí Region. The methodology used is hermeneutics, which in turn subsidizes the construction of all the work, including data analysis. We problematize the neoliberal reason and its management model that have repercussions in education, especially in the continuous education of the teacher. The study further develops the argument that the School Organization and Management model directly reflects on the way in which continuing teacher education actions are planned and developed. Based on the collected data, it is verified that the actions developed reflect a training practice with a large number of courses, seminars and lectures that hardly consider the knowledge of the teachers involved. Professionals who have no ties with the schools in which the teachers involved practice their practice develop these actions. This aspect is problematized from the literature that supports the study, especially based on Imbernóm (2010; 2011) and Libâneo (2007; 2012; 2015) who argue that continuing education should be carried out mainly within the educational institutions themselves in order to foster reflection on the teaching practice, on the teaching and learning processes. Finally, it is suggested that the actions of continuing teacher education in the Vale do Caí Region seek to establish new methodologies based on principles such as participation and collaboration, guided by collective models to the detriment of the current model that favors or individualism.

Keywords: Continuing Teacher Education. Neoliberal reason. School Organization and Management.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 DISCURSOS DO MANAGEMENT, ORDENAMENTO NEOLIBERAL E A GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>11</b>
1.1 O aspecto da flexibilização, a importância do ritual e do hábito .	11
1.2 De Administração à Gestão Escolar e Educacional.....	17
1.3 Organização e Gestão Escolar: formas e práticas também educam e ensinam .....	24
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM INTERFACE COM O CAMPO EMPÍRICO .....</b>	<b>29</b>
2.1 Estudos antecedentes sobre formação continuada na Região do Vale do Caí/RS.....	30
2.2 A hermenêutica como possibilidade metodológica e o questionário como ferramenta na coleta de dados.....	36
2.3 Organização dos dados obtidos através do questionário .....	39
<b>3 ENTRE AÇÕES E PROPÓSITOS E O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....</b>	<b>43</b>
3.1 Propósitos das ações de formação continuada docente e a relação com a metodologia, o ensino e a aprendizagem.....	43
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/1996) evidencia a importância da formação continuada. No artigo 67, explicita que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Dentro desta perspectiva os sistemas de ensino passam a organizar a política de formação continuada para os docentes que atuam nas escolas que compõem suas redes. O que coloca a temática da formação continuada docente como um tema atual e importante para os estudos acadêmicos na área da educação.

Afinal de contas, o que pretendem os gestores dos sistemas de ensino público municipais através das ações de formação continuada? Quais são as teorias e tendências pedagógicas que atendem à formação continuada e como elas são articuladas com a realidade da prática docente? O que é possível traçar entre as ações de formação continuada e o atual modelo de gerenciamento do neoliberalismo? Qual é o papel que desempenham os professores e as professoras nas políticas de formação continuada? Em que medida o culto à inovação, à liderança e ao empreendedorismo, valores altamente difundidos pela sociedade neoliberal, são desenvolvidos através das políticas de formação continuada docente? A formação continuada contribui para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem ou é pouco efetiva sobre esse aspecto?

Essas são apenas algumas questões que remetem para a necessidade de compreender e interpretar as lógicas que permeiam as políticas de formação continuada docente. Por isso, neste trabalho buscaremos interpretar **os propósitos da formação continuada docente** e responder ao seguinte problema: **quais são os propósitos que movem as ações de formação continuada docente?** Desse modo, o objetivo central da pesquisa consiste em **identificar os propósitos das ações de formação continuada no âmbito da rede municipal de ensino dos municípios que integram a Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí – AMVARC**. E os objetivos específicos consistem em:



- a) identificar a relação entre os propósitos das ações de formação continuada com o processo de ensino e aprendizagem;
- b) identificar a relação entre os propósitos das ações de formação continuada com o ordenamento neoliberal.

O método hermenêutico é ensaiado desde o primeiro capítulo, ou seja, com base em uma bibliografia que busca localizar o problema da formação continuada para além do campo da educação, incluindo-se o aspecto econômico, político e institucional visto a partir da análise sociológica. Assumem importância os estudos sociológicos de Richardt Sennett, Christian Laval e Pierre Dardot. Pelo lado da gestão escolar optamos pelo legado de José Carlos Libâneo. E em relação a formação continuada docente optamos pela teorização de Francisco Imbernón. A experiência profissional pessoal esteve o tempo todo presente, embora de forma oculta (não narrada) auxiliando na análise a favor da reconstrução do meio social, permitindo maior amplitude de interpretação.

O campo empírico é constituído por vinte municípios que escolhemos para participarem através dos seus respectivos dirigentes municipais de educação. São eles: Alto Feliz; Barão; Bom Princípio; Brochier; Capela de Santana; Feliz; Harmonia; Linha Nova; Maratá; Montenegro; Pareci Novo; Portão; Salvador do Sul; São José do Hortêncio; São José do Sul; São Pedro Serra; São Sebastião do Caí; São Vendelino; Tupandi e Vale Real. Conforme a divisão proposta pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) temos a Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí (AMVARC) composta pelos vinte municípios citados e sigla que passaremos a usar no decorrer do texto. A escolha da delimitação do campo empírico foi feita sobretudo dentro da perspectiva do projeto pedagógico do curso para o qual este trabalho de pesquisa é desenvolvido. Ou seja, “para a formação continuada e pós-graduada de gestores para atuarem na Educação Básica, sobretudo em escolas da rede pública da Região do Vale do Rio Caí – Rio Grande do Sul” (BRASIL, 2018, p.11).

Inicialmente pretendia-se percorrer um caminho metodológico através da pesquisa participante e com técnicas de coleta de dados e métodos de análise já desenvolvidos em outras ocasiões como em Becker (2014). No entanto, esse tipo de

pesquisa demandaria por auxílio financeiro com o qual não contamos nessa pesquisa. Desse modo, para realização da coleta de dados junto aos vinte municípios integrantes da AMVARC optamos pelo instrumento do questionário.

O texto está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo levantamos questões pertinentes a atual conjuntura política, econômica e institucional. Nesse âmbito, buscamos situar a gestão escolar dentro da conjuntura mais macro, assim como, o lugar da formação continuada docente nela. No segundo capítulo buscamos olhar para o campo empírico através de duas pesquisas anteriores a nossa e especificar a forma como foi feita a coleta de dados e a organização dos dados obtidos. O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados coletados com base em teóricos que estudam a formação continuada docente. Por último, no quarto capítulo, encerramos com algumas ideias de teóricos que nos parecem sugestivas para se repensar a formação continuada docente assim como a própria gestão escolar.

## 1 DISCURSOS DO MANAGEMENT, ORDENAMENTO NEOLIBERAL E A GESTÃO ESCOLAR

A gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade. Com a condição que tais preocupações melhorem as relações humanas e a vida social. Hora, cada um pode verificar que certa forma de gestão a que se apresenta como eficaz e de perfeito desempenho, invade a sociedade e que, longe de tornar a vida mais fácil, ela põe o mundo sob pressão (GAULEJAC, 2007, p.33).

Estudar hoje qualquer que seja a área da escola pública requer considerar as condições sob as quais essa mesma escola vem sendo produzida. Os pressupostos neoliberais, portanto, não podem ser deixados de lado sob o risco de deixar qualquer análise incompleta. As teorias do campo da administração, do mundo empresarial, mais precisamente da nova administração, do *management*, necessitam ser consideradas pois a relação que o *management* vem estabelecendo com a escola mediado pelos representantes do setor financeiro e empresarial (produtivo) implicam em mudanças de diversas ordens na escola pública. É preciso considerar portanto, a imposição de uma legitimação ideológica do neoliberalismo, em especial, dos atuais mecanismos do novo modelo de gestão proposto pelo capitalismo financeiro. A importância disso se dá pelo fato de que o ritmo da vida individual, social e institucional passou a ser determinado tanto pela ideologia como pelas técnicas do novo modelo de gerenciamento do neoliberalismo. Nosso propósito, neste capítulo, é trazer alguns elementos que consideramos fundamentais para o exame da relação entre o novo modelo de gerenciamento e a organização e gestão da escola pública no Brasil. Acreditamos que esse debate possa fornecer elementos para uma melhor compreensão das atuais políticas de formação continuada docente, objeto específico do nosso estudo.

### **1.1 O aspecto da flexibilização, a importância do ritual e do hábito**

No âmbito da ideologia neoliberal, no seu modelo de gerenciamento tudo é passível de ser gerenciado: as cidades, as empresas, as instituições, a família, as relações amorosas, a sexualidade e sobretudo, o ego de cada indivíduo. Esse modelo de gerenciamento, conforme Gaulejac (2007), implica em um modo de relação com o mundo e consigo mesmo que busca racionalizar e otimizar o tempo, o corpo, a mente, a subjetividade, as relações, de modo a tornar a vida mais rentável, mais útil e competitiva na perspectiva de empregabilidade. As forças produtivas já não estão mais só no corpo, estão hoje no corpo e na psique sobretudo.

Esse viés dialoga com a análise de Laval (2004) acerca do modo como o neoliberalismo e seu modelo de gerenciamento influencia a escola de hoje, submetendo-a as suas pressões. Sua análise é muito pertinente no que diz respeito a banalização do ofício docente mostrando como a lógica gerencial busca transformar cada vez mais professores em meros técnicos. Decorrente da transformação do aluno como centro, ou seja, “o professor como um guia discreto e disponível dos estudantes, o acompanhador e o treinador, o “facilitador de uma construção” do saber”, Laval (2004, p.307). No bojo disso, grandes temas da pedagogia são recuperados pelo modelo neoliberal pela suposição de atender as condições de vida, desejos e destinos profissionais dos alunos.

Esse enfoque nas necessidades do aluno e não mais no conhecimento produzido pela humanidade através dos tempos vem fazer da escola “um tipo de self service onde o aluno apresenta uma “demanda” pessoal à qual o professor responde por uma “oferta” adaptada”, Laval (2004, p. 307). Resta perguntar: em que medida a formação continuada docente está ou não servindo a esse viés?

Sabemos que a partir da década de 1990, mais incisivamente, propostas do campo da gestão empresarial são levadas para o campo educacional no intuito de modificar modelos administrativos e, sobretudo, sugerindo alterações nos modelos pedagógicos implicando diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, precisamente sobre o trabalho docente.

No tocante a interferência de determinados setores na educação, nas políticas educacionais, nos sistemas de ensino e nas formas de organização das escolas é importante ressaltar que no Brasil a *Todos pela Educação*<sup>1</sup>, uma organização sem fins lucrativos fundada por agentes do setor produtivo e financeiro, serve como um exemplo para demonstrar tal interferência pois, vem propondo modos de gerir os sistemas de ensino e as próprias instituições escolares. Nesse último caso dependendo da proximidade que acaba criando com a comunidade escolar, muitas mudanças consegue produzir inclusive no currículo adotado pela

---

<sup>1</sup> No site da Organização pode-se obter informações sobre seu histórico desde o lançamento da carta Compromisso Todos Pela Educação até as ações realizadas com os presidentes nas eleições de 2018. Endereço do site: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/>>, Acesso em 22 ago. 2018.

escola. Acaba orientando e produzindo discursos não só em relação a área administrativa mas inclusive sobre a área pedagógica e assim influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem e que, na nossa interpretação, deveria de estar consagrada aos professores e as equipes pedagógicas.

Nesse âmbito, teorias do campo da administração, mais precisamente da nova administração, do *management*, vão ganhando adeptos também no meio educacional. As propostas para a educação brasileira da Todos pela Educação contemplam muitas facetas do modelo de gerenciamento da ideologia neoliberal. A meritocracia, a valorização dada as avaliações tanto internas como externas, o atual discurso de alinhar o documento da Base Nacional Comum Curricular ao material didático e aos métodos de ensino, são pistas para pensarmos a relação que o *management* vai estabelecendo com as políticas de ensino mediado pelos representantes do setor financeiro e empresarial e colocando em xeque a autonomia pedagógica garantida em lei para as escolas e os professores em particular.

Em pesquisa realizada por Klaus (2017) no Rio Grande do Sul é possível compreender melhor o fenômeno do empresariamento da educação a partir do final do século XX, ou seja, as parcerias escola/empresa e suas implicações. Conforme a autora

Os princípios neoliberais – lógica da concorrência, desempenho, produtividade –, em sua interface com as novas relações de trabalho – flexibilidade, empresariamento de si, investimento em capital humano, entre outras questões –, ficam evidentes nas parcerias estudadas. O mapeamento das parcerias com foco na formação de sujeitos empreendedores permitiu-nos compreender como algumas das discussões realizadas pela área de Gestão e Negócios sobre a reengenharia (começar de novo como numa folha de papel em branco), o capital humano (necessidade de os sujeitos fazerem investimentos constantes em si mesmos, principalmente a partir do desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho contemporâneo) e o empreendedorismo enquanto um valor social adentram as instituições de ensino e demandam a formação de um sujeito flexível (KLAUS, 2017, p.354).

Por isso, necessitamos, enquanto pesquisadora(e)s da área da Educação, em especial da subárea da Gestão Escolar, compreender melhor o modo como as teorias da área administrativa são interpretadas e colocadas em prática na área da educação. Autores como Burkard Sievers (1990) e Sole e Pham (2003) podem auxiliar a compreender os impactos das modernas teorias sobre liderança e

motivação<sup>2</sup>, por exemplo, no âmbito da escola. Do mesmo modo com base em filósofos da modernidade como John Locke, David Hume, Adam Smith e John Stuart Mill o sociólogo Richardt Sennett busca elementos para compreender o conceito de flexibilidade. Segundo Sennett (2010, p.53) “os primeiros filósofos modernos comparavam o dobrar-se da flexibilidade com os poderes de sensação do eu”. Ao recorrermos ao dicionário de língua portuguesa temos a seguinte definição para flexível:

1. Que se pode dobrar ou curvar. 2. Que tem elasticidade (tecido flexível). 3. *Fig.* Falta de rigidez; MALEÁVEL. 4. *Fig.* Fácil de ser convencido, manobrado: Ele aceita mudanças, é um sujeito flexível (AULETE, 2012, p.414), grifo do autor.

Hoje, é recorrente ouvirmos expressões do tipo “você precisa ser mais flexível” ou “precisamos de alguém muito flexível para o cargo”.

(...) Para Mill, o comportamento flexível, gera liberdade pessoal. Ainda estamos dispostos a pensar que sim; imaginamos o estar aberto à mudança, ser adaptável, como qualidades de caráter necessárias para a livre ação – o ser humano livre porque capaz de mudança. Em nossa época, porém, a nova economia política trai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam (SENNETT, 2010, p. 54).

Muito banalizada entre nós a flexibilidade passou a ser requerida pelo capitalismo financeiro como um atributo pessoal necessário para atuação no mundo do trabalho, dos negócios e até mesmo na vida privada. E a prática administrativa contemporânea se inscreve, dessa forma, na crença de que “as redes elásticas são mais abertas à reinvenção decisiva que as hierarquias piramidais, como as que governavam na era fordista”, Sennett (2010, p. 55). Tudo precisa adquirir elasticidade, portanto. Não são apenas as pessoas que devem aprender a dobrar-se continuamente, mas é preciso submeter o próprio modo de gerir as estruturas à elasticidade, à flexibilidade.

Frente à essa filosofia do comportamento flexível defendida pela lógica do *management*, o ritual e o hábito são estudados com muito cuidado por Sennett (2010, 2009). No estudo realizado em *O Artífice*, Sennett (2009), o autor prova a importância do aspecto da continuidade para a realização de coisas bem feitas.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho não iremos nos debruçar sobre essas teorias, embora deixaremos algumas reflexões sobre elas nas considerações finais.

Entendemos que a continuidade é, hoje, colocada em xeque pela prática administrativa do gerenciamento através de seus mais novos valores e pilares que atacam a rotina, os rituais, e os hábitos que por sua vez favorecem o desenvolvimento do aspecto da continuidade e do aperfeiçoamento.

A flexibilidade, um desses pilares, gera uma contínua descontinuidade nas coisas que realizamos. De modo que, para Sennett (2010, p. 55) busca-se hoje “reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado”. O que podemos aprender concretamente mudando tudo a todo tempo?

A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro pra fora (SENNETT, 2009, p. 49).

Suspeitamos que a descontinuidade, o rompimento com a rotina, com os rituais e com os hábitos esteja ocorrendo sob diversas formas nos espaços escolares em especial no processo de ensino e aprendizagem. E, nesse ponto, a formação continuada assume importância pois pode servir de instrumento para o aperfeiçoamento de práticas e melhorar o processo de ensino e aprendizagem ou servir para a disseminação dessa nova filosofia do *management* onde a inovação junto à flexibilidade pode estar interferindo no aperfeiçoamento de práticas, rituais e hábitos.

Em termos profissionais o trabalho docente pode estar em risco pela necessidade constante de ensaiar sempre de novo uma prática ou teoria diferente e nova. É rotineiro, hoje, nas escolas que projetos e modos de fazer serem interrompidos para atender solicitações de instâncias superiores como de secretarias de educação e até do próprio Ministério da Educação – MEC, a fim de contemplar programas externos e políticas educacionais.

É importante o que Sennett (2009) observa sobre o mourejar no trabalho, sobre o envolver-se durante longos períodos em uma determinada atividade ou projeto. Para o autor isso motiva a avançar em novas descobertas. E, esse é um aspecto que acreditamos que a escola necessita tensionar com a atual lógica do modelo gerencial do *management*. O longo envolvimento em uma mesma atividade

é o que permite a perícia artesanal, defende Sennett (2009). A propósito, a repetição talvez choque as pedagogas e os pedagogos contemporâneos mas, ela é importante no processo formativo de estudantes em qualquer nível de ensino e na própria atividade laboral do ser humano. Ela tende a ser importante para a formação continuada docente uma vez que, esse tipo de formação está voltada para o aperfeiçoamento profissional. E, aperfeiçoamento é aprimorar, melhorar o que já se sabe fazer. Não é necessário partir do novo, como se isso fosse permitir a inovação. Somente podemos dar saltos intuitivos a partir daquilo que já sabemos fazer, nunca a partir do novo. Daí o grande equívoco que pode residir na formação docente continuada.

A importância da repetição, para Sennett (2009) reside no fato de que ao repetirmos uma ação nos damos as chances de revisá-la e desse modo exercitar a autocrítica. Para Sennett (2012, p. 23), "(...) a repetição proporciona uma estrutura disciplinar; (...) a repetição, com o tempo, torna a cooperação ao mesmo tempo sustentável e perfectível". É importante ressaltar que a repetição tem sua ligação com o ritual. Daí que podemos colocar a seguinte questão: qual é a ritualística empregada na formação continuada docente?

Estamos aqui defendendo que a formação continuada assuma uma determinada ritualística (metodologia) que permita aos docentes estudarem a rotina implicada nos processos de ensino e aprendizagem de suas salas de aula. A repetição tem sua importância não apenas para os processos de ensino e aprendizagem em relação aos discentes mas em relação aos próprios docentes quando estão no espaço da formação continuada que aqui é imaginada como uma grande oficina na qual docentes podem aprender uns com os outros através de suas experiências (seus rituais e hábitos).

Nesse sentido, argumentamos pela necessidade de garantir mais a lógica da continuidade em detrimento da lógica da ruptura. É repetindo nossas ações, métodos e metodologias que podemos gradualmente alterar, mudar e aperfeiçoar. Finalmente inovar. Tudo isso necessita ser considerado na organização dos espaços que compõem as ações e os programas de formação continuada docente.



## **1.2 De Administração à Gestão Escolar e Educacional**

Os ingredientes da lógica gerencial do neoliberalismo, ou seja, essa nova ideologia da gestão e da qual apresentamos apenas alguns aspectos na seção anterior traz efeitos de ordem objetiva e subjetiva na vida de todos nós e em todos os setores da sociedade, inclusive nos sistemas educacionais e na escola em particular. Daí que é fundamental buscar compreender o que conduz a escola contemporânea, ou seja, o modo como a dinâmica da escola vai sendo construída nas sociedades de mercado nas quais o neoliberalismo é a razão que se impõe.

Para Laval (2004) se ainda não chegamos ao ponto de assistir a uma liquidação brutal da escola, no momento, é possível assistir a uma mutação que ocorre através de três tendências: a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração.

A desinstitucionalização se dá pela adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera da escola que até então podia ser caracterizada pela estabilidade e pela autonomia relativa. O modelo de escola como “empresa aprendiz” gerida pelos princípios do novo gerenciamento e submetida a resultados na qual a escola é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível” exemplificam essa tendência.

A desvalorização se explica pela transmutação que vai acontecendo aos poucos de todos os valores em um único valor, o econômico. Nesse caso, conforme Laval (2004, p.19<sup>3</sup>)

(...) os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional.

A desintegração se refere à introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola e ocorre através da “escolha das famílias”.

As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não

---

<sup>3</sup> O número de página se refere à parte da Introdução e nessa parte do livro a paginação é expressa por algarismos romanos. A partir do primeiro capítulo a paginação inicia do zero e é expressa por algarismos arábicos. Portanto, a citação se refere à página dezenove da parte introdutória e não daquela do primeiro capítulo.

têm grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas” (LAVAL, 2004 p. 19<sup>4</sup>).

Embora essas tendências conduzam à mutação é preciso considerar as resistências, o que gera uma certa hibridização entre o velho e o novo e por isso a escola neoliberal ainda não conseguiu se concretizar por inteiro. No entanto, é fundamental considerar o seguinte:

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2004, p. 16<sup>5</sup>).

A mudança de ênfase da administração para a gestão, na educação, ocorre a partir da década de 1990 decorrente da implantação dos ideais neoliberais no Brasil. De modo que, a literatura, nessa área, abandonou o termo Administração Escolar/Educacional em detrimento de Gestão Escolar/Educacional. Uma autora muito lida nos cursos de Gestão Escolar/Educacional no Brasil é Heloísa Lück e, para compreender a filosofia que move as ideias de sua vasta obra sobre Gestão Educacional, não nos são exigidos grandes esforços para concluir que os ideais neoliberais, em especial o novo gerencialismo, são a base de sua obra. Pois, para Lück (2015, p.38)

Os antigos fundamentos de administração educacional, dadas as suas peculiaridades de enfoque – e grande parte formal e operacional sobre recursos (físicos, materiais, financeiros e humanos) e, portanto, mais limitado, -, seriam insuficientes – embora básicos – para orientar o trabalho do dirigente educacional.

A perspectiva paradigmática é utilizada pela autora para sustentar as ideias da mudança do enfoque de administração para o de gestão. Com base nessa perspectiva a autora elenca seis aspectos que, segundo ela, compõem e caracterizam a concepção de gestão. Esses aspectos, conforme Lück (2015 p.65 – 66) são:

a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão do conjunto; b) da limitação de responsabilidade para sua expansão; c) da centralização da autoridade para a sua descentralização; d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; e) da burocratização e hierarquização para coordenação e horizontalização; e f) da ação individual para a coletiva.

---

<sup>4</sup> *Idem* nota de rodapé anterior.

<sup>5</sup> *Idem* nota de rodapé anterior.

O fortalecimento da democratização de todos os processos está fortemente associado ao conceito de gestão trabalhado pela autora. E em relação à democratização a autora sublinha a importância da participação. Pois o fortalecimento da democratização de todos os processos, requer, para Lück (2015, p.37) “a participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação”.

A partir do conceito de gestão trabalhado por Lück é possível identificar as três tendências apresentadas por Laval (2004): a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração, que corroboram com a mutação que assistimos na escola atualmente. A desintegração é a tendência que é a mais fácil de identificar na obra de Lück e está resguardada pelo viés da participação e pelo discurso da democratização.

O que não podemos perder de vista é o fato de que:

(...) a administração tem relação com o topo da pirâmide hierárquica; ela era algo distinto e separado do restante da empresa (tinha vida própria), sua função era organizar, planejar dirigir e controlar as pessoas para atingir os objetivos da organização. A gestão, por sua vez, lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para, através das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente e eficaz (KLAUS, 2016 p. 84).

Três elementos estudados por Sennett (2010): a *reinvenção descontínua de instituições*, a *especialização flexível de produção* e a *concentração de poder sem centralização* são fundamentais para compreensão do modo como a ideologia neoliberal avança nas instituições escolares e abre espaço para o novo gerencialismo.

Na *reinvenção descontínua de instituições* está a rápida tomada de decisões em prol da eficiência. Aqui o rompimento com o passado é fundamental pois o novo regime ataca, conforme Sennett (2010, p. 57) a rotina em nome de maior produtividade e também da eficiência dos processos. Os trabalhadores são empurrados para a autorregulação, ou seja, passam a ser os responsáveis pelo controle sobre o processo de trabalho combinado com a responsabilidade de atingir as metas estabelecidas pelo patrão. Fato esse que permite compreender porque em muitos casos o chefe já não existe mais e toma seu lugar a figura do (bom) articulador, do líder ou, se quisermos, do gestor das tarefas a serem executadas.

Nesse sentido, o diretor escolar vai assumindo novos papéis e um deles é promover dentro da escola a autogestão. Dentro desse modelo de gestão quando a escola não vai bem, não apresenta bons índices de ensino, por exemplo, passa a se culpar o professor dizendo que ele não soube gestar bem o seu trabalho ou culpando-o com inúmeros outros motivos e que acabam despersonalizando a docência.

A identificação de nichos de mercado que visa a busca incessante da produção de coisas novas e a vida curta das mesmas é a antítese do sistema de produção fordista e que caracteriza o que Sennett (2010) denomina de *especialização flexível de produção*. No campo da educação podemos exemplificar isso através das inúmeras técnicas, tecnologias, ferramentas de trabalho, material didático que docentes são submetidos a adquirir e desenvolver. Nesse sentido, mais uma vez cabe a pergunta: em que medida a formação continuada não contribui para o desenvolvimento desse aspecto?

Outro aspecto que caracteriza esse novo modelo de produção flexível é a *concentração de poder sem centralização* de poder. Para Sennett (2010) aparentemente o modelo nos faz pensar que o poder é dado as pessoas nas categorias mais inferiores, no entanto, a *concentração de poder sem centralização de poder* é:

Uma maneira de transmitir a operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide – e a estrutura institucional se tornou mais complexa, não mais simples. Por isso a própria palavra “desburocratização” é enganadora, além de desgraciosa. Nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe (SENNETT, 2010, p.65).

Podemos dizer que assim nasce assim o líder contemporâneo. Para Carvalho (2009, p.1142) o líder tende a ter: “a **capacidade de influenciar as pessoas**: sua tarefa não é ditar normas, mas organizar as ações, trabalhar na diversidade, conviver com outras opiniões e estabelecer trocas mútuas”, grifo nosso. Além disso, para Sennett (2010, p. 129) a palavra “líder” se aplica, desse modo, no sentido tradicional de autoridade. A ênfase na ideia de democratização e participação não significa necessariamente que a autoridade e o controle esteja desaparecendo. Novas formas de autoridade e de controle surgem, ou seja, ocorre um reajustamento.

Por isso, conforme Carvalho (2009), é preciso levar em conta a reinvenção do Estado que acatou ao novo modelo de gestão pública: o gerencial onde o Estado abre mão de ser o investidor e o mantenedor, o de produtor e fornecedor de bens e serviços e assume o papel de regulador e de facilitador da iniciativa privada. “Separa-se assim a função de governar e a de executar” (CARVALHO, 2009, p. 1148).

Com base no modelo de gerenciamento da razão neoliberal vai se estabelecendo um novo modelo de gestão pública e que repercute na educação. Para compreender o novo modelo é preciso considerar que:

O novo conceito envolve uma modificação profunda do modelo burocrático weberiano (organização guiada por procedimentos rígidos, forte hierarquia, organização burocrática, centralização das decisões, unidade de mando e delimitação nítida da esfera pública em relação à privada), em favor de organizações mais flexíveis, da administração descentralizada, autônoma e participativa e da redefinição das relações entre esferas públicas e privadas (CARVALHO, 2009, p. 1146).

Tanto das implicações do modelo de produção flexível como da reinvenção do Estado nascem novos discursos e novos direcionamentos no âmbito da educação e passa-se a falar não mais em administração escolar mas em gestão escolar e, sobretudo, em gestão democrática e participativa. No bojo disso está, conforme Carvalho (2009), uma nova proposta de regulação social, sustentada na participação.

A participação corresponde aos novos processos de regulação, cujas bases são as formas indiretas de controle, as novas condições de exercício do poder e a reconfiguração dos papéis nas várias instâncias do sistema educativo (CARVALHO, 2009, p.1153)

A mudança no discurso acerca do papel atribuído à figura do diretor de escola que, antes era responsável em decidir sobre o uso dos recursos financeiros e estabelecer a ordem interna na unidade escolar hoje, conforme apresentado por Lück (2009, p.23), ao diretor escolar compete ser: “o líder, o mentor, o coordenador e o orientador principal da vida da escola” muito embora isso ainda nos lembre uma estrutura bem hierarquizada em que decisões seguem girando em torno do diretor pela sua capacidade de influência. Para a autora a função que o diretor assume, nesse novo modelo, é o da liderança através da sua capacidade de influenciar os demais membros da escola. Essa ideia é evidenciada no decorrer de sua obra e exemplificada através da seguinte citação:

Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua **competência de liderança**, que se expressa em sua **capacidade de influenciar a atuação de pessoas** (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (LÜCK, 2009, p.75), grifo nosso.

Percebe-se claramente a influência das modernas teorias sobre liderança e motivação, pois para a autora a competência de liderança e a capacidade de influenciar são altamente requisitados aos diretora(e)s escolares.

Compreendemos que a mudança no discurso acerca do papel atribuído à figura do diretor de escola se situa na flexibilidade, tanto do tempo como dos processos de trabalho como propõem as análises de Sennett (2010). Logo, passou-se a atacar a rotina burocrática e as hierarquias verticais para dar lugar à redes abertas e menos rígidas. E, nesse sentido, somos colocados diante das tendências pedagógicas, por exemplo:

“As discussões promovidas pela Teoria Crítica tinham (sic) como foco a participação, a descentralização na tomada de decisões e a democratização das relações no interior da escola. (...) **A democratização das relações é fundamental num contexto que precisa de flexibilidade** (KLAUS, 2011, 182). Grifo nosso.

Isto não quer dizer que a Teoria Crítica e a pedagogia progressista que dela se alimenta tenham ou estejam empurrando o trabalho na escola para a flexibilização. O que ocorre são as interpretações equivocadas que se faz da pedagogia progressista. Por isso, Libâneo (2007, p.20) chama atenção para o esvaziamento que é dado à abordagem da pedagogia progressista e de suas tendências: “É preciso, portanto, denunciar um discurso que em nome da descentralização, abandona as escolas à sua própria sorte, com o Estado eximindo-se de suas responsabilidades, e mantendo uma autonomia regulada”.

Não são as tendências pedagógicas que empurram mudanças na estrutura do Estado, na política e no sistema econômico. Achar que sim seria afirmar o determinismo e a neutralidade do positivismo. O que ocorre é uma apropriação das abordagens pedagógicas por parte dos discursos governamentais e da razão neoliberal assim como uma apropriação das ideias neoliberais na construção de novas tendências pedagógicas. Não podemos perder de vista aquilo que está implícito, que caracteriza o modelo de gestão que está diante de nós, uma vez que: “o novo modelo de gestão pública, no campo educacional, caracteriza-se por novas

formas e combinações de financiamento, fornecimento, regulação e controle” (CARVALHO, 2009, p.1153).

Para Isabelle Fiorelli Silva (2007, p.10) “a estrutura básica da administração educacional brasileira, apesar das maquiagens, foi concebida e implantada para funcionar autocraticamente”. Mesmo as escolas tendo mais autonomia para decidir sobre sua organização interna e sobre onde irão investir os poucos e escassos recursos financeiros e inclusive muitas delas contando com recursos humanos muitas vezes também insuficientes, resta muito pouco para orientar a escola e o processo educacional dentro de uma perspectiva de democratização da gestão “uma vez que seu pleno funcionamento pressupõe uma escola domesticada e simples cumpridora de ordens e não uma escola autônoma, buscando seus próprios caminhos de melhoria do ensino” (SILVA, 2007, p.10).

A “escola democrática” deveria ser vista como lugar de interações entre as pessoas e essas interações possibilitar a todos os alunos a ter chances iguais de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, logo a democratização deveria estar mais para o ensino e a aprendizagem do que propriamente para a gestão do sistema ou da instituição escolar. É o que propõe Libâneo (2007, p.21):

(...) o eixo das escolas não é as formas de gestão mas, sim, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem.

As tensões que o capital provoca com o Estado são para nós muitas vezes imperceptíveis em tempo real. Grandes agências internacionais que, como sabemos, ditam as diretrizes educacionais a fim dessas se alinharem com o mercado de trabalho e de consumo.

O Estado acredita ser o “carro chefe” dessas transformações e que concomitantemente estará atendendo às diretrizes “sugeridas” pelos organismos internacionais, é um novo modelo de gestão embebido de preceitos da Gerência de Qualidade Total (GQT), no qual, em seu processo de implementação, é intencionalmente igualada à “gestão democrática” (SILVA, 2007, p.04).

Desse modo,

a gestão da educação, na perspectiva neoliberal, busca a minimização dos recursos públicos, a racionalidade técnica e administrativa e, como consequência, **a transferência gradual da ação pública para os agentes da sociedade civil** (SILVA, 2007, p.10). Grifo nosso.

Nesse sentido, cabe questionarmos até que ponto dentro da dimensão da gestão democrática e participativa, apresentada por Lück (2009), as parcerias sugeridas entre empresa e escola não estão sob a ótica da transferência das responsabilidades do Estado para os agentes da sociedade civil, para não dizer do mercado? A gestão democrática, para Libâneo (2007, p.23) “é parte das estratégias neoliberais de deslocamento de responsabilidades do Estado em relação aos serviços de ensino para os agentes diretos (família e professores)”.

Há portanto, uma apropriação de discursos que gera o esvaziamento de conceitos importantes para a democracia e a instituição escolar é atingida por isso.

### ***1.3 Organização e Gestão Escolar: formas e práticas também educam e ensinam***

Em consonância com os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros em relação a educação expressos na Carta Magna, na LDB e no ECA é muito útil lembrar o porquê da existência da escola em nossa sociedade:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores) para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente (LIBÂNEO, 2012, p. 419).

Logo, discentes e docentes são a razão de ser da escola e toda prática de organização e de gestão da escola, para atingir bem seu objetivo primordial, necessita concentrar seus esforços para que seus docentes possam realizar da melhor forma possível o seu trabalho, ou seja, o processo de ensino tendo em vista o direito de todos os discentes de aprender.

O objetivo dessa seção é delimitar melhor aquilo que compreendemos por organização e por gestão escolar. Primeiramente é preciso dizer que caminharemos com José Carlos Libâneo por compreendermos que suas teorizações sobre o campo de estudo da gestão escolar são as que melhor se adequam as nossas próprias convicções teóricas. Além disso, no decorrer de sua obra, a formação continuada docente se destaca, pois, para o autor, o ideal é que ela se desenvolva no contexto



de trabalho o que implica em práticas de gestão e de organização da escola que permitam que esse aspecto possa ser desenvolvido da melhor forma possível.

Não podemos deixar de mencionar Vítor Paro por suas importantes contribuições sobre o assunto e de que seu conceito de administração escolar se aproxima do conceito de organização escolar de Libâneo. Vale lembrar que, Heloísa Lück apesar de sua vasta obra sobre o assunto, desenvolve o conceito de gestão escolar muito ligado ao viés neoliberal e por isso não será utilizada nesse estudo. De modo que,

(...) adotamos o sentido amplo de *organização*, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. (...) Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e o controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de *gestão*. Utilizamos, pois, a expressão *organização e gestão da escola*, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que *administração*. Em síntese, a organização e gestão visam:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer acompanhamento e avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2015, p.87-88). Grifos do autor.

A *organização escolar* como espaço de aprendizagem e influenciadora da aprendizagem em sala de aula é um importante aspecto levantado por Libâneo (2015) pois, administrar uma escola não está apenas ligado as questões administrativas e burocráticas. O autor compreende que não se ensina e aprende apenas na sala de aula mas as formas de gestão e as práticas de organização também educam e influenciam na aprendizagem.

Nesse sentido, a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, e elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem. A escola se institui como comunidade de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalho comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação. Mais especificamente, a formação continuada ocorre na atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração de atividades orientadoras de ensino (...) (LIBÂNEO, 2015, p.223).

A sistematização teórica de Libâneo sobre a gestão da escola carrega um elemento muito importante e trabalhado no decorrer do ensaio de Dardot e Laval

(2017), é o *princípio político do comum*. O que permite a compreensão da existência desse princípio nas ideias de Libâneo é o fato de desenvolver uma concepção de *organização e de gestão* de cunho participativo, ou seja, que clama para o engajamento de todos os integrantes da escola em toda sua *organização e gestão*, oferecendo os elementos necessários para que as pessoas possam realizar as atividades coletivamente.

Como exemplo, podemos citar oito ações apresentadas pelo autor para serem desenvolvidas com o propósito de desenvolver práticas que impliquem em um tipo de gestão democrática e participativa na escola e que esteja a serviço de uma organização escolar que melhor atenda à aprendizagem dos alunos. Resumidamente, conforme Libâneo (2015, p. 242-245) essas oito ações são: a) formação de uma boa equipe de trabalho, em que as pessoas trabalhem junto, de forma colaborativa e solidária, tendo como meta comum a formação e a aprendizagem dos alunos; b) construção de uma comunidade democrática de aprendizagem entre os pedagogos e os professores, de modo a que se constitua em lugar de aprendizagem para todos; c) promoção de ações de formação continuada visando o desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal docente e dos funcionários administrativos; d) instituição de formas de associação e participação dos alunos que possibilitem envolvê-los em processos de solução de problemas e tomada de decisões; e) implementação de iniciativas e ações visando a presença e o envolvimento dos pais na vida da escola; f) criação e manutenção de formas de difusão de informações entre professores, alunos, pais, funcionários; g) criação e manutenção de práticas comunicativas de modo a melhorar, sistematicamente as relações interpessoais na escola; h) estabelecer e aprimorar procedimentos e instrumentos de avaliação do sistema escolar, da escola e da aprendizagem dos alunos.

A formação continuada, na concepção de Libâneo, é um aspecto que faz parte da *organização escolar*. Diferente de como estamos habituados a ver o modo como em grande medida a política de formação continuada docente é desenvolvida, Libâneo a coloca no centro da organização e gestão da escola.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional **mediante práticas de desenvolvimento dos professores na organização da escola**, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto

com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre o seu trabalho.

Na nova concepção de formação – do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na participação e gestão da escola - o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sócio-cultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada (LIBÂNEO, 2015. p. 71-72) Grifo nosso.

Percebe-se a importância que o autor fornece a participação docente na *organização e gestão da escola*. E essa participação é que vai delineando o desenvolvimento profissional docente e através dela instaura-se espaços para a formação continuada por meio da própria *organização e gestão da escola*.

E, esse modo de conceber a formação continuada docente favorece o desenvolver de *especialistas sociáveis*. Aqui retomamos Sennett (2009, p. 275) com uma pergunta: “como pode um especialista agir de maneira sociável se carece de uma forte comunidade profissional, de uma guilda muito presente? Com a concepção de *organização e gestão escolar* e de *formação continuada docente* de Libâneo é possível construir essa comunidade profissional na qual os professores e as professoras possam se constituir como *especialistas sociáveis* e não como *especialistas antissociáveis*. É importante considerar que: “uma instituição bem constituída artesanalmente favorecerá o especialista sociável; o especialista isolado é um sinal de que a organização está enfrentando problemas” Sennett (2009, p. 274). Além disso, para Sennett (2009, p. 297) “(...) as organizações mal constituídas ignoram o desejo de seus integrantes de que a vida faça sentido, enquanto as bem constituídas tratam de aproveitá-lo”. E Libâneo (2015, p. 286) concebe a escola exatamente como “um lugar de aprender a profissão uns com os outros, lugar de atividade colaborativa, compartilhada”. E não poderia ser mais sensato!

Frente ao mundo capitalista no qual a razão do neoliberalismo se impõe às experiências humanas, desde o mundo do trabalho até a vida íntima, sabemos bem

que a cooperação sai enfraquecida em prol do individualismo e da meritocracia. Sabemos também para onde isso está nos levando pois, conforme Libâneo (2015, p. 13), com as atuais políticas oficiais para a escola pública vemos o papel da escola sendo reduzido ao ajustamento das demandas dos interesses econômicos e financeiros do capitalismo por meio de um ensino para objetivos pragmáticos e imediatistas. E isso corrobora com a constatação de Laval (2004) acerca da destruição da escola (mutação).

Por isso, urgem propostas que proponham novas formas de organização e de gestão. Propostas nas quais possamos encontrar práticas que priorizem a cooperação. A cooperação como uma habilidade a ser desenvolvida no ambiente de trabalho. A habilidade da cooperação como alternativa à razão neoliberal, como alternativa as atuais políticas oficiais para a escola pública. As ideias de Libâneo sobre a organização e gestão da escola propõem práticas cooperativas. Por isso, quando Libâneo (2015) se encarrega de delinear os princípios da *gestão escolar participativa* ele trata de explicar que há dois tipos de participação articulados entre si.

Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2015, p. 117).

Compreendemos que instaurar práticas de organização e gestão da escola fundadas na participação é um importante passo para estimular a cooperação. Compreendendo-se por cooperação “uma troca em que as partes se beneficiam”, (SENNETT, 2012, p. 15).

A importância das ideias de Libâneo para administração escolar reside no fato de que para ele as formas de organização e as práticas de gestão também educam e ensinam. Além disso propõe que a formação continuada docente faça parte da própria organização e gestão escolar.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM INTERFACE COM O CAMPO EMPÍRICO

Questionar a pedagogia que vem sendo desenvolvida nos espaços da formação continuada e o modo como ela instrumentaliza nos remete para o conceito de técnica. Ao concordarmos com Álvaro Vieira Pinto (2005) que aborda a técnica como produto do humano através do trabalho e não como produtora do humano podemos afirmar que: uma formação docente continuada que não considera o trabalho dos professores, ou seja, as práticas educativas e pedagógicas e a práxis por eles elaborada, é passível de uma formação que se aproxima do tipo de pedagogia que se assume como mera técnica produtora da prática educativa. É necessário evitar “um praticismo sem teoria, o que gera um quadro de exercício de ações sem significado, rebatendo na despersonalização da docência”, Franco (2017, p. 169).

Compreendemos que a formação continuada dependendo do modo como ela é concebida ela pode instaurar no professorado um agir mecânico e de não reflexão sobre a prática educativa e pedagógica e dificultar até mesmo a práxis.

Além disso, pode gerar nos professores certa dependência “no de fora”, ou seja, no/na *expert* que vem de outro espaço/tempo que não o da escola propondo técnicas, métodos e teorias dentro de uma lógica que pretende apenas instrumentalizar as professoras e os professores.

Se o espaço da formação continuada é garantida e assegurada aos docentes pela legislação em vigor no país não seria esse um potencial espaço no qual a prática da reflexão crítica sobre as práticas educativa e pedagógica, ou seja, que a práxis pudesse ser exercitada e gerar novas teorias e novas práticas a partir dos próprios professores e no próprio ambiente de trabalho?

Por isso é importante conhecermos os propósitos da formação continuada na visão daqueles que são os encarregados pela gestão das redes de ensino, os responsáveis pela gestão das políticas de formação continuada.

## **2.1 Estudos antecedentes sobre formação continuada na Região do Vale do Caí/RS**

Poucos são os estudos sobre o modo como a formação docente continuada vem sendo desenvolvida nos municípios na Região do Vale do Caí/RS e o que ela vem produzindo em termos de resultados objetivos na melhoria da prática docente, contribuindo não apenas para a profissionalização docente mas, sobretudo, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Localizamos duas pesquisas que se debruçaram sobre a formação docente continuada na Região aqui em questão. Uma delas, o estudo de Lutz (2013) que busca identificar quais e como são organizadas as políticas de formação continuada docente desenvolvidas nas redes municipais de ensino dos vinte municípios que pertencem à Região do Vale do Caí/RS. Outro estudo é o de Antich (2011) que busca compreender as repercussões geradas na prática docente decorrente da participação de um grupo de professoras de um dos municípios da Região em um curso específico de formação continuada.

Enquanto o estudo de Lutz (2013) tem os secretários municipais de educação como sujeitos da pesquisa e um olhar sobre todos os municípios, Antich (2011) tem como sujeitos de sua pesquisa um grupo de professoras de uma escola localizada em um dos municípios da Região e busca elementos entre o aprendido em um curso de formação continuada com a prática da sala de aula. Antich (2011) portanto, analisa uma ação de formação continuada específica e denominada como *grupo de estudo* e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem e Lutz (2013) faz um levantamento de todas as ações de formação continuada docente desenvolvidas pelos vinte municípios que integram a região e busca identificar a forma como é feita a gestão dessas ações pelos dirigentes municipais de educação.

O estudo de Lutz (2013, p.72) identificou que em todos os municípios o Plano de Carreira do Magistério orienta para a importância da formação continuada docente o que não quer dizer que haja um direcionamento para o tipo de metodologia a ser adotada. Conforme Lutz (2013, p.79)

(...) os programas municipais de formação continuada docente envolvem a **realização de capacitações** das mais diversas naturezas: seminários, fóruns, palestras, jornadas pedagógicas, fóruns intermunicipais de educação, cursos de qualificação, oficinas, congressos e etc. Grifo nosso.

É interessante observar que o próprio pesquisador é forçado a denominar as ações de formação continuada como sendo do tipo capacitação, o que nos proporciona um entendimento de que as ações podem ser fragmentadas e os saberes de outros profissionais considerados em detrimento dos saberes dos próprios docentes.

Nesse sentido, o estudo de Antich (2011) traz um dado muito importante. Trata-se do excerto de uma fala de uma das professoras entrevistadas durante sua pesquisa e que exemplifica a importância das ações de formação continuada priorizarem metodologias que tendem a valorizar a prática docente. A professora relata, conforme Antich (2011, p.79), o seguinte:

Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como plateia e a pessoa fala lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala, e tu é só ouvinte. E no grupo não, a gente interagiu. Sempre, houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente.

O processo baseado na ação-reflexão-ação, ou seja, baseado nos saberes e conhecimentos profissionais dos próprios docentes fica evidente na ação formadora estudada por Antich (2011). Palestras, seminários, congressos são modalidades importantes e que podem integrar as ações de formação continuada. Mas o que o estudo de Antich (2011) aponta é que quando a formação continuada se limita somente a esse tipo de ação ela pode acabar não potencializando processos criadores e geradores de mais qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

As práticas de formação continuada, organizadas para os professores participarem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos docentes como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). Já a criação de redes de formação participada, como a que foi organizada em grupo de estudos, mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada professor é convidado a desempenhar o papel de formador e de formando (ANTICH, 2011, p. 80).

Quando Lutz (2013) faz a análise dos dados coletados para compreender o modo como é feita a gestão da formação continuada com os índices educacionais o pesquisador percebe que as ações de formação continuada ofertada pelas redes municipais na Região do Vale do Caí/RS ainda não reflete claramente as melhorias esperadas.

Uma das hipóteses que podem justificar este lento processo é a natureza e duração da oferta dos programas de formação continuada docente da região. A maioria destes programas ocorre de forma esporádica, procurando atingir a uma demanda ou problema local específico. Geralmente têm duração reduzida e não mantêm uma continuação, sendo uma ação pontual e desconectada do contexto geral da educação municipal (LUTZ, 2013, p.82).

Uma outra hipótese que o pesquisador levanta para a distância que há entre o investimento em ações e programas de formação continuada e os índices educacionais ainda baixos diz respeito à natureza da formação ofertada. O pesquisador corrobora com a hipótese de que as secretarias municipais de educação devessem apoiar os professores na realização de cursos de pós-graduação tanto lato como stricto sensu. O que em parte nos parece um grande equívoco do pesquisador. Se o problema da formação está na sua natureza, no modo como ela ocorre, isto é na metodologia, dizer que isso se resolveria com cursos de pós-graduação é querer simplificar o problema. Pois, o excerto da fala da professora do estudo de Antich (2011), que mencionamos acima, nos fornece indícios de que o problema está na metodologia dos programas de formação continuada que deveriam focalizar mais na ação-reflexão-ação em relação à prática.

Ao findar da análise de Lutz (2013, p. 84) sobre os dados coletados o pesquisador conclui que “perdura ainda o desafio de qualificar a finalidade e a modalidade da formação continuada docente ofertada (...)”. Ou seja, é necessário, antes de mais nada, a clareza do porquê de determinada ação de formação continuada e a definição da melhor metodologia possível para alcançar os objetivos que a ação carrega. Nesse sentido, o estudo de Antich (2011) fornece ferramentas para uma compreensão mais ampla dessa questão que envolve, sobretudo, o sentido das ações em detrimento dos porquês.

Estamos aqui defendendo de que o ensino e a aprendizagem deve ser o centro das políticas de formação continuada. Pois, a partir da pesquisa de Lutz (2013) é possível apreender que o desenvolvimento de ações de formação continuada com metodologias que tenham a prática docente como centro pode estar representando um real desafio aos gestores das políticas de formação docente na Região.

Há de se considerar ainda no estudo de Lutz (2013) um quadro no qual o pesquisador sistematiza os dados empíricos obtidos em categorias e subcategorias.



Através do esquema é possível tirar algumas inferências e que auxiliam no desenvolvimento de nossa investigação. Vejamos primeiramente a sistematização daquilo que o autor colheu em termos de dados empíricos através da aplicação de questionário aos dirigentes municipais de educação:

Quadro1 – Sistematização de Lutz (2013) em categorias e subcategorias

<b>Formação Continuada Docente (FCD)</b>	<b>Objetivos da FCD</b>	<b>Desenvolvimento Profissional Docente</b>	<b>Profissionalização docente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexão e redimensionamento da prática.</li> <li>-Melhoria do ensino.</li> <li>-Atualização e qualificação permanente.</li> <li>-Formação permanente contínua durante toda trajetória profissional.</li> <li>-Capacitação constante.</li> <li>-Valorização docente.</li> <li>-Aperfeiçoamento do professor.</li> <li>-Planejamento a médio e longo prazo.</li> <li>-Profissionalização docente.</li> <li>-Reflexão no ambiente de trabalho.</li> <li>-Estudo e melhoria da prática.</li> <li>-Inovação da prática.</li> <li>-Formação em serviço.</li> <li>-Desenvolvimento de competências.</li> <li>-Formação humana/profissional.</li> <li>-Desenvolvimento pessoal e profissional.</li> <li>-Conscientização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ascensão profissional.</li> <li>-Valorização docente.</li> <li>-Melhoria da qualidade da educação.</li> <li>-Aperfeiçoamento profissional.</li> <li>-Qualificação docente.</li> <li>-Desenvolvimento pessoal e profissional.</li> <li>-Reflexão e atualização da prática.</li> <li>-Qualificação da educação municipal.</li> <li>-Atualizar e capacitar.</li> <li>-Momentos de estudo e reflexão dos professores.</li> <li>-Instrumentalização docente</li> <li>-Período de estudos, planejamento e participação docente.</li> <li>-Atendimento das necessidades docentes e pedagógicas.</li> <li>-Profissionalização docente.</li> <li>-Construção da identidade docente.</li> <li>-Motivação para docência.</li> <li>-Compromisso ético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evolução profissional e pessoal.</li> <li>-Reconhecimento e valorização.</li> <li>-Formar o “profissional docente”.</li> <li>-Aperfeiçoamento profissional na carreira.</li> <li>-Construção profissional e pessoal.</li> <li>-Aprendizagem dinâmica.</li> <li>-Processo individual e coletivo.</li> <li>-Profissionalismo.</li> <li>-Processo a longo prazo.</li> <li>-Compromisso com a profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maior envolvimento e comprometimento</li> <li>-Melhoria da prática docente.</li> <li>-Melhoria da educação municipal.</li> <li>-Qualificação docente.</li> <li>-Mudança da prática pedagógica.</li> <li>-Reflexão sobre a prática.</li> <li>-Construção do profissional em constante evolução.</li> <li>-Exercer a função com profissionalismo.</li> </ul>

Fonte: Lutz (2013, p. 74).

Apesar de Lutz (2013) não adentrar em uma análise mais aprofundada dessas categorias e subcategorias o que mais chama atenção nessa sistematização de dados é que a prática docente não é citada nenhuma vez dentro da categoria

denominada 'objetivos da formação docente'. Do mesmo modo, na categoria denominada 'formação continuada docente' as definições que os secretários municipais de educação concebem assumem perspectivas muito distintas e das dezessete definições em apenas quatro há menção à prática docente. Isto nos permite concordar com Libâneo (2007) com uma de suas conclusões às práticas atuais de organização e gestão da escola no Brasil:

Es notorio el descuido de los gestores del sistema de enseñanza y de los intelectuales de la educación para intentar aprehender la relación entre la gestión escolar y las actividades de enseñanza y aprendizaje en el classe (LIBÂNEO, 2007, p. 176).

Tomando como referência os espaços da formação continuada organizada por gestores municipais de educação e da qual tenho participado no exercício da profissão docente e estudados sob certos aspectos por Lutz (2013), é possível constatar aquilo que António Nóvoa (2009, p.208) vem apontando através de seus estudos há mais de uma década, ou seja, de que a formação docente é dominada muito mais por referências externas do que por referências internas inerentes ao trabalho docente. Para o autor é necessário inverter a lógica tradicional da formação profissional do professorado e buscar instituir práticas que se constituam em espaços de reflexão e de formação ao mesmo tempo. A modalidade *grupo de estudo* analisada por Antich (2011) pode ser inscrita dentro da perspectiva apontada por Nóvoa (2009) para a melhoria da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem.

O estudo de Antich (2011) e especialmente o de Lutz (2013) assumem grande importância nessa pesquisa por já abarcarem dados e análises sobre a temática da formação continuada docente nos municípios que integram nosso campo empírico. Ambos os estudos nos auxiliam tanto na aproximação do campo empírico a fim de contribuir na organização da coleta de dados bem como permitindo que os tomemos em complementariedade na análise dos dados coletados. A seguir abordaremos o modo como coletamos os dados empíricos e os dados que obtivemos.

## **2.2 A hermenêutica como possibilidade metodológica e o questionário como ferramenta na coleta de dados**

Ao tomarmos o caminho da hermenêutica logo, nos interessa muito mais interpretar e compreender do que explicar. Ainda são poucos os estudos desenvolvidos que buscam compreender as contribuições da hermenêutica na pesquisa em educação. Para Sidi e Conte (2017, p. 1945)

A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores.

Quando nos inclinamos para a compreensão e a interpretação em detrimento da mera explicação de fenômenos, atitudes e comportamentos humanos, textos e palavras passamos a desenvolver a hermenêutica. O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa tem seu marco nas experiências pessoais da autora em torno da formação continuada docente e, mesmo que não apareçam narradas, elas subsidiam não apenas a compreensão e interpretação dos textos e dados mas auxiliam a construir sobretudo o próprio problema de pesquisa. “Na verdade, toda a compreensão de mundo traz consigo a experiência humana e a interpretação, que coloca em movimento toda estrutura prévia do compreendido” (SIDI; CONTE, 2017, p. 1951). Para as autoras “as contribuições que a hermenêutica pode trazer para a elaboração do projeto de pesquisa iniciam desde a escolha do tema perpassando pela formulação do problema, ou das questões e reflexões de partida” (idem).

A possibilidade compreensiva implícita na hermenêutica podem auxiliar a educação a esclarecer suas próprias bases e as racionalidades que atuam no fazer pedagógico e assim interpretar o seu próprio modo de ser, conforme Hermann (2003 *apud* Sidi; Conte, 2017, p. 1952). Nesse sentido é que a hermenêutica nos parece uma metodologia importante a ser debatida na pesquisa em educação.

Embora para a realização deste trabalho de pesquisa as condições de tempo cronológico não nos favoreceram adentrar mais no debate acerca do método, no entanto, é possível afirmar que seguir os preceitos da hermenêutica requer muito mais uma postura pessoal de abertura já que esse tipo de método não requer seguir passos previamente estabelecidos.

Como afirmamos na parte introdutória, não foi possível avançar, neste trabalho de pesquisa, com a utilização de outras ferramentas de coleta de dados devido aos custos financeiros dos quais não se dispunha. A utilização da ferramenta do questionário viabilizou a coleta de dados junto ao campo empírico delimitado previamente, ou seja, junto aos vinte municípios que integram a AMVARC.

Se para Isabelle Parizot (2015, p. 85) “todas as temáticas e problemáticas podem *a priori* ser objeto de uma pesquisa por questionário” é preciso levar em conta de que o questionário “banaliza e burocratiza a possibilidade de diálogo”, conforme Mello (2005, p.54), que em uma pesquisa no âmbito no qual nos situamos sempre é importante, pois permite apreender melhor a realidade e responder com mais qualidade aos problemas que uma investigação se destina a esclarecer.

Conscientes, portanto, dos limites que a ferramenta do questionário pode representar, a maior dificuldade enfrentada nesta pesquisa foi a de conseguir adesão de participantes, pois dos vinte dirigentes municipais de educação convidados a responder o questionário apenas sete participaram<sup>6</sup>. A fraca taxa de adesão é destacada por Parizot (2015, p. 89) em questionários realizados “on-line” e que foi o tipo de questionário adotado aqui.

Para Parizot (2015, p.89) “a redação de um questionário não pode ser a primeira etapa de uma pesquisa”. A autora argumenta que antecede a elaboração do questionário a construção do objeto e do problema de pesquisa. Além disso isso supõe um conhecimento prévio da população a ser estudada.

Daí o interesse por uma pré-pesquisa qualitativa a fim de precisar o que se deseja interrogar e como fazê-lo. Isso permite igualmente discernir o sentido das palavras, as conotações que lhes são vinculadas e o uso que a população estudada faz delas (Parizot, 2015, p. 89).

Ao nos situarmos na condição de professora da educação básica, tendo participado, entre 2017 e 2018, de ações de formação continuada em um dos municípios que integram a AMVARC e, além disso, ao integrarmos uma turma de

---

<sup>6</sup> Devido ao pouco tempo que tínhamos para realizar esta pesquisa nos damos por satisfeitos com a participação de 35% do total de convidados para participar da coleta de dados e por isso não lançamos novo convite para aqueles dirigentes que não responderam. Desse modo, ao encerrar a coleta de dados podíamos seguir com a análise e cumprir o cronograma previamente estabelecido.

especialização em Gestão Escolar na qual a maioria das colegas são professoras atuantes nos municípios do campo empírico e igualmente partícipes de diversas ações de formação continuada nos permitiu um leque de informações prévias sobre o campo empírico e nele o tema da pesquisa. Com isso o acesso ao sentido das palavras, das conotações que lhes são vinculadas e o uso que a população estudada faz delas já era de nosso conhecimento. Além disso as pesquisas de Antich (2011) e de Lutz (2013) também oferecem conhecimentos e dados qualitativos sobre o campo empírico e a relação com o tema de pesquisa.

Construímos o questionário através da ferramenta Google Forms que é um serviço gratuito do Google para criar formulários online. Com essa ferramenta é possível criar pesquisas em dispositivos móveis ou no navegador da Web de um computador sem precisar de software especial.

Após elaboração do questionário na ferramenta Google Forms realizamos um levantamento junto aos sites eletrônicos de cada município para identificar os endereços eletrônicos (e-mail) de cada secretaria municipal de educação. Com os e-mails em mãos enviamos o questionário para as vinte secretarias. De modo que, obtivemos retorno de seis questionários no primeiro dia e mais um após o segundo dia de envio. Passada uma semana da data de envio do questionário demos por encerrado o prazo para receber mais respostas e passamos a organizar os dados obtidos através das respostas dos sete questionários respondidos.

Foram elaboradas cinco perguntas para compor o questionário. Embora não exista uma especificação de quantidade mínima ou máxima na literatura científica para tal, atentamos para o design do questionário na ferramenta Google Forms. De modo que, as questões ficassem visíveis em uma única página na hora em que as pessoas abrissem o formulário do questionário no seu e-mail.

No quadro a seguir apresentamos as perguntas elaboradas para compor o questionário.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quais são as ações de formação continuada docente que foram planejadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação para 2018?</li><li>2. O que a equipe da secretaria levou em conta na hora de planejar as ações de formação continuada docente em 2018?</li><li>3. Mencione quais ações de formação continuada docente planejadas para o ano letivo de 2018 foram desenvolvidas por: a) profissionais da própria secretaria municipal de educação ou das escolas e b) profissionais de instituições externas.</li></ol> |
|--|

4. Mencione as ações de formação continuada nas quais foi privilegiado o ensino e a aprendizagem escolar?
5. Existe algum acompanhamento específico e programático da equipe da Secretaria Municipal de Educação que relacione e avalie a relação entre a formação continuada com a melhoria do desempenho pedagógico-didático dos professores e da aprendizagem dos alunos?

### **2.3 Organização dos dados obtidos através do questionário**

Antes de avançarmos para o próximo capítulo, no qual pretendemos desenvolver a análise dos dados, nos parece essencial a apresentação das informações que obtivemos através do questionário. Um questionário, conforme Parizot (2015, p.100), “só permite obter como informações as fornecidas em resposta às únicas questões inicialmente previstas no questionário”. Além disso a autora ainda explica que: “as opções feitas por ocasião da realização deste determinam assim que aspecto do objeto será analisado, assim como a forma com a qual ele será esclarecido” Parizot (2015, p.100-101). Por isso, no momento da elaboração das questões é importante dispor de um conhecimento prévio do campo empírico e de algumas hipóteses. Os estudos de Antich (2011) e Lutz (2013) que antecedem o nosso trabalho subsidiam nesse aspecto.

Organizamos na forma de um quadro a sistematização das informações obtidas através do questionário. A imagem do quadro permite uma melhor visualização da totalidade das informações e por isso sua escolha. Como a linguagem usada pelos participantes está de acordo com a forma culta da língua portuguesa não houve a necessidade de codificação.

Em relação ao nome dos municípios e dos dirigentes<sup>7</sup> que participaram os mesmos serão mantidos em sigilo, permitindo o caráter anônimo e confidencial do tratamento dos dados em consonância com o que foi preestabelecido com os participantes na apresentação do formulário do questionário. A seguir apresentamos o quadro com os dados obtidos a partir do questionário.

---

<sup>7</sup> O fato de termos endereçado o questionário ao endereço eletrônico dos dirigentes municipais de educação nada nos garante de que de fato foram estes que responderam o questionário. Nesta pesquisa não nos preocupamos com esta questão porque não está em análise o dirigente propriamente e sim as ações de formação continuada organizadas por estes e suas equipes.

Quadro 2 – Dados obtidos através do questionário

Município (M)	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
M1	Planejamos momentos de formação com os gestores, professores, auxiliares de ensino e serviços gerais durante todo o ano, com cargas horárias diferentes para cada grupo.	O planejamento ocorre a partir das constatações da coordenação pedagógica da secretaria e também com base nas sugestões dos grupos de servidores.	A maioria das ações foi desenvolvida por profissionais de instituições externas.	Com os professores, todos os momentos de formação privilegiaram o ensino e a aprendizagem escolar. Com os demais grupos, foram tratados assuntos pertinentes às suas funções.	Não há um acompanhamento específico. Porém, as equipes diretivas costumam retomar, durante as reuniões pedagógicas, os assuntos abordados nos momentos de formação, relacionando-os com a realidade de sua escola.
M2	Formação de rede no início do ano letivo e reuniões pedagógicas mensais, sobre: Relação professor/aluno; ética profissional; papel do professor; família x escola; BNCC. Além das formações presenciais, os professores também realizaram cursos EAD, voltados para a área em que atuam.	Toda e qualquer ação voltada a formação continuada visa a "QUALIDADE" na educação dos nossos educandos". Para que isto de fato aconteça o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento.	Participação de Fóruns e formações da AMVARC e UNDIME.	Palestras, debates em grupos, reuniões pedagógicas nas escolas, reuniões de diretores. Encontros do Pacto.	Não temos nenhuma avaliação prevista no município. Somente no Plano de Carreira onde é avaliada a carreira do professor.



M3	1º Momento Palestra Motivacional sobre o Papel e o Ser Professor 2º Momento Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem 3º Momento BNCC (Também é pauta das Reuniões Pedagógicas nas Escolas) Formação das Equipes de Gestão	Avaliação da Formação Continuada de 2017 e demandas da Educação.	a) Reuniões Pedagógicas e Encontros de Estudos b) Os 3 momentos de formação e a formação das equipes de gestão	2º e 3º Momento da Formação de Professores Reuniões Pedagógicas	Não há o acompanhamento mencionado. Ainda no Município as formações não configuram como formação continuada. Os momentos de formação por muitos dos professores são considerados momentos desconectos. Muitos participantes quando não convocados, não participam. Parece que os profissionais vêm mais uma obrigação do que uma oportunidade nas formações. As reuniões pedagógicas são mais efetivas e têm maior participação, no entanto, tratam problemas e pautas mais locais, com demandas da comunidade escolar.
M4	seminário intermunicipal de educação	as sugestões dos professores	a) reuniões pedagógicas b) seminário intermunicipal de educação	seminário intermunicipal de educação	não
M5	Seminário de Educação no início do ano letivo e continuidade do Seminário no recesso de Julho, totalizando 40 horas.	Foi levada em conta a nossa realidade e também a demanda das escolas e dos professores diante dos desafios diários em sala de aula.	O Seminário foi desenvolvido por profissionais de instituições externas.	O Seminário teve o foco no ensino e na aprendizagem escolar.	Infelizmente não.
M6	Tivemos uma formação de 20 horas para Ensino fundamental: série iniciais e finais e Educação Infantil onde foram trabalhados temas variados visando a prática pedagógica de cada segmento com ênfase na educação inclusiva. Também em outro momento para	Sempre foi levado em consideração ações que iriam de maneira direta auxiliar e apoiar o fazer pedagógico dos docentes nas suas respectivas turmas e para equipe diretiva, um suporte a mais nas suas atividades.	a) Capacitação para professores e monitores e monitores da educação especial. b) Formação de 20 horas para ensino fundamental e educação infantil sobre a prática pedagógica e educação financeira para direção.	Com exceção da Educação Financeira para equipes diretivas, as demais tiveram este objetivo.	Apenas de maneira parcial.

	professores e monitores que trabalham com educação especial, sobre aporte teórico e orientações sobre manejo na escola. Educação financeira para equipes diretivas				
M7	Palestras, PNAIC, Formação continuada sobre BNCC, Formações do Programa A União Faz a Vida.	A SMECD levou em consideração as necessidades da rede municipal de ensino, especialmente a demanda dos corpo docente que precisa se atualizar constantemente visando oferecer uma educação de qualidade para todos os seus munícipes.	a) Foram realizadas ações voltadas a para a formação continuada com a equipe de professores sobre o calendário escolar, planejamento do projetos e BNCC. b) Foram contratadas também algumas instituições externas como a UNDIME-RS, O Espaço Dom Quixote e o Programa A união Faz a Vida em parceria com o SICREDI.	BNCC, projeto de leitura, projetos interdisciplinares , conselho de classe, formações voltadas para resolver as necessidades da escola como indisciplina, inclusão e diversidade cultural.	A SMECD faz reuniões mensais com as diretoras e para acompanhar e levantar as demandas das escolas , além disso a coordenadora pedagógica da SMECD acompanha o dia a dia das escolas e ajuda os professores em suas necessidades com os alunos usando de metodologias mais adequadas.

Elaborado pela pesquisadora

### **3 ENTRE AÇÕES E PROPÓSITOS E O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Iniciamos este capítulo retomando o objetivo central da pesquisa que é: identificar os propósitos das ações de formação continuada no âmbito da rede municipal de ensino dos municípios que integram a Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí – AMVARC. Além desse objetivo central ressaltamos os dois objetivos específicos: a) identificar a relação entre os propósitos das ações de formação continuada com o processo de ensino e aprendizagem e b) identificar a relação entre os propósitos das ações de formação continuada com o ordenamento neoliberal. Retornaremos assim, de forma constante aos dados empíricos obtidos e sistematizados no *Quadro 2* mais acima.

Lembramos aqui de que os estudos de Sennett, Laval, Dardot e Gaulejac nos possibilitam uma compreensão de como a ideologia neoliberal e seu modelo de gerenciamento podem influenciar a formação continuada docente. Do mesmo modo, os estudos de Libâneo centrados na gestão da escola assumem grande importância para compreensão do lugar da formação continuada docente na organização e na gestão escolar. Além desses autores, buscaremos ainda nos estudos de Francisco Imbernón subsídios para interpretação dos dados obtidos. Identifica-se entre as ideias de Libâneo e as de Imbernón um consenso em relação ao sentido da formação continuada docente. Para ambos, ela só tem sentido se for feita a partir de dentro da escola. Portanto, as ideias e os estudos desses autores contribuirão no trabalho de análise dos dados que coletamos.

#### ***3.1 Propósitos das ações de formação continuada docente e a relação com a metodologia, o ensino e a aprendizagem***

Ter um propósito é ter um objetivo, algo em mente para alcançar. Por isso, quando formulamos a segunda questão do questionário de coleta de dados (“*o que a equipe da secretaria levou em conta na hora de planejar as ações de formação continuada docente em 2018?*”) pretendíamos obter dados que permitissem compreender os objetivos da formação continuada na visão dos dirigentes municipais de educação. Além disso, na primeira questão perguntamos acerca das ações de formação que teriam sido planejadas para 2018. Com isso nossa estratégia era de que com os dados da primeira questão os dirigentes ao seguirem

para a resposta da segunda questão se voltassem para os objetivos das ações planejadas mesmo que não estivéssemos perguntando isso diretamente. Com a terceira pergunta do questionário queríamos obter dados que nos fornecessem indícios sobre as metodologias adotadas para o desenvolvimento das ações. E com a quarta questão nos interessava saber se as ações de formação continuada privilegiavam os processos de ensino e aprendizagem. Com a última pergunta que se refere a avaliação entre as ações de formação continuada e o trabalho docente queríamos obter dados secundários que poderiam auxiliar no esclarecimento da análise tanto dos propósitos como da metodologia das ações de formação.

Compreendemos que, tanto objetivos de ensino bem esclarecidos quanto metodologias desenvolvidas a fim de alcançar os objetivos são importantes em qualquer nível e modalidade de ensino. E, em se tratando de formação continuada de trabalhadores em qualquer esfera do mundo do trabalho inclusive no campo da educação escolar. O rótulo *teoria x prática* ainda muito presente em nossa sociedade necessita ser superado e nos parece que há fortes indícios da presença desse rótulo no modo como ocorre a formação continuada docente.

Francisco Imbernón ao realizar estudos sobre a formação continuada docente sugere que:

A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Essa mudança implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se pensa que, investindo na formação, em grandes quantidades de curso, seminários ou jornadas, a educação mudará, deixando o contexto laboral igualmente empobrecido. Contexto em que a metodologia de trabalho da prática formada está mais orientada para uma formação individual do que para modelos de formação continuada de aspecto coletivo, de desenvolvimento de melhoria do currículo, e para processos questionadores, cuja base não é "ignorância do professor", mas a desconfiança na capacidade dele de gerar inovações mediante a prática educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 45-46).

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

Desse modo, miremos sobre os propósitos da formação continuada docente desenvolvida e gestada pelas Secretarias Municipais de Educação. Dos objetivos não podemos desvincular a metodologia e a relação dessa com a "obra", ou seja,

com os processos de ensino e aprendizagem que nós docentes produzimos através da nossa atividade de trabalho, a docência.

A metodologia desenvolvida necessita estar para a relação teoria e prática, transgredindo o rótulo *teoria x prática*. A partir dos dados coletados é possível constatar uma forte presença de senso comum em detrimento de senso crítico. E nesse âmbito é possível ainda identificar, à primeira vista, uma formação voltada para a ótica do mercado, ou seja, a ideia de que o professor necessita estar em aperfeiçoamento constante porque o mundo do trabalho assim requisita. E, nesse sentido, a ótica neoliberal e seu modelo de gerenciamento são respeitados pelos dirigentes municipais de educação em alusão a qualidade da educação. Visibilizamos isso em algumas respostas à questão dois do questionário, por exemplo:

*a) resposta 2 de M2: toda e qualquer ação voltada a formação continuada visa a "QUALIDADE" na educação dos nossos educandos. Para que isto de fato aconteça o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento.*

*b) resposta 2 de M7: A SMECD levou em consideração as necessidades da rede municipal de ensino, especialmente a demanda do corpo docente que precisa se atualizar constantemente visando oferecer uma educação de qualidade para todos os seus munícipes.*

Além da alusão à qualidade alguns dirigentes deram respostas muito generalistas o que nos leva a crer que não há uma política séria e consciente de formação continuada docente nos seus municípios. São exemplos as respostas dos dirigentes M1, M3, M4, M5, M6.

Quando analisamos o modo como as ações de formação continuada foram desenvolvidas inferimos que todos os dirigentes municipais de educação realizaram parcerias com outras instituições de ensino e empresas que atuam no ramo da educação. Isto pode indicar uma possível separação entre teoria e prática uma vez que a formação é realizada de fora pra dentro, ou seja, empresas e instituições são contratadas para desenvolver os objetivos e a metodologia, muito distintamente daquilo que sugere Imbernón (2010) e como aprendemos com Sennett (2009; 2012) de que as pessoas necessitam refletir sobre aquilo que fazem e aprender a trabalhar

coletivamente. Modelos mais colaborativos e uma formação realizada no próprio âmbito da escola também é sugerido por Libâneo (2015).

Os dados coletados remetem para uma formação na qual o novo e o inovador são possivelmente mais valorizados em detrimento daquilo que os docentes já sabem fazer, quer seja bem ou ainda aquilo que estão aprimorando. Daí que, esse tipo de metodologia, desenvolvida desde o de fora, impede o trabalho colaborativo para transformar a prática. Sabemos como essa cena termina: o curso finda, reforçou-se o rótulo *teoria x prática*, a empresa contratada vai embora e os/as docentes retornam para suas salas de aula e continuam tocando seu trabalho sem saber trabalhar de modo mais colaborativo como sugerem Imbernón (2010), Sennett (2012) e Libâneo (2015). É o exemplo do testemunho da professora que integrou a pesquisa de Antich (2011) (!).

Suspeitamos que o tipo de formação pautada no rótulo *teoria x prática* é hoje o carro chefe da formação continuada docente na realidade da maioria das escolas brasileiras e que necessita ser superado. Nunca é demais retomar as advertências acerca dessa problemática deixadas por Libâneo (2015, p. 71-72):

Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre o seu trabalho.

Quando perguntamos aos dirigentes municipais de educação se estes tem instituído algum acompanhamento que avalie a relação entre a formação continuada com a melhoria do desempenho pedagógico-didático dos professores e da aprendizagem dos alunos as respostas foram todas negativas sendo que a de M3 nos traz elementos importantes para análise.

*Resposta de M3: Não há o acompanhamento mencionado. Ainda no Município as formações não configuram como formação continuada. Os momentos de formação por muitos dos professores são considerados desconectos. Muitos participantes quando não convocados, não participam. Parece que os profissionais vêm mais uma obrigação do que uma oportunidade nas formações. As reuniões pedagógicas são mais efetivas e têm maior participação, no entanto, tratam problemas e pautas mais locais, com demandas da comunidade escolar.*

A escusa, a resistência por parte dos e das docentes ao atual formato de formação continuada é compreensível pois somos seres, conforme Sennett (2012),

que aprendemos melhor de forma colaborativa. A competitividade e a colaboração se complementam para o autor. No entanto, muitos são os obstáculos encontrados pelos professores na formação que conforme Imbernón (2011, 110-111) são:

- a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos.
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente.
- **a falta de descentralização das atividades programadas.**
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação.
- **a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos** (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico.
- **a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda para a formação autônoma nas instituições educacionais.**
- os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente.
- a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo aplicacionista ou em princípios gerencialistas.
- **a formação em contextos individualistas, personalistas.**
- a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção. (Grifo nosso).

De modo que, para Imbernón (2011) os estudos sobre a formação continuada docente confirmam uma série de requisitos organizacionais necessários para que se possa colher bons frutos. O autor cita quatro aspectos:

- que as escolas adotem um conjunto de normas, assumidas de maneira colegiada e na prática;
- que os representantes da Administração que trabalham com os professores esclareçam os objetivos que pretendem alcançar com a formação, e apoiem os esforços dos docentes para mudar a prática;
- que os esforços nas mudanças curriculares, na instrução, na gestão da aula, contribuam com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
- por último, que uma formação adequada, seguida dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática (IMBERNÓN, 2011, p. 114).

Os obstáculos encontrados pelos professores na formação continuada e os requisitos à formação docente estudados por vários pesquisadores e apresentados acima por Imbernón podem auxiliar na compreensão da resposta de M3 citada acima. Essas reflexões servem para refletirmos sobre o sentido da formação continuada docente de um modo geral e não apenas de um ou de outro município, de uma ou de outra escola. Os aspectos levantados por Imbernón tanto em relação aos obstáculos como aos requisitos são questões que a própria pedagogia enquanto ciência da educação necessita tomar para si a fim de propor saídas. Nesse âmbito, se faz necessário tocar de forma mais incisiva na realidade da escola e no que dela envolve a formação continuada, ou seja:

Uma das dificuldades mais importantes é que as estruturas organizativas escolares não estão criadas para favorecer o trabalho colaborativo, já que foram instituídas em outra época e com outra maneira de pensar a educação. As salas de aula, que foram projetadas como celas, os agrupamentos homogêneos, sob critérios não coerentes; a hierarquização profissional dentro das instituições, que mais que estruturas de participação são estruturas de decisão; a crescente especialização entre os professores e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos, etc.) limitam e impedem um modo de trabalhar em conjunto. Ao contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitimam e facilitam a constituição de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Considerando que isso não é apenas uma parte da realidade mas a própria realidade da maioria dos e das docentes no âmbito dos municípios que integram, nessa pesquisa, o campo empírico. Assim, retornamos à cena descrita mais acima em que o rótulo *teoria x prática* permanece firme e forte.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A professora e o professor como sujeitos da formação e não como objetos dela é a filosofia que buscamos seguir neste trabalho. E com esse posicionamento teórico é que miramos para os dados coletados. Esses por sua vez, indicam para um contexto da formação continuada muito distinta em relação ao que nos parece o mais certo em termos de um modelo a ser seguido de formação continuada docente como sugerido por Imbernón e Libâneo. Isso porque “as estruturas organizativas escolares não estão criadas para favorecer o trabalho colaborativo” como aponta Imbernón (2010, p.68). E, aqui é preciso sublinhar de que a forma e o modelo da gestão da escola implica no modelo e na forma que a formação continuada é organizada.

Se a organização e a gestão escolar se pautassem em práticas colaborativas assim como o sugerido pelo modelo de gestão escolar de Libâneo (2015) o modelo de formação docente indicado por Imbernón poderia mais facilmente ser instaurado. Não é possível instaurar modelos formativos mais participativos e colaborativos se a estrutura e a organização da escola é formatada de modo distinto, com base no individualismo e na falsa descentralização.

O que hoje, nós docentes, vivenciamos em termos de experiências concretas não é a autonomia compartilhada e sim uma descentralização competitiva. Se continuarmos com as atuais estruturas nas quais a falsa autonomia e o avanço do gerencialismo seguirem sobre a escola com mais força do que os modelos participativos e colaborativos não avançaremos na direção da escola que eduque para uma vida mais feliz, equilibrada e plena.

Retomaremos aqui Sennett (2009) que advoga de que o mourejar no trabalho, o envolver-se durante longos períodos em uma determinada atividade nos motiva a avançar em novas descobertas. Para tal a professora e o professor não necessitam de líderes (diretores) que os motivem e muito menos de pessoas estranhas à escola para lhes dizer o que deve ser feito ou não durante a formação continuada. A importância da rotina e o longo envolvimento em uma mesma atividade é o que permite a perícia artesanal, defende Sennett (2009). E isso é válido no âmbito de qualquer trabalho, de qualquer profissão. Das três habilidades que constituem a

perícia artesanal, nunca é demais lembrar que: a capacidade de localizar diz respeito à possibilidade de especificar onde está acontecendo algo importante; a capacidade de questionar é uma questão de investigar o ponto de localização e a capacidade de abrir um problema depende de saltos intuitivos. Como adquirir essas habilidades se nosso trabalho está cada vez mais fragmentado e, portanto, tomado de sem sentido? Se

(...) prevalecem, hoje, os empregos com sentido de movimento aleatório; espera-se que as pessoas ofereçam todo um leque de capacitações, em vez de cultivarem uma habilidade única em suas trajetórias de trabalho; essa sucessão de projetos ou tarefas solapa a convicção de que se está destinado a fazer apenas uma coisa bem feita. A habilidade artesanal parece particularmente vulnerável a essa possibilidade, já que se baseia no aprendizado lento e no hábito (SENNETT, 2009, p.295).

Na mesma direção aponta Burkard Sievers (1990, p.10) quando toca na fragmentação do mundo do trabalho e na separação entre pensar e fazer, entre a cabeça e mão.

A fragmentação de nossas instituições e de nossas organizações de trabalho em particular são planejadas e administradas de tal forma que o planejamento, a administração e a supervisão do trabalho se acham separados da execução.

Contudo as teorias administrativas (mesmo as contemporâneas) seguem apresentando a liderança como importante processo de dirigir e influenciar o comportamento de pessoas na direção dos objetivos organizacionais. Nesse processo as teorias apresentam três elementos como fundamentais para o exercício da liderança: as pessoas, o poder e a influência. Sobral e Peci (2008, p.216) resumem esses aspectos da seguinte forma:

(...) a liderança envolve o reconhecimento de uma relação entre líderes e seus subordinados. (...) a liderança é um conceito relacionado ao uso do poder por parte do líder e envolve uma distribuição desigual (...) a liderança é a capacidade de usar o poder para influenciar o comportamento dos seguidores.

Enquanto isso, conforme Sobral e Peci (2008, p.215, as teorias sobre motivação se resumem a compatibilização de objetivos individuais com os organizacionais de modo que, elas não nos ajudam a pensar o trabalho em si e as relações que estabelecemos com o mundo material, que no caso de nós docentes se dá através dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, a convicção de Sievers (1990) em relação a motivação soa bem a nossa reflexão:

Estou convencido de que a noção de motivação é uma invenção e que a realidade social e a imagem do homem, que sublinham as teorias motivacionais predominantes, se acham baseadas na ficção (SIEVERS, 1990, p.09).

Em “*Esta imagem da qual somos tão prisioneiros*” Sole e Pham (2003) nos desafiam a pensar uma outra ética e estética das relações no mundo do trabalho. Os autores questionam a vontade de domínio e de controle natos tanto da figura do líder como a do administrador.

Nós propomos ver o Homem como um animal produtor de possíveis e de impossíveis. Nesta perspectiva, viver, existir – falar, calar, trabalhar, decidir, casar, ter filhos... -, é dar-se a si próprio e transmitir aos outros possíveis e impossíveis (políticos, econômicos, éticos, estéticos...). Nós produzimos individualmente e coletivamente possíveis e impossíveis, como nós respiramos, ou seja, constantemente, espontaneamente, naturalmente, mas sem nos darmos conta. Nossos possíveis e impossíveis expressam nossa liberdade. Produzir possíveis e impossíveis, é produzir liberdade; a teoria dos possíveis e impossíveis é uma teoria da liberdade. **Ver o Outro como um processo permanente de produção de possíveis e impossíveis, como um ninho de possíveis e impossíveis, como uma liberdade então, é compreender que não o podemos controlar, e em consequência que não se pode controlar o Mundo. O essencial de nossos possíveis, de nossos impossíveis individuais e coletivos precede e extrapola a consciência. É nosso ponto cego. Não se lhe pode explicar: é nossa liberdade** (SOLE; PHAM, 2003, s/p) grifo nosso.

Tratar sobre o mundo do trabalho e sobre temas caros para a razão neoliberal como é a liderança e a motivação não deve ser visto como algo deslocado nessa parte final de nosso trabalho. São questões que devem ser consideradas pois acometem também a profissão docente. Embora não tenhamos nos debruçado sobre elas no decorrer deste trabalho são sugestões de temas que julgamos que necessitam ser considerados no âmbito das pesquisas sobre a formação docente quer seja ela na modalidade inicial ou na continuada.

Julgamos importante retornar também as ideias de Christian Laval e de Pierre Dardot (2017) acerca do *Comum* entendido como um princípio político. *Comum*, uma nova razão a ser construída com a qual se almeja romper com a razão neoliberal que acaba impondo as atuais estruturas organizativas e gestionárias da escola contemporânea. No entanto,

(...) romper com o neoliberalismo exige que o arcabouço institucional existente seja desconstruído e substituído por outro. Como Auguste Comte gostava de dizer, imitando Danton, só se destrói bem o que se substitui (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 608).

A importância dessa visão, ou seja, de que não dá para avançar muito com modelos que almejem mais participação e colaboração em um mundo no qual a razão neoliberal é o carro chefe em todas as instâncias da vida pública e privada. É preciso lutar por mudanças de ordem maior, sendo “(...) preferível abster-se de falar de “bens”: não existem “bens comuns”, existem comuns que devem ser instituídos”

(DARDOT, LAVAL, 2017, p. 620). Na escola o exercício de iniciar pelos comuns e instituí-los é uma tarefa que julgamos necessária para obtermos mudanças na formação docente.

Em um mundo onde não se ganha mais a vida no trabalho mas no qual o trabalho ganha a nossa vida é preciso pensar uma reengenharia do tempo como propõe Oliveira (2003), nos *possíveis* e *impossíveis* como propõem Sole e Pham (2003) e no *Comum* a partir de Dardot e Laval (2017). A mudança no formato da formação continuada e da própria gestão escolar supõe mudanças maiores, portanto. E esse é um problema político, que assim como diz Foucault na *Microfísica do Poder*, o problema (ou seja, para nós a solução) não é mudar a consciência das pessoas e sim os regimes político, econômico e institucional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ANTICH, Andréia Veridiana. **Formação Continuada: repercussões na prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2011.
- AULETE, Caldas. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. Organizador: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Feliz. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu – Especialização em Gestão Escolar**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/feliz/wp-content/uploads/sites/18/2018/12/PPC-Especializa%C3%A7%C3%A3o-em-Gest%C3%A3o-Escolar-2019.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BECKER, Márcia Regina. **A gestão dos processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2014.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado E Gestão Da Educação. **Revista Educação Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017.
- GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto alegre: Artmed, 2010.
- KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Revista Educação Unisinos** (online), v. 21, p. 345-355, 2017.
- KLAUS, Viviane. **Gestão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luisa M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 1, p. 155-191, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUTZ, Diego. **Políticas de formação continuada docente das redes municipais de ensino da Região do Vale do Rio Cai/RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Editora Ísis, 2005.

NÓVOA, ANTÓNIO. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**. Madrid/ES, n.350. Sep/Dic. p. 203-218, 2009. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>> Acesso em: 23/10/2018.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In.: PAUGMAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PINTO, Álvaro. V. **O conceito de tecnologia**. v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Trad. Clóvis Marques. 2. ed. São Paulo: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Trad. Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2012.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SIEVERS, Burkard. Além do sucedâneo da motivação. **Revista de Administração de Empresas**, v.30, n.1, Jan./Mar., p.5-16, 1990.

SILVA Isabelle Fiorelli. **A perspectiva de gestão da educação da Unesco e sua relação com o modelo de gestão brasileiro**. 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/183.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/183.pdf)> Acesso em: 17/09/2017.

SOBRAL, Filipe; ALKETA, Peci. **Administração**: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2008.

SOLE, Andreu. PHAM, Dang. Esta imagem da qual somos tão prisioneiros. **Revista Gestão.Org**, v.1, n.1, Janeiro/Junho, 2003.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30 ed. **Anais 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: UFMG, Minas Gerais. p.1-16.

## ANEXO

### QUESTIONÁRIO

*Imagem 1 - Cabeçalho do Questionário Desenvolvido com a Ferramenta Formulários Google*

The screenshot shows the header of a Google Form titled "Questionário Formação Continuada Docente". The form is displayed in a browser window with the URL <https://docs.google.com/forms/d/12NHLT7B6vNFZc2JHE4G6GbKqstpwQR7AVTQ-oQWud3w/edit>. The form has 7 questions. The header text reads: "Senhor (a) Dirigente Municipal de Educação, Você está recebendo um questionário com 5 questões que faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Feliz. Trata-se de uma pesquisa que requer compreender a formação continuada docente ofertada nos municípios da AMVARC. É desenvolvida pela professora, mestra em Educação e aluna do curso Gestão Escolar Márcia Regina Becker e orientada pelo professor e doutor Edson Carpes Camargo. Asseguramos o sigilo de seu nome e o de seu município, seguindo assim as normas éticas implícitas em uma boa pesquisa em Educação. Sua colaboração é muito importante para o sucesso da pesquisa. Você poderá nos contatar pelo e-mail: marciareginabecker@gmail.com ou pelo celular (051)998272462 para quaisquer dúvida ou para prestar informações adicionais. O questionário foi desenvolvido com a ferramenta Formulários Google e, por isso, para responder o questionário é necessário utilizar o link abaixo. Desde já agradecemos pela sua participação." Below the text, there is a section titled "Questões" with a sub-instruction: "Para elaborar a sua resposta considere apenas a realidade do seu município." The browser's taskbar at the bottom shows the date as 22/12/2018 and the time as 15:57.

(Elaborado pela autora).

*Imagem 2 – Perguntas de 1 a 2 do Questionário Desenvolvido com a Ferramenta Formulários Google*

The screenshot shows the questions section of the Google Form. It starts with the instruction: "Para elaborar a sua resposta considere apenas a realidade do seu município." The first question is: "Nome do município (será mantido sigilo)" with a "Texto de resposta curta" input field. The second question is: "1) Quais são as ações de formação continuada docente que foram planejadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação para 2018?" with a "Texto de resposta longa" input field. The third question is: "2) O que a equipe da secretaria levou em conta na hora de planejar as ações de formação continuada docente em 2018?" with a "Texto de resposta longa" input field. The browser's taskbar at the bottom shows the date as 22/12/2018 and the time as 16:00.

(Elaborado pela autora).



Imagem 3 – Perguntas de 3 a 5 do Questionário Desenvolvido com a Ferramenta Formulários Google

3) Mencione quais ações de formação continuada docente planejadas para o ano letivo de 2018 foram desenvolvidas por: a) profissionais da própria secretaria municipal de educação ou das escolas e b) profissionais de instituições externas.

Texto de resposta longa

4) Mencione as ações de formação continuada nas quais foi privilegiado o ensino e a aprendizagem escolar?

Texto de resposta longa

...

5) Existe algum acompanhamento específico e programático da equipe da Secretaria Municipal de Educação que relacione e avalie a relação entre a formação continuada com a melhoria do desempenho pedagógico-didático dos professores e da aprendizagem dos alunos?

Texto de resposta longa

16:05  
22/12/2018

(Elaborado pela autora).