

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: OS DESAFIOS DA GESTÃO COLEGIADA**

**Lucrécia Stringhetta Mello – UFMS**

lsmello@ceul.ufms.br

**Rozemeiry dos Santos Marques Moreira – UFMS**

rmoreira@ ceul.ufms.br

**Resumo:** Este trabalho refere-se à experiência em formação continuada de profissionais que atuam em atividades administrativas e coordenação pedagógica em instituições da rede pública. Fundamenta-se na política e teoria da gestão educacional tomando como princípio a democracia, decisões colegiadas, participação e autonomia. A metodologia segue os princípios da pesquisa colaborativa pela parceria entre universidade e o município. Os resultados evidenciam como atuam, organizam, estabelecem relações e reagem de forma particular diante das normas do sistema educativo e desafios que enfrentam no cotidiano.

**Palavras-chave:** formação continuada; gestão colegiada; interdisciplinaridade

### **Introdução**

O presente texto trata das dimensões teóricas e práticas que nos possibilitaram a formação continuada de educadores depreendida da experiência vivida junto a um grupo de estudos em parceria com a secretaria de educação de um sistema municipal. Caracteriza-se por “espaços de saber/fazer” que trata de campos epistemológicos e profissões que são fundamentais na estratégia das ações gestonárias, entre elas, a da gestão pedagógica tendo em vista a formação dos profissionais em serviço.

Parte-se do pressuposto de que a gestão colegiada é levada a efeito a partir de interesses sociais e políticos, sendo uma tônica comum na organização escolar desde o desencadeamento da reforma educacional de 1996. Entre os princípios que emanam desse movimento de reforma, a gestão democrática que implica na ação colegiada tem sido muito valorizada e estimulada como meio de participação e condição de partilha. A sua implementação tem sido um desafio àqueles que têm a tarefa de articular o projeto pedagógico da escola de modo que, em conjunto a equipe escolar planeje, organize, e avalie uma situação voltada para a materialidade da educação.

Tendo em vista os desafios gerados na prática da proposta de gestão democrática e na qualidade de formadores temos, ao longo de três anos, oferecido curso de formação a profissionais na rede municipal de ensino de Três Lagoas (REME), do estado de Mato Grosso do Sul, em atividades administrativas e coordenação pedagógica, chamados por assim dizer, ‘especialistas de educação’. Cerca de sessenta

educadores por ano têm participado do projeto de extensão e pesquisa e tem provocado a necessidade de rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo saber acumulado.

Importante destacar que esta ação faz parte de um Programa de Extensão proposto pelo curso de Pedagogia/Departamento de Educação de Três Lagoas/CPTL/UFMS e financiado pelo PROEXT/MEC, composto por ações que se complementam por serem dirigidas às escolas da comunidade e seus atores. Com o título: “Apoio pedagógico na busca da inclusão: ações colaborativas entre a universidade e escolas de educação infantil e ensino fundamental”, organiza-se projetos voltados para o letramento em língua portuguesa e matemática, literatura, linguagem de sinais, educação indígena, oficinas de artes e educação rural, cinema, ciclo de palestras e formação continuada dos que se ocupam com a gestão escolar, tema desse trabalho.

A ação de pesquisa e extensão, de cunho interdisciplinar, segue a metodologia qualitativa, sob o enfoque da pesquisa ação que, por possuir característica de promoção de capacitação pode ser chamada de “colaborativa”. Segundo Diniz-Pereira (2002), a pesquisa do tipo colaborativa, caracteriza-se por uma parceria entre duas ou mais instituições, como é o caso desse trabalho, onde proporciona a formação visando melhoria da gestão escolar, o fomento a investigação, bem como, a reflexão da prática.

Por meio de seminários, oficina de estudos e do espaço crítico propiciado pelas discussões questiona-se a teoria e a prática da gestão, destacando a historicidade da administração escolar e seus atores: diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos. A reconstituição da formação de cada um possibilita sua recolocação no mundo do trabalho, ou seja, em seu “mundo vida.”, dando a ela o significado de sua ação junto à gestão pedagógica.

O sujeito passa então a conhecer-se e com isso também identificar-se na cultura escolar, pois também é constituído por ela e, com ela. Quando procuram o diálogo com os saberes científicos para as questões sociais, políticas e econômicas é possível desvelar os condicionantes do contexto, da interação humana e da restrição das possibilidades de ação e os precários cenários vulneráveis e do coletivo da escola.

Neste sentido, o fazer e o pensar dos sujeitos envolvidos emergem da sua inserção no cotidiano de trabalho. As relações, por um lado, se configuram de uma maneira determinada tanto pelas exigências econômicas e políticas como pelas

interpretações subjetivas que orientam a ação individual e grupal. Desse modo podemos reconhecer os desafios da gestão colegiada, identificados entre outros, pelo reconhecimento da complexidade das relações sociais de trabalho e da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos.

Portanto, considerar a formação de profissionais para atuar na gestão escolar é entendê-la como um fenômeno fundamental e radicalmente interativo, requer interpretação e explicação de seus meandros organizacionais e teóricos.

### **Perspectivas de formação continuada para a gestão da escola.**

Entende-se que a formação continuada do profissional em educação configura num movimento interdisciplinar em transpor de um conhecimento ao outro, ao rever os velhos conhecimentos para reedificá-los e alcançar um novo saber. Nesse processo a metáfora extraída da música de Raul Seixas exemplifica a busca da auto formação: “Beba, pois a água viva ainda está na fonte; Você tem dois pés para cruzar a ponte; Nada acabou; Tente, Levante tua mão sedenta e recomece a andar. Não pense que a cabeça agüenta se você parar”.

Um curso de formação de educadores muitas vezes, tem o peso de uma roupagem burocrática pela situação organizacional que apresenta, pois têm definidos; os objetivos, a programação as estratégias para os encontros do grupo de estudo. No entanto, devido às atividades diferenciadas de seus integrantes ele se constitui em espaço aberto, onde cada um inscreve-se livremente e oferece conhecimento aos que se envolvem no processo.

Considerando que estamos tratando de organização, partimos do princípio de que a própria organização comportamental dos envolvidos, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, as rotinas cotidianas e costumes da vida da escola são trazidos para o grupo de estudos. Neste aspecto, constatamos a presença de dispositivos organizacionais que regem o cotidiano dos agentes escolares definidores do sistema que os governa enquanto rede de ensino, semelhantes ao que Weber (1971) e outros identificam como características das organizações burocráticas.

Segundo Weber, a burocracia é um tipo de poder, é um sistema racional em que a divisão do trabalho dá-se racionalmente, com finalidades específicas. A ação racional burocrática é a coerência da relação entre meios e fins. É, portanto, predomínio

de formalismos, de existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical de trabalho e impessoalidade.

É possível notar o caráter, ao mesmo tempo, improvisado e determinado da tarefa de supervisionar ou coordenar o pedagógico as organizações escolares. As organizações escolares não podem ser entendidas por uma ou outra lógica, e certamente também não, segundo a lógica estritamente instrumental e burocrática, pois os fatores humanos predominam nela, constituem, com efeito, o material básico dessas organizações, seja no plano pessoal, tecnológico, ou nos 'produtos' resultantes dos serviços prestados pelo pessoal. (TARDIF & LESSARD 2005).

Os agentes fazem tudo que está a seu alcance para realizar os objetivos oficiais da escola e do projeto pedagógico, a exemplo do atendimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, e outras instâncias pertinentes à gestão escolar. Porém, as circunstâncias tem levado a improvisar constantemente os meios e os processos que levam a isso. Esta e outras questões remetem-nos a discutir, constantemente com o grupo, os modelos e a institucionalização dos papéis que cada um exerce em seu campo de atuação.

Existem normas formais de controle, que regem comportamentos dos profissionais da educação, códigos e regras para definir, por exemplo, o projeto pedagógico da escola e quando não existe um alto grau de integração entre os membros, emergem os conflitos.

Tal fato, possivelmente poderá ser esclarecido pela falta de clareza na definição de seu significado, pela definição coletiva de um plano de trabalho e ainda, muitas vezes, sem oferecer espaços com condições de contribuição com igualdade e vontade para contribuição. (HABERMANS,1998).

Temos insistido que haverá sentido de participação se a proposta educacional do sistema e o projeto político-pedagógico das escolas possuírem uma mesma direção. Neste sentido, durante o curso, provocamos os professores/gestores por meio de textos, filmes, palestras para que questionem suas práticas, que localizem as barreiras e formas de superação.

O status de interdisciplinaridade concretiza-se no momento em que obriga o educador a rever suas práticas e a descobrir seus talentos. Neste contexto, uma nova atitude é introduzida diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de

aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentes expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, a imersão no trabalho cotidiano e, possivelmente, a metáfora que subsidia, determina e auxilia sua efetivação é a do olhar, que perscruta, interroga e vê além dos atos aparentes.

Nossa intenção foi e, continua sendo em oferecer subsídios para o reconhecimento de que a participação é a condição necessária para a gestão democrática. Procuramos despertar o hábito da reflexão e produção escrita coletiva, considerando que o trabalho coletivo proporciona maiores condições de conhecer, compreender e conviver com as diferenças.

O estudo da política educacional, designadamente da gestão da escola, bem como, da teoria sobre supervisão e administração educacional, remete a ver a escola como uma organização, na medida em ela se constitui como uma unidade social de ‘agrupamentos humanos intencionalmente construídos’ (CHIAVENATO, 1983). Enfatiza assim, os “indivíduos e os grupos interrelacionados, as suas interações, o caráter de intencionalidade de seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo” (CARVALHO E DIOGO, 1994).

Neste momento, alguns elementos da gestão democrática tornaram-se imprescindíveis para estudos, entre esses, a da autonomia e das relações de poder exercidas no contexto da organização escolar. Para aqueles que atuaram ou viveram administrações onde predominava o autoritarismo é preciso entender que a vivência da gestão democrática é:

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas, vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático. E, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998:79).

A partir desse entendimento, sabemos que o poder disciplinar articula indivíduos, tornando-os controláveis e produtivos. No “jogo democrático”, nem sempre é possível jogar com as regras próprias e exercer o auto governo, pois a autonomia no dizer de Barroso (1998, p. 16), “é a faculdade que os (ou as organizações) tem de se regerem por regras próprias [...] sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações”.

A autonomia não é, portanto, um traço de personalidade, mas resultante da organização do trabalho. Dito de outra forma, a autonomia em relação ao projeto oficial (a ser desenvolvido pela escola) não deriva tanto das características pessoais, mas sim de suas condições de trabalho. Se existe autonomia aí ela é, antes de tudo, induzida pelo seu conhecimento do papel que desempenha junto aos pares na articulação do currículo; trata-se, portanto, de uma autonomia que todo profissional precisa desenvolver.

Importante relatar que identificamos nas narrativas de alguns participantes a ausência de liberdade em tomar decisões inerentes a sua função por estar voltada a outros interesses que emergem no cotidiano. Registramos essa compreensão pela seguinte afirmação: “esbarram na falta de meios disponíveis para o desempenho das atividades”, assim como, muitos se sentem “impotentes em cumprir o seu verdadeiro papel”

Esta e outras questões remetem-nos a discutir, constantemente com o grupo, os modelos e a institucionalização dos papéis que cada um exerce em seu campo de atuação.

Foram observados, durante os relatos que, nem sempre conseguem desenhar um plano de atividades consistente para execução da função explícita de coordenar o pedagógico, por exemplo, ou então administrar a escola e coordenar o Conselho Escolar. A rotina diária acaba sendo improvisada e, realizada ao sabor das circunstâncias, como apontamos na fala a seguir: “[...] no ambiente escolar surgem várias situações, inúmeras e, por conta desse envolvimento, nessa situações, ao final do dia, abaixo minha cabeça, fecho os olhos e me pergunto: o que fiz hoje?”

Em Barroso (1998); podemos explicar essa situação relacionando-o com a autonomia quando os responsáveis pela escola colocam-se na dependência total da administração superior, ou mesmo das forças circunstanciais todas às decisões na consecução de seu trabalho. E, sem o regulamento, ocorre a indecisão e não tomam nenhuma atitude sem consultar instâncias às quais encontram - se subordinadas ocorrendo a heteronomia. Existem, porém, aqueles em cuja gestão nota-se a anomia, pela ausência de normas claras e comprometedoras por não cumprirem as normas da administração à qual estão subordinados e nem mesmo apresentam uma proposta de educação.

Conhecer a cultura e identidade daqueles que atuam na gestão da escola

também facilita a compreensão dos atos e atitudes adotadas no processo de gestão escolar, de saber, por exemplo, de autonomia, heteronomia ou mesmo a anomia. Sendo a escola uma organização humana, um dos fatores de êxito da gestão é a capacidade de promover a cooperação na tomada de decisões, circulação e uso de informação entre seus integrantes.

Entre outras situações os participantes definem que a rotina de trabalho consiste em: “entregar todos os trabalhos em dia, resolver a parte pedagógica e administrativa em parceria.”; “Auxílio a professores e alunos, busca de estratégias e reuniões pedagógicas”; “Atendimento de pais e alunos, acompanhamento do docente, conselho de classe e reunião pedagógica.”; “Incentivo de leituras, escritas, produções, debates e reflexões, orientações e diálogos entre professores, alunos e pais.”

As assertivas confirmam que os sujeitos se adaptam a uma imposição administrativa oscilando entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia. Contudo, existem muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo “autonomias glandestinas.”

Para além da análise das políticas da gestão escolar e/ou do papel dos profissionais envolvidos, dedicamo-nos a compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados o planejamento em seu local de trabalho a partir de questionamentos como:

Quando os profissionais conseguem a superação do dogmatismo e/ou passar para o nível de transição? Quando começam a dominar o conhecimento como espaço conceitual e passam a criticar as posturas conservadoras chegando a desenvolver a criatividade e elaborando novas formas de pensar a realidade sem as conhecidas dicotomias que levam à manutenção das relações existentes? Quando reconhecem a importância da sua qualificação profissional e optam por transpor um conhecimento ao outro, ao mobilizar-se para encontrar respostas aos desafios e problemas de seu cotidiano, sempre aprendendo, sempre buscando?

A questão que se coloca no curso de formação é de que, em princípio, cada sujeito está situado num determinado tempo/espço. E, o tempo vivido traz consigo os intervenientes sociais, políticos e econômicos, sendo que, no campo da gestão

educacional existe uma proposta para a gestão da escola, seu currículo, o financiamento, a avaliação e a administração dessa instituição em que trabalham.

### **Usar experiências do passado - aplicar o novo e praticar a paciência**

Os educadores, muitas vezes tendem a cristalizar suas concepções originárias de teorias ligadas a paradigmas que foram “assimilados” ao longo de suas histórias de vida, de sua formação, que transcendem delas próprias e que podem ser superados. Os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos e trazem, para o seio da escola, situações que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas; mas necessitam ser mais discutidas no bojo dos contextos de cada instituição, seja relativo às salas de aula, seja da família dos alunos ou do trabalho. (REZENDE, 1995)

Quanto a saberes e conhecimentos pertinentes aos diretores, supervisores e coordenadores de curso, afetos à construção coletiva do projeto pedagógico decorrem da necessidade de especificação das ações que às vezes já estão ‘plantadas’ nota-se a falta atitudes que favoreçam sua execução. Entendemos que um convite a uma reflexão mais detalhada das categorias mencionadas por Alves & Oliveira (2001) ao classificarem as áreas de estudo, nos auxiliem a ampliar os conhecimentos no entorno desse entendimento.

Dentre as categorias citadas pelas autoras acima, a do ‘poder’ tem origem, em especial, nos estudos anglo-saxões, mostrando, em primeiro plano, como ele organiza o pensamento acadêmico e é por ele organizado. Uma segunda categoria trata de perceber como, a partir de uma “visão do alto,” aqueles que têm o poder organizam o espaço/tempo da escola. E, uma terceira, se caracteriza pelo interesse que recai sobre a compreensão de como, historicamente, foram hierarquizados e fragmentados os saberes que interessavam ao poder na escola.

Por fim, uma quarta categoria procura compreender, em instituições concretas, como aquilo que é proposto “para todos” é distribuído e hierarquizado, no que poderia ser chamado de micro-exercício de poder. De maneira geral, esses trabalhos têm-se concentrado em análises sociológicas que não se descuidam de uma metodologia histórica.

Com efeito, essas categorias evidenciam a importância da construção coletiva dos saberes dos profissionais da educação e, que decorrem de maiores explicitações dos problemas, os quais são discutidos no grupo de estudo e de modo articulado. Partimos,



portanto, dos temas e problemas propostos pelos participantes, buscando sua raiz histórica e, a partir deles elaboramos textos ou selecionamos artigos para discussão no grupo de estudos de modo a contribuir na interpretação e compreensão das formas diversas da realidade em que atuam.

Situações como essas passam a constituir desafios para a gestão colegiada dada as novas demandas sociais e educacionais cada vez mais, evidenciando a necessidade de boa formação teórica prática, dos profissionais da educação.

### **Retalhos que emolduram a formação para a gestão colegiada.**

Embora tenhamos toda uma legislação apontando para o princípio da gestão democrática na escola, a participação na elaboração do projeto político pedagógico e na capacitação em serviço, a sua interpretação dá margem a leituras parciais e contraditórias. Falar em gestão colegiada já se tornou senso comum nos meios educacionais, o difícil é a sua prática, pois, difícil é observar seus contornos e perfis.

Concordamos com Freire (2006, p.25) que é necessário pensar, organizar e executar programas de formação permanente mediante trabalho conjunto entre universidade (que ele denomina cientistas) e Administração do sistema, “[...] que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática” porque “[...] não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

As reflexões sobre o modelo organizacional da escola apontam para os princípios da gestão democrática e participação na elaboração do projeto político pedagógico, anunciando a capacitação em serviço, etc. a sua interpretação dá margem a leituras parciais e contraditórias em face de interesses sociais de grupo e concepções diversas (FERREIRA; AGUIAR, 2003).

Com freqüência vêm à tona, ao verbalizar o modo como conduzem suas ações na gestão da escola, marcas próprias do paradigma conservador, por apresentarem uma concepção de administração centralizada. Exemplo disso; o conceito de que o saber deve ser transmitido como conteúdo pronto e acabado, concebem reuniões como ritual administrativo onde se transmitem avisos, o culto ao legalismo e à burocracia ou sua negação injustificada.

Diante dessa realidade, o conhecimento e a crítica aos diferentes paradigmas levam à ruptura com os determinismos organizacionais cristalizados na prática

administrativa, corroborando para o esclarecimento de certos equívocos e imagens estereotipadas acerca da prática cotidiana.

Segundo Péres Gómes (2001, p. 31) “a reflexividade é a capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, as representações e as estratégias de intervenção”. Com essas palavras podemos dizer que, à medida que o conhecimento vai sendo produzido para enriquecer e modificar a realidade e suas representações pode também potencializar, orientar e restringir as possibilidades de ação nos grupos onde se organizam a educação, como é o caso da escola.

Passamos, então, a eleger alguns relatos que exemplificam a ruptura da situação vivida no cotidiano escolar e que passaram a constituir-se em retalhos que emolduram a formação para a gestão colegiada: “Todas as minhas ações foram amparadas pelas reflexões geradas no projeto de formação.”; “Ministrei ‘experiências Vividas’, uma capacitação que foi um sucesso”; “Reuniões onde todos puderam fazer uso da palavra para discutir assuntos referentes a escola.”

Os desafios postos à gestão colegiada devem primar pela qualidade das ações por ela desenvolvida. A gestão é responsável em oferecer condições para formação continuada de seus profissionais e promover a melhoria da qualidade do ensino. O projeto pedagógico deve ser conhecido por todos, pois é nele que a comunidade escolar estabelece a sua organização administrativa, curricular, os princípios filosóficos e educativos, suas metas e projetos coletivos. Ainda, a consciência de que a formação do coletivo constitui-se uma força emancipadora capaz de articular os desejos de mudanças e de promover a inovação no trabalho pedagógico.

De acordo com Marques (2000) a educação é obra centrada na coletividade e na totalidade do processo educacional e os acertos precisam ser negociados, amplamente esclarecidos e decididos consensualmente. Nesse acordo, cada sujeito é, ao mesmo tempo, expressão de sua individualidade e de sua coletividade, assim as relações que se estabelecem na gestão colegiada revelam no cotidiano escolar sua força pelos saberes que neles são produzidos e compartilhados.

No decorrer dos encontros foram trabalhadas algumas categorias, entre elas da potencialidade e fragilidade que pudessem oferecer subsídios para a compreensão dos saberes que estavam sendo produzidos e compartilhados.

Em relação a potencialidade muitos dos participantes disseram ter alcançados como forma de contribuição para o desenvolvimento profissional e de aprender a ler alguns autores sobre a formação continuada e gestão escolar. Outros afirmaram que os temas discutidos no curso foram bem planejados e explorados e amplamente discutidos e entendidos, servindo de reciclagem para os que já os dominavam. Ainda, como potencialidade de retornar aos bancos escolares como motivos para a decisão em cursar a pós-graduação (*lato sensu*), após a reflexão de que os conhecimentos em gestão escolar não eram suficientes.

Várias razões motivaram o desejo de conhecer quais as fragilidades percebidas pelos participantes, para a busca constante de superação. Dentre as coletadas, fragilidade foi definida como sendo uma impotência de cumprir o verdadeiro papel da função designada, de condições para acolher os conteúdos tanto no plano teórico, quanto prático. Também foram apresentadas como dificuldade para discutir mudanças com os profissionais da educação, para conseguir agregar as pessoas.

A esse respeito também concordamos com o que nos apresenta Bordignon e Gracindo (2001), que um processo de gestão democrática não se concretiza por meio de ações mecanizadas, como reprodutora de ordens e decisões tomadas fora de seu contexto como já mencionamos na fala de Barroso (1998). Deve ser entendida como um processo de envolvimento e compromissos dos participantes na medida em que são oportunizados o exercício da autonomia. A autonomia, entendida como a capacidade de autodirecionar, através de princípios próprios, resulta de conquistas e da participação por meio das interações de todos em busca de um objetivo comum. Entendendo que, o compromisso e a participação não devem referir-se apenas a comunidade interna, mas também a da comunidade externa a escola.

### **Considerações finais**

É oportuno ressaltar, que o propósito de desenvolver o presente texto foi o de tentar descortinar a importância do domínio dos conceitos de gestão colegiada e os princípios a ela subjacentes como: participação/democracia, autonomia e formação continuada. A formação, sob a égide da interdisciplinaridade, faz com que cada um reflita sobre esses princípios e conceitos, tomando-os como ponto de partida de sua vivência no interior da escola.

A experiência diária na complexa rede de interações que constitui a experiência

dos educadores propicia a eles um amadurecimento e habilidades que os ajudam a refletir sobre atividades rotineiras, gestos e atitudes, fluindo entre o fictício e o real, entre o abstrato e o concreto, o homogêneo e o heterogêneo. (HELLER, 1972).

Nesse contexto, a tarefa fundamental é a de promover a reflexão compartilhada sobre as representações que cada qual trás sobre a gestão colegiada, os processos organizativos e a própria formação acadêmica e facilitar a abertura ao entendimento e experimentação das representações, às vezes alheias, distantes e distanciadas no espaço e no tempo. Por outro lado, o processo de interação entre os envolvidos durante o curso, tem possibilitado a superação da dicotomia entre formação inicial e formação continuada, por meio da busca de situações inovadoras, capazes de dar sustentação à idéia da formação como um *continuum* a ser permanentemente trabalhado. Isso, porque, se toma o trabalho pedagógico em desenvolvimento tendo como ponto de partida e de chegada as ações de intervenção (MELLO, 2004).

Como também recomenda Fazenda, (2002) faz-se necessário o cuidado epistemológico e metodológico nas intervenções exigindo paciência, espera e a troca com saberes específicos da área e a saída do anonimato dos componentes do grupo de estudo. A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída.

Essas experiências levaram a reflexão sobre a necessária competência técnica e responsabilidade específica definidas na organização de cargos e funções da escola para alcançar os objetivos apresentados na proposta educacional sob a coordenação de iguais e não de subordinados. Nesse aspecto, os conceitos de formação continuada de educadores, tendo em vista a gestão colegiada, precisam estar refletidos em tudo que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos (PARO, 1997).

A prática pensada requer saber “como” e “porque” agem, ao levar adiante a proposta pedagógica escolar. Quando tornam visíveis os desafios institucionais e as próprias limitações teóricas e técnicas e operacionais é possível planejar mudanças.

Concluindo este estudo, que nos levou a interagir com diferentes fundamentos e referenciais práticos, bem parecidos com espelhos convergentes, mas diferentes, possibilitou analisar a formação continuada e a intervenção sob vários ângulos e mobilizar quadros teóricos e conceituais até chegar aos labirintos da própria história profissional.

Acreditamos que cumprimos a dupla função do professor-pesquisador da ciência da educação conquistando um grande avanço: reagrupar num mesmo espaço de estudos (institucional) a pesquisa em educação e a formação profissional dos professores (gestores educacionais).

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Nilda, e OLIVEIRA, I. B. de, (Org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AGUIAR, Ângela da Silva e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BORDIGNON, G & GRACINDO, R.V. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N.S.C e AGUIAR, M.A.S (Orgs.). **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais.** Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1998

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração. Teoria, processo e prática.** São Paulo, McGraw-Hil do Brasil, 1985

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** In: \_\_\_\_\_ e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOURADO, Luiz & COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil.** Brasília: ANPAE/Fundação Ford/INEP, 1998

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade:** visões culturais e epistemológicas e as condições de produção num processo de mundialização. Disponível em <[www.pucsp.br/gepi](http://www.pucsp.br/gepi)> acesso em mar 2007.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7. ed. SP: Cortez, 2006

GÓMEZ. A .I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HABERMANS, Jurgen. **Técnicas e Ciência como ideologia.** In: FERREIRA, Naura

S.C. &AGUIAR, Márcia Ângela S. (Orgs.) **Gestão da Educação:impasses, perspectivas e compromissos**, São Paulo:Cortez,2004

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1972.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MELLO, Lucrécia S. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**.São Paulo:Ática,1997.

REZENDE, Lúcia Maria G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas.SP: Papyrus, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo : Cortez Editora, 1996

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. (trad. João Batista Kreuch).2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 1971.