

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: alguns apontamentos iniciais sobre o papel da gestão escolar democrática

FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORES: algunas notas iniciales sobre el
papel de la gestión escolar democrática

CONTINUOUS TRAINING OF EDUCATORS: some initial notes on the role of
democratic school management

Altair Alberto Fávero¹

<https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Camila Chiodi Agostini²

<http://orcid.org/0000-0002-7501-9553>

Larissa Morés Rigoni³

<http://orcid.org/0000-0001-9466-1595>

Resumo

O objetivo principal do presente trabalho é apresentar alguns indicadores iniciais do papel da gestão na formação dos professores, bem como aspectos importantes para a realização desse processo no espaço escolar, sobre o abrigo de uma gestão democrática. Assim, a pergunta que norteia a questão de pesquisa apresenta-se como: de que forma a gestão escolar pode atuar na formação dos educadores na contemporaneidade? Trata-se, portanto, de uma investigação simples, de natureza básica, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos de autores como: Luck (2010), Morosini (2006), Veiga (1997), Laval (2019), Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1995) utilizados para a construção do tema em pesquisa. Para cumprir os objetivos aqui elencados, será apresentada, inicialmente, de forma breve, no item primeiro, a conceituação sobre a profissionalidade docente

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS). E-mail: altairfaver@gmail.com

² Doutoranda em Educação no PPGEduc/UPF. Servidora Pública Federal da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Campus Passo Fundo. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

³ Especialista em Gestão Escolar pela Uniasselvi. Professora de Educação Infantil no município de Paraí/RS e professora de Ensino Fundamental I no Colégio Mater Amabilis - Rede Sagrado de Educação, Nova Araçá/RS. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes - UPF/RS). E-mail: moreslarissa@gmail.com

Como referenciar este artigo:

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Moisés. Formação continuada de educadores: alguns apontamentos iniciais sobre o papel da gestão escolar democrática.

Revista Pedagógica, Chapecó, v. 25, p. 1-23, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7447>

e a formação continuada, sendo seguida, no segundo item, da análise da gestão democrática e sua influência em uma formação continuada. Esse ponto também pretende apontar alguns destaques sobre as discussões já produzidas em relação a sua importância para o implemento, o fortalecimento e a construção de uma formação continuada dos professores, partindo de uma gestão democrática, além da breve apresentação dos resultados encontrados. O trabalho será finalizado com a apresentação das considerações finais.

Palavras-chave: Formação continuada do professor. Organização do trabalho docente. Gestão democrática da escola.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es presentar algunos indicadores iniciales del papel de la gestión en la formación docente, así como aspectos importantes para llevar a cabo este proceso en el espacio escolar, al amparo de la gestión democrática. Así, la pregunta que orienta la cuestión se presenta como: ¿cómo puede actuar la gestión escolar en la formación de educadores en la contemporaneidad? Se trata, por tanto, de una investigación sencilla, de carácter básico, con enfoque cualitativo, exploratorio a partir de un procedimiento bibliográfico, con análisis hermenéutico-analítico de textos de autores como: Suerte (2010), Morosini (2006), Veiga (1997), Laval (2019), Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1995) utilizados para la construcción del tema de investigación. Para cumplir con los objetivos aquí enumerados, el concepto de profesionalismo docente y formación permanente se presentará inicialmente brevemente en el primer ítem, seguido, en el segundo ítem, por el análisis de la gestión democrática y su influencia en la formación continua. Este punto también pretende señalar algunos destaques sobre las discusiones ya producidas en relación a su importancia para la implementación, fortalecimiento y construcción de una formación continua de los docentes, a partir de una gestión democrática además de la breve presentación de los resultados encontrados. El trabajo finalizará con la exposición de las consideraciones finales.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Organización del trabajo docente. Gestión democrática de la escuela.

Abstract

The main objective of this work is to present some initial indicators of the role of management in teacher training, as well as important aspects for carrying out this process in the school space, under the shelter of democratic management. Thus, the question that guides the issue presents itself as: how can school management act in the training of educators in contemporary times? It is, therefore, a simple research, of a basic nature, with a qualitative, exploratory approach based on a bibliographic procedure, with hermeneutic-analytical analysis of texts by authors such as: Luck (2010), Morosini (2006), Veiga (1997), Laval (2019), Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1995) used for the construction of the research theme. In order to fulfill the objectives listed here, the conceptualization of teaching professionalism and continuing education will initially be briefly presented in the first item, followed, in the second item, by the analysis of democratic management and its influence on continuing education. This point also intends to point out some highlights about the discussions already produced in relation to its importance for the implementation, strengthening and construction of a continuous formation of the teachers, starting from a democratic management in addition to the brief presentation of the results found. The work will end with the presentation of the final considerations.

Keywords: Continuing teacher training. Organization of teaching work. Democratic management of the school.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade mostra-se como um período marcado por grandes transformações sociais de cunho científico e tecnológico, as quais impactam nas mais diversas esferas da vida. A educação inserida nesse processo sofre influência direta dessas transformações, bem como insere-se em novas demandas impostas à educação, devido às tensões e demandas sociais. Do mesmo modo, o próprio professor inserido nesse cenário sente a necessidade de adaptar-se às condições sociais, econômicas, tecnológicas e culturais dessas transformações. Nem sempre a formação de cunho inicial da profissão é suficiente para dar conta das demandas cada vez mais exigentes e complexas da área, necessitando, assim, de formação continuada e requalificação.

Neste sentido, entende-se a formação inicial e continuada como um processo imprescindível na vida do professor, como parte do seu desenvolvimento, da sua atuação, acarretando mudanças na visão de mundo, proporcionando um crescimento profissional e pessoal, verificando-se, de certa forma, como infundável. É factível e existe um certo consenso que a formação continuada é necessária e importante, todavia, nem sempre há convergência sobre o que se entende por formação continuada, sobre o formato de sua realização e sobre a forma como ela pode ou deve ser conduzida. Por isso, falar em formação continuada é um tema de relevância na atualidade, mas também de múltiplas concepções e olhares.

Além disso, é notável, nos últimos anos, o implemento das discussões sobre a formação docente, principalmente, em relação à continuada, em busca de métodos e procedimentos que tornem essa preparação mais efetiva. A temática é alvo cada vez maior de interesse da pesquisa, principalmente, em tempos de influência do neoliberalismo, conhecido como neoliberalismo educacional (LAVAL, 2019), que prega uma formação considerada de alto nível, mas que, em inúmeros casos, é aligeirada e frágil. E não é difícil de perceber que as políticas educacionais de formação de professores acabam assumindo esse discurso, como é o caso do Parecer nº 22/2019, de 20 de dezembro de 2019,

denominado como BNC-Formação e inserindo, nos currículos de formação docente, práticas as quais atendem o mercado de formação de competências e habilidades, mas que apenas exemplificam a formação fragmentada, abreviada e sem o sustento de conteúdos robustos. (PINHEIRO, AGOSTINI, 2021).

Neste sentido, ainda é preciso lembrar que as políticas educacionais estão sendo moldadas por processos idealizados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que se orientam pelas disposições do neoliberalismo. Sem reduzir a problemática, e como o objetivo aqui de introduzi-la, ainda que de forma breve, a qual é de uma natureza muito ampla influência sobre a educação, é preciso considerar a sua repercussão nos processos educacionais, tanto na formação do currículo, quanto na formação continuada do docente e na sua constituição e atuação em sala de aula. Tais processos atuam em direcionar as políticas em torno do controle do currículo, da avaliação, da atuação e formação docente, redução dos custos estatais e a transformação da escola como gerencialista, empresarial, formadora de clientes e empresários de si mesmos, pautados pelo mercado e pela meritocracia (TELLO e ALMEIDA, 2014, DARDOT e LAVAL, 2016). Essa situação influencia diretamente a formação continuada do docente, induzindo-o em duas vertentes: para que ele atue e perpetue tais conceitos em sua profissão e para que remeta aos alunos esses preceitos em sua prática cotidiana.

Por isso, o objetivo principal do presente trabalho é apresentar alguns indicadores iniciais do papel da gestão na formação dos professores, bem como aspectos importantes para a realização desse processo no espaço escolar, sobre o abrigo de uma gestão democrática. Já como objetivos específicos, a pesquisa delinea-se enquanto construção de referencial teórico combinado de temas de ampla discussão acadêmica isolada (formação continuada e gestão democrática), mas que não são tratados de forma profunda ou de forma combinada. Assim, a pergunta que norteia a questão investigatória apresenta-se como: de que forma a gestão escolar pode atuar na formação dos educadores na contemporaneidade? Trata-se, portanto, de uma pesquisa simples, de natureza básica, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos de autores como: Luck (2010), Morosini (2006), Veiga (1997), Laval (2019), Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1995) utilizados para a construção

do tema em pesquisa. Ressalta-se que a pesquisa assim conduzida, em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da gestão escolar e sua presença ativa na práxis pedagógica de educadores. Esse método, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de indagar-se sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinado assunto (PASCHOAL, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões já produzidas que serão apresentadas, como também desenvolver possíveis novas análises a respeito das questões elencadas o que, inclusive, pode constituir-se num referencial analítico para pesquisas futuras.

Para dar amplitude ao tema e com objetivo de construção inicial de referencial teórico e conceitual, a estratégia de consulta com procedimento bibliográfico não limitou recorte temporal, principalmente, com base nos objetivos principal e específicos. E, em busca do aprofundamento teórico-metodológico, foram utilizados autores de referência nos temas elencados, traçando confluências e diferenciação em suas análises e ponderações sobre os temas chaves da pesquisa.

Para cumprir os objetivos aqui elencados, será apresentada, inicialmente, de forma breve, no item primeiro, a conceituação sobre a profissionalidade docente e a formação continuada, sendo seguida, no segundo item, da análise da gestão democrática e sua influência em uma formação continuada. Esse ponto também pretende apontar alguns destaques sobre as discussões já produzidas em relação a sua importância para o implemento, o fortalecimento e a construção de uma formação continuada dos professores, partindo de uma gestão democrática, além da breve apresentação dos resultados encontrados. O trabalho será finalizado com a apresentação das considerações finais.

1 Principais conceitos sobre a profissionalidade docente e a formação continuada

Para compreender a relação entre gestão escolar e a formação continuada docente, é preciso, primeiramente, identificar os conceitos daquilo que forma o trabalho docente, como também a gestão escolar. Portanto, é necessário compreender que o objetivo primeiro da formação é preparar e conduzir um profissional para a atuação em sala de aula, exercendo a profissão de docente. A formação inicial trata de mobilizar os saberes

científicos, pedagógicos, didáticos, atitudinais para que o futuro professor tenha condições de atuar de forma satisfatória na atuação docente, enquanto a formação continuada dá conta de aprimorar e ampliar esses conhecimentos, de acordo com os desafios enfrentados pelos docentes durante a prática pedagógica.

A importância da formação figura, principalmente, na preparação do docente, de forma mais completa possível, mas também na construção de uma educação de qualidade para o aluno. Neste sentido, Nóvoa (1995, p.9) orienta que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores [...]”. Portanto, a formação dos docentes ocupa espaço de destaque no processo educativo que vai ser exercido na escola.

Neste aspecto, para Tardif (2000), o processo de formação da profissionalidade docente parece acompanhar a formatação ocorrida nos últimos 20 anos, que promoveu a definição de características agregadas ao que se costuma reconhecer socialmente como um profissional. Para ele, também são aplicados ao professor o conhecimento técnico ou específico, com uma formação de alto nível, com título específico, voltado à solução de problemas e julgamentos de ações para soluções, com certo direito a usar seus conhecimentos pelo alcance dos itens anteriores, capaz de avaliar seus pares e, por fim, contar com uma formação inicial e continuada. Esse processo de profissionalização dos trabalhadores e que afetou também a formação de docentes, como avalia o autor, advém daquilo que ele identifica como uma crise "dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais"(TARDIF, 2000, p.9), movendo processos de implemento dessa profissionalização do docente, assim como aumentando o desvalor e desprestígio que eles vêm enfrentando, principalmente pelo fato que o sucesso educacional constantemente vem atrelado ao sucesso do aluno, sem levar em consideração os inúmeros fatores que incidem nessa relação.

Em seu estudo por uma epistemologia da prática profissional que dê origem a uma definição de profissionalidade docente, ou ainda do que seria um professor e seus saberes inerentes, Tardif (2000) ressalta que ela origina-se dos saberes docentes através do tempo, o qual agrega conhecimentos e experiências, que são plurais e heterogêneos, advindo de várias fontes, como também são a conjugação de conhecimentos e teorias, o que amplifica

o leque de ações desse professor, assim como os objetivos que ele interpõe na sua prática. Isso também faz com que esses saberes sejam personalizados para cada docente, recepcionados a partir das experiências vivenciadas por cada docente, podendo ser técnicos ou também humanizados. Neste aspecto, é preciso considerar que "o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho" (TARDIF, 2000, p.13), produzindo implicações éticas e emocionais aos docentes, criando um exercício de conhecimento de si, valores e emoções daquilo que os faz verdadeiramente humanos.

Para Tardif (2012, p.31), "os professores são alguém que sabem alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros", ou seja, tudo o que o professor pensa, pratica, reflete, mobiliza, articula, relaciona, justifica, argumenta, acredita, pode possuir um propósito que se transforma em prática docente. Pode-se, dessa maneira, designar o trabalho docente como sendo a prática do professor que desenvolve a mediação constitutiva do processo formativo de cidadãos, que envolve reflexões e discussões de novos conhecimentos. A mediação do professor possibilita que seus alunos enquanto cidadãos possam reconhecer o mundo a sua volta e tenham condições de sentirem-se sujeitos ativos para transformá-lo, algo que vai muito além do que a simples transmissão de informações. Para que se desenvolva um trabalho docente consciente, é necessário conhecer a realidade em que se está inserido, a fim de que encaminhem os sujeitos do processo da aprendizagem no caminho do conhecimento científico, saindo do senso comum, para isso, é necessária uma formação continuada, para que o processo educativo seja de qualidade e que, de acordo com Freire (2002), "a educação é uma forma de intervenção no mundo", encaminhando-se para novos conhecimentos.

Os docentes precisam ter consciência de que o processo reflexivo de formação deve permanecer durante toda sua vida profissional, propondo novos caminhos, visando aperfeiçoar a prática crítica, criativa e em busca de um futuro melhor, visto que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

Neste sentido, orientam Fávero e Tonieto (2010, p. 69) que “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Sendo assim, além da transformação externa é necessário que haja a transformação interior do professor, para que esse processo seja validado, transformando-se, em primeiro lugar, para depois transformar os que passam pelo processo de aprendizagem.

Em relação à formação contínua ou continuada, Nóvoa (2002) salienta que ela coloca-se entre dois eixos: aquela relacionada à pessoa do professor e aquela que coaduna com a organização escolar e o projeto educativo pessoal. A primeira situação implica conceber que a formação é um momento para investimento em si próprio, procurando desenvolver um trabalho com autonomia, em busca da formação de uma identidade profissional e, no limite, uma profissionalidade. Já a segunda situação revela aquela mudança feita dentro da escola, através da influência de projetos e políticas curriculares, que coadunem com as necessidades desse professor.

Neste aspecto, Nóvoa (1992) defende as práticas de formação que tomam por base as dimensões da coletividade, construída no seio escolar e durante a sua atuação profissional. São práticas que tomam, como referência, essas dimensões plurais que contribuem para a formação de um profissional autônomo, capaz de construir e reconstruir seus saberes e seus valores. Da mesma forma, em outra obra, Nóvoa (1995) sustenta que a formação coletiva, continuada, possui um caráter emancipador, tendo em vista que, na coletividade, que aprendemos mais e melhor. No entanto, é comum observar práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores, de forma individual, as quais podem ser efetivas em relação à aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, acabam favorecendo o isolamento, a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

Benincá (2002, p.99), ademais, afirma que a “formação continuada” numa perspectiva dialética, a qual concebe o ser humano como finito e inacabado, torna-se “exigência para o exercício profissional do professor”. Neste sentido, o professor não nasce professor, ele constitui-se professor ao longo de sua trajetória, tendo em vista que a

formação docente é algo inacabado e que precisa estar em constante modificações, que acompanhem a geração a que se está educando, é necessário um grande amparo vindo dos diferentes contextos escolares, principalmente, da gestão escolar. Segundo Tardif (1990), a formação do professor inicia-se antes da graduação, cristaliza-se na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional.

Quando há crise, há o prenúncio de mudança e, quando estas acontecem, os educadores necessitam ter formação para compreendê-las e enfrentá-las com prudência e sabedoria, reorganizando sua prática pedagógica, adaptando sua metodologia de trabalho e transformando em oportunidade o que poderia ser interpretado como ameaça. Neste sentido, a formação, de acordo com Imbernón (2011, p.15), “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

Conforme Nóvoa (1997, p.28), o professor forma a si mesmo, “[...] não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interage em situações de ensino durante toda a sua vida”. As múltiplas interações que acontecem na escola, as distintas atividades vivenciais que acontecem nos espaços escolares, a capacidade de interpretar as informações disponíveis nas mídias e que são socializadas entre os pares podem tornar-se oportunidades formativas dos professores que estão abertos aos processos formativos e que desenvolveram a capacidade de refletir sobre suas próprias práticas. Neste sentido, formar-se a si mesmo é um ato que promove a reflexividade, a abertura e a possibilidade de novas descobertas e formas de conduzir o ensino e as atividades em sala de aula.

No entanto, o processo de formar a si mesmo não é um movimento automático e mecânico que se dá de forma espontânea. O processo exige planejamento, investimento, trabalho coletivo e liderança de gestores capazes de promover espaços formativos que possam capacitar os professores para que saibam enfrentar os desafios do cotidiano escolar, de forma a reconhecer as necessidades do aluno, sem descuidar do papel imprescindível da escola de produzir e socializar o saber escolar. Assim sendo, Freire (2011, p.3) argumenta “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades

para a sua produção ou a sua construção” e é por isso que os docentes devem ser capacitados, de forma constante, para tanto. Da mesma forma “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.15-16), a formação crítica e reflexiva do professor possibilita que seu testemunho constitua processos formativos a partir de sua própria atuação. Portanto, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

Conforme enunciado, contudo, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem sofrido sucessivas mudanças com a inserção do neoliberalismo educacional. Essa concepção de mundo, baseada na concorrência e no empresariamento de si mesmo, pressupõe uma corrida constante do profissional, em nome da manutenção de seu emprego e de sua qualificação constante (LAVAL, 2019), tornando-se uma “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa racionalidade neoliberal, igualmente, está presente no contexto da educação e passa a influenciar o ethos educativo na forma como se relacionam seus sujeitos. No caso do professor, tal racionalidade passa a exercer forte condução tanto na forma como ele aborda os conhecimentos, como também na forma como direciona suas ações com os alunos no sentido de que a educação deve ter por objetivo sempre o lucro, a maximização de resultados e a capitalização humana. (PINHEIRO, AGOSTINI, 2021). Essa forma de conceber a formação vai repercutir justamente na formação continuada, ao passo que torna essa formação aligeirada, apressada ou para cumprimento de demandas formais de formação, chega a escola através de parcerias e influências, com promessas de incentivos, ajuda de recursos, solução de problemas, oriundas de capital privados e conglomerados educacionais ligados direta ou indiretamente com a educação, influenciando claramente a educação através de formações de professores e de materiais didáticos (MACEDO, 2014).

A formação continuada pautada por uma racionalidade neoliberal acaba colonizando a subjetividade, tornando-se uma forma perversa de governar os seres humanos, pois promove o individualismo inflacionado, a competição desmesurada, a busca incansável de lucratividade e a mercantilização das formas de relacionamento. Como

advertem Dardot e Laval (2016, p.16), “o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais”, formando um modo de existência em que todos passam a viver “num universo de competição generalizada”, numa interminável “luta econômica”, ordenando as “relações sociais segundo o modelo do mercado” e cada um “é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa”.

Muitos gestores escolares, consciente ou inconscientemente, absorveram a racionalidade neoliberal e transformaram a escola numa empresa, mercantilizando a própria educação. Nessa lógica, o professor foi transformado em prestador de serviço, os alunos e as famílias tornaram-se clientes e os saberes escolares tornaram-se produtos a serem ofertados pelos prestadores de serviços (escolas e professores) aos sempre insatisfeitos clientes (alunos e famílias).

Laval (2019) tem razão quando denuncia em seu estudo que “a escola não é uma empresa” e que “a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” fez com que a escola vivesse em nosso tempo uma crise que se traduz em “múltiplas formas”. Conforme ressaltam, acertadamente, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p.11, grifo dos autores), “o modelo neoliberal concebe a educação não como sendo um ‘direito de todos’ garantido pelo Estado, mas sim como sendo um ‘bem privado’, e, portanto, ‘um valor econômico’ em que cada indivíduo deve capitalizar recursos que possam lhe garantir o acesso ao saber e competir no mercado de trabalho”. Em vez de primar por trabalho educativo “voltado à formação do cidadão”, a escola pública torna-se refém da racionalidade neoliberal, sofrendo fortes ataques por parte de quem quer instrumentá-la para tornar-se eficiente na formatação de indivíduos úteis para o modelo empresarial de existência.

Torna-se urgente e imprescindível defender a escola pública e a formação de professores como forma de resistência à racionalidade neoliberal. Para isso, é necessário compreender as estruturas fundantes da racionalidade neoliberal, suas múltiplas manifestações tanto no cotidiano escolar quanto nas propostas de formação de professores e nas práticas de gestão. Nos limites deste texto, almeja-se traçar algumas considerações sobre o papel da gestão democrática.

Um olhar atento da gestão escolar, construída de forma democrática, ouvindo os professores, seus anseios e a necessidade de formação é indispensável para a

concretização do conceber-se docente crítico tanto dentro da escola, quanto fora dela. Uma gestão democrática tem o papel fundamental de avaliar se as propostas de formação continuada realmente atendem as necessidades formativas desses profissionais ou se estão apenas voltadas ao alinhamento de uma racionalidade neoliberal que centra a qualificação no atendimento aos interesses mercadológicos de concorrência, formação de capital humano ou de simplesmente comercialização de material didático. A escuta da gestão democrática aos professores possibilita traçar estratégias formativas que atentem para essa necessidade dos docentes que possam aprimorar seu trabalho em sala de aula, sua condição de existência, suas fragilidades formativas e, principalmente, seu posicionamento político diante da realidade. Mas, para isso, é necessária abertura e disponibilidade da gestão para ouvir e construir coletivamente propostas formativas democráticas, críticas e cuidadosas que possam oportunizar aos professores um olhar sensível sobre as condições de trabalho e sobre a importância de ações coletivas na escola. Este, entre outros aspectos, serão tratados na próxima seção.

2 A gestão democrática e sua influência em uma formação continuada

Exercer a profissão de docente, na atualidade, é permeada por desafios, os quais muitas vezes ultrapassam a dedicação docente e para os quais a formação inicial não dá conta de resolver. A formação continuada surge para capacitar o docente nos seus desafios cotidianos, mas ela não supre uma formação inicial deficiente. Neste sentido, é preciso que o professor, no espaço da formação continuada, promova um conhecimento de si mesmo, de suas reações ou impressões diante dos desafios da docência, dos problemas que se originam da organização do trabalho, das atividades em sala de aula e da atividade de ensino e aprendizagem (FÁVERO; AGOSTINI, RIGONE, 2021). Isso implica conceber uma prática docente que problematize esses eventos, dê novo significado a eles, com base crítica e construtiva, utilizando a formação para tanto. Assim sendo, “valorizar o trabalho docente por meio da formação continuada é compreender que as práticas do professor são transformadoras” (MATOS; GROSCH; DRESCH, 2020, p.17) e isso pode ser alcançado por meio de um processo de gestão escolar democrática.

É preciso conceber ainda que a atuação e a formação docente na contemporaneidade encontram-se permeadas pelos efeitos e pressões do neoliberalismo educacional, que destaca o individualismo e o empresariamento de si, que influencia claramente a atividade docente, como já abordado. O professor passa a ter responsabilidade não só pelo sucesso educacional em sala de aula, mas também pelo seu próprio sucesso profissional, situação que acaba por moldar a sua formação, inclusive de forma continuada e cria um mal-estar na profissão (FÁVERO; AGOSTINI e RIGONI, 2021; FÁVERO, 2009). De todo o modo, na escola, no lócus cotidiano, é possível que o professor consiga superar os desafios postos, desde que haja predisposição, abertura, mas também contrapartida da gestão, atenta para essas necessidades e desafios.

Visto que a Gestão Escolar aborda os princípios metodológicos e indicadores de práticas democráticas que a perpassam, envolvendo a comunidade educativa em processos participativos, a partir dos pressupostos de uma gestão democrática, é papel também da gestão desestabilizar os profissionais envolvidos na educação, pois onde não há dúvidas, não há mudanças e, assim, não existem melhorias. Benincá (2004, p.10) sinaliza que “admitir as condições de insegurança humana parece ser a melhor segurança que o ser humano pode construir”. Essa reflexão é que se coloca aos educadores, que devem perceber que a insegurança é que faz com que se tornem capazes de fazer e de realizar mudanças, pois esse sentimento não deixa certeza de ações, fazendo-os saírem da zona de conforto e acomodação à procura de novos caminhos. Seguindo esse pensamento:

Não podemos e nem queremos fechar os olhos para as limitações com que a educação, as condições de formação e de trabalho do professor, no Brasil, foram sendo constituídas, e também para as carências que persistem na atualidade. Estamos cientes do papel que a educação, historicamente, ocupou, da forma como a mesma foi tratada, para servir a interesses ideológicos, econômicos, políticos, e de que a razão de ser da mesma foi deixada para segundo plano. (HENGEMUHLE, 2004, p.133)

Originário do latim *gestione*, a palavra *gestão* refere-se ao ato de gerir ou administrar. A gestão escolar compreende os aspectos pedagógicos, financeiros e estruturais e envolve o funcionamento da escola, onde se mobilizam ações para atingir os objetivos da instituição, o que envolve aspectos de gerência e administrativos. Nesses processos, estão envolvidos: o gestor da escola- direção, a coordenação, os profissionais

docentes, os alunos, os pais e a comunidade escolar em geral. A participação efetiva da gestão escolar tem um caráter instrumental. Essa participação promove o exercício de direito da cidadania, responsabiliza quem o faz, sobre o que faz e o que necessita ser feito. Além disso, exige compromisso social com os valores humanos, que são públicos, democráticos, solidários, sem interesses individuais. Na gestão democrática, todos os envolvidos na comunidade escolar fazem parte das decisões, a partir de um diálogo de forma horizontal, construindo coletivamente o Projeto Político Pedagógico.

Assim, é preciso compreender que o trabalho docente reflete, também, no trabalho da gestão, no sentido de auxiliar no atendimento das exigências que fazem parte desse ofício. Essas exigências e competências dos docentes constroem sua identidade profissional, causando diferentes sentimentos. Nessa perspectiva, os sentimentos docentes trazidos por Morosini (2006, p. 373) “envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos”. Para os professores compreenderem os contextos em que estão inseridos, é de suma importância uma formação continuada qualificada proposta por uma gestão preocupada com o fazer docente e seus objetivos finais, uma formação humana, transformando seres humanos autônomos racionais, livres para dar forma à sua existência.

A gestão escolar significa fazer parte de uma ação coletiva destinada a todos. É uma ação conjunta de “um fazer” que exercita e “ensina a ser”. Para haver mudanças, requer-se que, dentro do âmbito escolar, a gestão seja democrática, procurando realizar um trabalho de participação efetiva dos educadores, para que se sintam parte do processo do desenvolvimento do ensino.

É importante, ainda, retomar o conceito de gestão escolar e o seu papel dentro das escolas. De acordo com Luck (2010, p.96), a gestão como liderança é “como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados”.

Neste sentido, a gestão deve ser transformadora, deve passar esse modelo democrático a quem faz parte desse trabalho e deve possuir o foco principal nos educadores. Por isso, segundo Veiga (1997, p.18), a gestão democrática visa à compreensão dos problemas apresentados pela prática pedagógica, sendo que “ela visa romper com a

separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores”. Em suma, sabe-se que a educação é uma prática social e histórica que transfere muitas concepções para a sociedade. Ressalta-se que

a educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTO, 1996)

A gestão tem forte influência no papel desenvolvido pelo educador em sala de aula, sendo assim, é necessário a promoção de uma formação continuada de qualidade, a fim de que os educadores sintam-se amparados nos inúmeros percalços que se apresentam a eles, no trilhar do caminho docente. Uma formação adequada e qualificada permite ao educador atuar de modo consciente na instituição escolar. Compreende-se, então, que conhecer a organização, seu funcionamento, responsabilidades e funções, que são delegadas a cada profissional, é de suma importância, pois oportuniza a construção de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente, bem como a capacidade para atuar nas diferentes áreas da educação.

Neste sentido, é preciso que a gestão esteja atenta aos processos formativos continuados dos docentes no ambiente escolar, tendo, como base, a resignificação da educação e da atividade do professor. O objetivo educacional deve ser a emancipação e a formação para a cidadania, de forma a orientar os indivíduos para um papel ativo social. Assim, formar para a cidadania e transformar o indivíduo implica conceber um docente que reflita a sua prática e busque, na formação continuada, ampliar conceitos, mobilizar práticas colaborativas, criar espaços de autorreflexão, socializar com os colegas de trabalho suas experiências, compartilhar momentos de aprendizagens solidárias e criar ambientes de gestão democrática tanto em sala de aula como no exercício de poder na escola. Assim,

os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação atitudes, sentimentos, etc, praticados durante a

aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem dos nossos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que se possa refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica” (MACEDO, 2005, p. 54).

Uma das grandes problemáticas da gestão democrática hoje apontada por Laval (2019) reside na busca constante pela eficiência do ensino, confundida, frequentemente, com eficiência econômica, maximizando os resultados tanto por meio da gestão financeira quanto pela gestão dos trabalhadores (professores), os quais devem estar focados no máximo resultado ou no melhor ensino. Essa problemática, de natureza latente neoliberal, indica a busca no seio escolar, para produzir tacitamente o retorno do ‘neotecnicismo’ denunciado por Saviani (2013), em que o indivíduo deve ter condições que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, reduzindo a educação a uma função instrumental de investimento em si mesmo, no seu capital humano, de forma contínua e ininterrupta (PINHEIRO, AGOSTINI, 2021), produzindo o gerencialismo educacional, o qual

vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos. (LAVAL, 2019, p. 220)

É nessa concepção de gerencialismo que a figura do gestor escolar confunde-se com um gestor de empresa, sendo responsabilidade deste, assim como um gestor empresarial, maximizar lucros e minimizar perdas. Embora esse aspecto seja refutado pela própria construção do processo educacional, que não se prende apenas em um método ou técnica para determinar a sua pertinência, as técnicas de gerencialismo baseiam-se justamente no aprimoramento da performance e do controle para o sucesso educacional. Com base no consumismo dos clientes (pais e alunos), a escola vê-se incumbida de indicar uma gestão apta para esse controle (LAVAL, 2019). Dessa forma, “se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido” e, nesse caso, a empresa educacional ou a “organização

educadora' deve ter à frente um organizador que seja capaz de dirigir uma "equipe" e se responsabilize pela produção de 'valor agregado' pela 'empresa'".(LAVAL, 2019, p.281)

Por esse motivo, a gestão desconcentrada, descentralizada e democrática não consegue atingir seus efeitos em um contexto que leva em consideração a condução dos processos de acordo com as regras mercadológicas. O processo de gestão escolar perpassa mais com a forma democrática a um processo de adesão ou concordância com as reformas e não um local profícuo de debate de ideias e escolha dos melhores interesses comuns. Para Laval, o gestor, mesmo em uma perspectiva democrática, passa a ser um líder:

Eles suscitam e dinamizam a confiança, mobilizam as emoções ("o projeto deve ser escrito com palavras que façam bater mais forte o coração dos envolvidos"). O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou "pilotagem", o comando é "mobilização", a autoridade é "suporte": "dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar" [19]. Dirigir é "exercer liderança", é "gerir", "motivar" e, sobretudo, "educar". Esse novo estilo de dominação baseado no "treinamento", no "coaching", proclama o "fim da autoridade" (LAVAL, 2029, p.287)

Assim, em busca de resultados, consideramos que, embora essa tendência seja uma premissa pertinente e verificável, a postura do gestor pode contribuir para que tais efeitos sejam mitigados, principalmente, junto a sua atuação no apoio e construção da formação continuada de seus docentes. Freitas (2018) avalia que esse gerencialismo e padronização de controle impacta diretamente na atuação e formação docente, ao passo que o neotecnicismo impõe a perda de autonomia e a padronização tanto do que ensinar como da forma de ensinar. Todavia, a alternativa, para ele, encontra-se, justamente, em uma gestão democrática, convidando a todos para vivenciar o processo. Para ele, "todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia; [...] permitindo o desenvolvimento de sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva, com espírito crítico." (FREITAS, 2018, p.128) Assim sendo, a atuação da gestão escolar, para essa abertura, deve ser fundamental.

Portanto, a educação tão esperada e planejada na teoria se fará presente a partir do trabalho democrático por parte da gestão e com a percepção da importância da formação continuada por parte dos educadores, pois a escola e o processo educativo dela

são o reflexo de seus profissionais. É sempre viável a busca por melhores condições e atrativos dessa profissão, assim como uma gestão que reflete as questões vivenciadas na escola pelo corpo docente, será possível ofertar-lhes uma base melhor para enfrentar as dificuldades propostas no cotidiano escolar. Paro argumenta que “[...] a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações” (PARO, 1999, p.116-117). A democracia só permanecerá viva, com uma educação democrática, coordenada por professores que a vivam e engajem os educandos nesse mesmo propósito. Da mesma forma que, como orientam CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO (2019, p.12), é preciso atentar para “a própria prática um objeto de estudo, pesquisa e teorização”, tornando a formação continuada do docente em um momento efetivo de aprendizagem, dentro e fora da escola, contribuindo para o exercício de uma prática de ensino mais efetiva e contributiva socialmente.

Consideramos, dessa forma, que, diante do que foi estudado e pesquisado, a atuação de uma gestão democrática em prol de uma formação continuada voltada para as reais necessidades profissionais deve levar em consideração o rompimento com a padronização feita em nome do controle gerencial. Isso significa conceber que ela é “realizada pelo saber, pela qualificação, pela formação” (LAVAL, 20219, p.291). Da mesma forma, é preciso abrir espaço para a participação de todos na gestão efetivamente democrática e isso implica ouvir os docentes nas suas reais demandas de formação dentro e para o espaço escolar.

Da mesma forma, a formação deve ser coletiva e, por isso, a rede de colaboração, principalmente, exercida pela equipe diretiva e de gestão, deve ser fundamental. Esse papel colaborativo também é essencial na formação continuada dos docentes, que deve ser coletiva e não isolada. A formação docente permanente e continuada deve ter espírito acolhedor, montando uma cadeia de formação organizada, que promova leituras e escritas e estudo dos diferentes modos de ensinar. Além disso, a formação deve priorizar o estudo de situação gerais, como foco no coletivo da escola. É preciso considerar a escola como um lócus privilegiado de formação docente continuada. A formação, como um processo de reflexão, é hábil para fortalecer a prática e isso pode e deve ser feito de forma coletiva. O exercício de distanciamento da prática docente pode estimular o pensamento sobre ela e

uma ressignificação da atuação individual e, por isso, a formação deve ser parte da rotina do corpo docente. (GOUVEIA, PLACCO, 2013).

Ademais, o gestor precisa ter em mente que o ato de ensino, enquanto processo complexo, “não pode ser simplesmente objetivado por uma abordagem econômica ou tecnológica reducionista, e porque ele nunca poderá ser totalmente racionalizado pela crença cientificista.” Da mesma forma, a formação docente deve ser pautada pelo mesmo enfoque. As crenças empresariais que são criadas são sustentadas por uma lógica neoliberal empresarial, tecnicista e controladora, o que não coaduna com o processo pedagógico e educacional pautado em pluralidade humana. É preciso que essa ótica gerencial esteja reduzida “ao mínimo necessário exigido pelo funcionamento geral da instituição.” (LAVAL, 2019, p.247)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual pede que a gestão escolar seja capaz de responder às necessidades do mundo educacional contemporâneo, possibilitando um desenvolvimento profissional, agregando conhecimentos e habilidades, pois a principal função da escola é fazer com que os alunos descubram o grande tesouro que está dentro da educação e, para isso, são necessários profissionais abertos e adeptos a esse caminho formativo. No entanto, a formação não pode ser reduzida à formatação ou instrumentalização de indivíduos eficientes e produtivos para um insaciável mercado consumista que gera riqueza para poucos e pobreza para a grande maioria. Um senso de responsabilidade social e ambiental é ingrediente fundamental para promover uma formação sensível, cidadã, consciente, crítica e democrática. Para que tal formação seja possível, é necessário que os sistemas de educação sejam suficientemente sensíveis para compreender que o fortalecimento das sociedades democráticas necessita de uma formação mais abrangente e alargada.

Conforme alerta a filósofa americana Martha Nussbaum (2015, p.4), muitos países que reduzem seus sistemas de ensino a servir os índices econômicos “estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia”. Agindo dessa maneira, “em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por

si próprios”, eles estarão “produzindo gerações de máquinas lucrativas” que alimentam e concentram a riqueza na mão de poucos enquanto produzem a destruição das questões ambientais que prejudicam a coletividade dos humanos e a saúde do planeta. Isso não significa colocar o falso dilema de que teremos de escolher, nos termos da própria Nussbaum (2015, p.11), “entre um modelo de educação que promova o lucro e outro que promova a cidadania plena”, pois “qualquer democracia moderna exige uma economia sólida e uma cultura empresarial próspera”. Uma formação alargada e abrangente é capaz de produzir equilíbrio prudencial entre ambos os modelos. Mas, para isso, é necessário que as instituições de ensino sejam capazes de exercer uma gestão democrática, inteligente e aberta para enfrentar com lucidez os desafios do presente e do futuro.

A gestão democrática nas instituições de ensino possibilita mobilizar um processo formativo de novos sujeitos políticos, que sejam capazes de compreender a importância da coletividade, que tenham sensibilidade para perceber a diferença entre processos democráticos e posturas autoritárias, que saibam tomar decisões sociais e econômicas inteligentes por serem promotoras de vida digna para todos e de que o processo democrático é mais vantajoso do que outros processos instrumentais de poder centrados exclusivamente na eficiência econômica.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Elisa. (orgs.). **Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática**. 2 ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.

BENINCÁ, Elli. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004. 160.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 321-376.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.11-25.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitorio, DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (org.). **Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Morés. Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [Recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004

LUCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Art. Med, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em 03 ago. 2016.

MATOS, Gislaine. Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em 27 abr. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Vol 2. INEP/RIES, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia depende das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo. Xamã: 1999.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, núm. 3, jan-jun, 2001, pp. 1-9. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021. Acesso em: 30 abr. 2021.

PINHEIRO, Ana Paula. AGOSTINI, Camila Chiodi. A BNC- formação para ensino superior e a sociedade de aprendizagem: algumas discussões sobre a formação pautada em competências. In: MACHADO, Gabriella Eldereti. COSTA, Sabrina Copetti da. SILVA, Karoline Regina Pedrosa da. (orgs). **Debates contemporâneos: perspectivas e reflexões atuais**. [Recurso eletrônico]. Santa Maria: Arco Editores, 2021. Disponível em: doi: 10.48209/978-65-GSK4t-02-7

TARDIF, Maurice. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas**

internacionais. Porto: RÉS, 1990

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira De Educação**. Nº 13. Jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em:
https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em 28 jun 2021

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 26, p. 161-174, 2014.

Enviado em: 11-01-2023

Aceito em: 08-05-2023

Publicado em: 03-07-2023