

## O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas

*Adriana Oliveira dos Santos Siqueira<sup>1</sup>*

*Maria Sousa Aguiar<sup>2</sup>*

*Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>3</sup>*

### Resumo

Este artigo apresenta uma abordagem sobre a formação continuada de professores e a atuação do gestor escolar, enquanto articulador e motivador da participação dos docentes nas ações formativas. Objetiva fornecer subsídios para que os educadores compreendam a importância da formação continuada como oportunidade de reflexão da sua prática e reconheçam a escola como espaço favorável para o desenvolvimento dessa formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que pontua a formação continuada como um desafio ao gestor escolar, suscitando vários questionamentos que servirão de estudo para pesquisas futuras. Conclui-se que o gestor e a equipe pedagógica devem assumir uma postura ativa e dinâmica não se deixando desanimar diante dos desafios que se apresentam para a efetivação da formação continuada, consolidando essa ação com práticas planejadas e referendadas no Projeto Político Pedagógico da Escola. Destaca-se a necessidade do gestor escolar não descuidar de sua própria formação e ser sensível a formação dos integrantes da escola para que as ações empreendidas no processo de formação continuada de professores possam convergir para a transformação das práticas pedagógicas alicerçadas em uma concepção crítica da educação.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Ação reflexiva. Gestor escolar.

### 1 Introdução

O reconhecimento de que a formação inicial do docente apresenta lacunas e que o contexto escolar é permeado por situações complexas exige que este profissional busque, através de um processo de formação continuada, formas e mecanismos para melhoria da sua prática. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do compromisso do gestor em articular e motivar, juntamente com a equipe pedagógica, as ações formativas para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação PPGE/UFOPA. Especialista em Gestão Educacional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA.

<sup>2</sup>Mestranda em Educação PPGE/UFOPA. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA.

<sup>3</sup>Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Coordenadora do Doutorado interinstitucional UNICAMP/UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA.

profissional não só dos docentes, mas também dos demais profissionais envolvidos no contexto escolar.

A formação continuada de professores tem sido foco de atenção de estudiosos da área educacional, destacando-se dentre outros os trabalhos de Garcia (1999), Mizukami (2002), Saviani (2009), Tardif (2007; 2008) que serviram de referência para a elaboração deste artigo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que pontua a formação continuada como um desafio ao gestor escolar suscitando vários questionamentos que podem servir de estudo para pesquisas futuras.

Inicialmente realiza-se uma reflexão sobre a formação continuada de professores como uma necessidade, considerando que a formação inicial não é suficiente para que o professor saiba lidar com as situações complexas que se apresentam no cotidiano escolar. Em seguida, o artigo apresenta programas voltados para a formação continuada de professores que vêm sendo oferecidos em âmbito federal, nas modalidades presencial, semi-presencial ou a distância, demonstrando que a formação continuada de docentes vem sendo incentivada pelas políticas educacionais atuais. No entanto, enfatiza que o processo de formação continuada pode ser promovido tanto em contextos institucionalizados quanto na prática pedagógica do professor, a partir da reflexão sobre sua própria ação, visto que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento dessa formação. Posteriormente são apresentados os cinco princípios da andragogia propostos por Knowles que podem ser aplicados na formação de professores, finalizando com a discussão acerca do desafio dos gestores escolares em criar condições para o desenvolvimento da formação continuada.

Portanto, este artigo apresenta uma abordagem sobre a formação continuada de professores e a atuação do gestor escolar, enquanto articulador e motivador da participação dos docentes nas ações formativas. O estudo objetiva fornecer subsídios para que os educadores compreendam a importância da formação continuada como oportunidade de reflexão da sua prática e reconheçam a escola como espaço favorável para o desenvolvimento dessa formação visando a transformação das práticas pedagógicas.

## **2 A formação continuada de professores como um desafio para o gestor escolar visando a transformação das práticas pedagógicas**

A formação de professores é considerada um pilar fundamental do processo educativo, por isso há necessidade de se rever o papel dos educadores e de sua formação, tanto inicial quanto continuada.

Ao tratar sobre a formação de professores, Sharoon Feiman (1990, apud GARCIA, 1999, p. 25 e 26) apresenta quatro fases distintas no aprender a ensinar:

*a) Fase de pré-treino*

Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

*b) Fase de formação inicial*

É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989).

*c) Fase de iniciação*

Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991d).

*d) Fase de formação permanente*

Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Marcelo, 1992b; Villar Angulo, 1990c).

Ainda, na visão de Feiman (1990) cada uma dessas fases representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologia, etc. a aplicar na formação de professores.

Dentre os princípios subjacentes ao conceito de formação de professores, destaca-se o princípio de “conceber a *Formação de Professores* como um contínuo” (MARCELO, 1989 apud GARCIA, 1999, p. 27). Nesse sentido, trata-se de um processo que deve se desenvolver ao longo da vida profissional. Além disso, é importante se compreender que a formação inicial não é suficiente para atender as demandas da prática pedagógica.

Ferreira (2013) destaca que atualmente a formação do profissional requer uma sólida formação humana, a qual está relacionada com a sua emancipação enquanto indivíduo social, sujeito histórico na sociedade. Logo, essa compreensão implica na necessidade de um forte compromisso com as políticas educacionais e no entendimento que o processo realizado na escola não é individual, mas coletivo.

Tardif (2007) defende que é necessário reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e, portanto, como sujeito que tem algo a dizer sobre sua própria formação profissional. Nesse sentido, argumenta que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2007, p. 240).

Assim, Tardif (2007) faz uma crítica sobre a definição das políticas adotadas na formação de professores, principalmente no que diz respeito à unilateralidade que caracteriza o processo de planejamento e execução das propostas de formação. Além disso, provoca a reflexão sobre como os professores estão podendo participar da elaboração das propostas de formação continuada ou se efetivamente são somente público alvo dessas propostas.

Tardif (2007) ao tratar sobre os saberes docentes e a formação profissional aponta a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios docentes em suas práticas diárias. Ressalta ainda que a articulação dos saberes dos professores com as políticas de formação deve considerar que há uma pluralidade de saberes que constitui esses professores, que não se resume, portanto, nos saberes oriundos da formação inicial, mas que se estende nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e experienciais.

Uma proposta de formação continuada obterá êxito na medida em que o pessoal docente for “concebido como ator e autor de sua formação” (TARDIF, 2008, p. 44). O autor enfatiza que os professores devem ser inseridos nessa formação como formadores, “no sentido mais amplo da palavra, mas também como responsáveis pela tomada de decisões no que diz respeito aos programas e às práticas de formação” (TARDIF, 2008, p. 44).

Imbernón (2009, p. 37) destaca a necessidade de uma reestruturação das propostas de formação.

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social.

Segundo Imbernón (2009), o professor deve fazer parte da construção e efetivação das políticas públicas de um modo geral e, especialmente, das políticas relacionadas com a formação, que reverterá sobre ele e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos.

A respeito da questão da formação de professores, Saviani (2009, p. 153) salienta que ela “não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.”

Para Saviani (2009) a educação sendo eleita como eixo do projeto de desenvolvimento nacional será a via escolhida para atacar os problemas sociais e até mesmo o problema da qualidade da educação.

A formação de professores é uma área de conhecimento que deve ser analisada por meio da sua relação com o desenvolvimento curricular, considerando que atuará como estratégia para a melhoria do ensino.

Segundo Garcia (1999) o processo de formação de professores necessita integrar-se à mudança, inovação e desenvolvimento curricular. No entanto, os professores devem atuar como sujeitos capazes de produzir conhecimento e valorizar o que foi desenvolvido por eles, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Nesse sentido, a sociedade atual exige educadores preparados e comprometidos com a construção do conhecimento que tornem sua prática pedagógica um processo que favoreça mudanças significativas no ensino. A formação inicial não é suficiente para que o professor saiba lidar com as situações complexas que se apresentam no cotidiano escolar, sendo a formação continuada uma necessidade evidente para o docente. Neste sentido, conforme Ferreira (2003),

*A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2003, p. 19-20, grifos da autora).*

Pimenta (2002) aponta a deficiência das propostas que se pautam sobre cursos de suplência ou atualização de conteúdo:

*No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2002, p. 16).*

Mizukami (2002), diferentemente da visão clássica que concebe a formação continuada como reciclagem para atualizar os docentes sobre os conteúdos a serem trabalhados, a nova concepção de formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento e passa a tratar de problemas educacionais através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. Nessa perspectiva, sobre o conceito de formação docente a autora enfatiza:

*Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI, 2002, p. 31).*

Assim, o processo de construção contínua dos saberes do docente não acontece de forma isolada, mas a partir da parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. “O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas” (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

Para realizar mudanças na sua prática e tornar o ensino um ato dinâmico, os professores precisam revisar seus conceitos, aprender novas técnicas, quebrar suas certezas, pois “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Mizukami (2002) afirma que nos últimos tempos foi se desenvolvendo uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada. Destaca ainda, que os modelos construídos foram representados por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação, a saber:

*O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.*

*Todo processo de formação tem de ser como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.*

*Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 134 apud MIZUKAMI, 2002, p. 28).*

Nesses eixos, a autora questiona a visão clássica de que a universidade seria o espaço privilegiado para a formação continuada dos professores e aponta a importância desse processo se deslocar para a escola e, também, a necessidade de se considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente. É preciso que seja valorizado o saber docente.

As autoras Gatti e Barreto (2009, p. 200) designam a formação continuada presencial como um conjunto heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como

trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

A respeito das políticas de formação continuada Dias e Lopes (2003) apud Oliveira e Bastos (2008, p. 189) enfatizam que elas são amplamente influenciadas pelos movimentos e reformas na educação e que nas décadas de 1960 e 1970,

As competências consideradas essenciais para o trabalho do professor estavam ligadas a comportamentos e estratégias metodológicas que tinham o objetivo de garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem; a concepção de formação docente que se tinha, portanto, era de caráter tecnicista (modelo de racionalidade técnica), embora nem tal abordagem se efetivasse nos cursos (DIAS; LOPES, 2003 apud OLIVEIRA; BASTOS, 2008, p. 189).

Por outro lado, Oliveira e Bastos (2008, p. 189) salientam que no meio acadêmico de hoje predominam as concepções de formação que “propõem o professor como profissional reflexivo ou intelectual crítico (TARDIF, 2004; MARCELO GARCIA, 1999; CONTRERAS, 1997).”

Em âmbito federal vários programas voltados para a formação continuada de professores vêm sendo oferecidos nas modalidades presencial, semi-presencial ou a distância, entre os quais podem-se destacar:

*Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

*ProInfantil* - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor* - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

*Proinfo Integrado* - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

*e-Proinfo* - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

*Pró-letramento* - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

*Gestar II* - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

*Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (BRASIL, 2015 - grifos do autor).

Dentre tais programas, também merece destaque o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o objetivo de formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (BRASIL, 2015).

Outro exemplo é a formação através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, no qual estão articuladas duas ações estratégicas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio que tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, observa-se que a formação continuada de docentes vem sendo incentivada pelas políticas educacionais atuais. Segundo as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores, os projetos de formação continuada devem ocorrer na própria escola, envolvendo o coletivo de uma ou mais escolas.



(BRASIL, 1999). Portanto, o processo de formação continuada pode se dar em contextos institucionalizados, mas também pode ocorrer a partir da reflexão do professor sobre sua própria ação, visto que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento dessa formação. A esse respeito afirmam Corradini; Mizukami:

A ação reflexiva visa a possibilitar a esses professores uma avaliação constante do seu trabalho, transformando-os em sujeitos ativos e participativos, discutindo e refletindo sobre suas próprias ações (SCHÖN, 1993), modificando o seu papel de transmissores de conhecimentos. Leva-os a questionar suas concepções sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p. 54).

Essas autoras destacam, a partir dos estudos de Dewey sobre a reflexão crítica, algumas atitudes necessárias para um professor reflexivo. A primeira atitude diz respeito a ter "a mentalidade aberta" através da qual o professor se permite a respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a examinar as razões daquilo que se passa em sala de aula e a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. A segunda refere-se "a responsabilidade", correspondente ao âmbito intelectual e não moral, que significa a procura pelos propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas os utilitários. A terceira e última atitude é o "entusiasmo" descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. As atitudes ora descritas são importantes para o desenvolvimento de um programa de formação continuada que vislumbre a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

No ambiente escolar, ao desenvolver o processo de formação continuada, será necessário considerar a forma como o professor desenvolve a sua aprendizagem, na busca de minimizar as resistências. A esse respeito, Garcia (1999) apresenta cinco princípios da andragogia propostos por Knowles que podem ser aplicados na formação de professores. O *primeiro* indica que os adultos, incluindo os professores, evoluem de uma condição de dependência para outra de autonomia, o *segundo* afirma que não se pode compreender uma atividade de formação de professores em que não se analise a experiência cotidiana e imediata dos professores, o *terceiro* diz respeito ao fato de que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência, o *quarto* diz que a aprendizagem dos professores deve partir de ou ter em conta problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores e o *quinto* refere-se a motivação para aprender, confirmando que, segundo essa teoria, os adultos aprendem unicamente em função de impulsos internos e não por recompensas externas.

Nesse contexto, como a equipe gestora vai motivar os seus funcionários e professores de modo que elevem os padrões de qualidade ao desempenharem o seu trabalho? No espaço escolar há muitas queixas dos professores. Lück et al (2012, p. 89) destacam o desenvolvimento de pessoal e a avaliação de desempenho como pontos de questionamento.

A insatisfação com o desenvolvimento de pessoal e com as práticas de avaliação de desempenho é uma das queixas mais comuns entre os professores. Professores experientes reclamam que muitas oportunidades de capacitação não são voltadas para as suas necessidades concretas e mais imediatas, sendo frequentemente pouco úteis e/ou conduzidas por especialistas que estão dissociados da realidade das salas de aula e do ambiente escolar (LÜCK et al, 2012, p. 89).

Essa realidade se constitui em desafio aos gestores escolares que devem lançar mão do campo fértil de oportunidades de construção do conhecimento profissional. Assim, mediante a riqueza do cotidiano escolar, o gestor deve atuar como um articulador do trabalho coletivo, estabelecendo um clima favorável à formação permanente, não só dos professores, mas de todos os sujeitos envolvidos nesse contexto. Entretanto, é preciso que o gestor não se descuide da sua própria formação.

A respeito das atividades desenvolvidas pelo gestor escolar, Meneses (1972, apud PARO, 2015, p. 23) afirma que: “De modo mais amplo possível, podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim.” Desta forma, sendo o administrativo uma atividade-meio, este deve proporcionar as condições para que o pedagógico, que é a atividade-fim, aconteça. Ressalta-se que essas atividades não ocorrem isoladamente, mas se desenvolvem de forma integrada (PARO, 2015).

Portanto, o diretor escolar não é apenas um administrador, mas essencialmente um educador. Nessa condição, as suas ações de âmbito pedagógico devem coordenar o esforço humano coletivo dos sujeitos que compõem a escola, na busca do alcance dos objetivos propostos pela comunidade escolar, e nesse aspecto se apresenta um grau de complexidade, visto que, esse esforço humano coletivo é atributo de sujeitos providos de vontade, em cuja ação impera a imprevisibilidade. Esse aspecto reveste a ação gestora de um caráter político, tornando-a mais difícil quando há divergências entre os interesses dos trabalhadores, onde se incluem os professores, e os objetivos a se realizarem.

O processo pedagógico como acabo de resumir consiste em autêntica ação política porque se trata de uma relação de convivência entre sujeitos. Mais do que isso, se o processo pedagógico é efetivamente exitoso, trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais. O professor é

necessariamente sujeito porque tem um objetivo a realizar e se aplica em sua realização; o educando é sujeito porque o êxito do aprendizado só se dá se ele aplica sua vontade na atividade de aprender. Além disso, o educando, como objeto de trabalho - ou seja, o elemento do processo de trabalho que se transforma (em sua personalidade viva) no produto final (o indivíduo educado) por meio da apropriação da cultura - precisa ser sujeito porque o fim da educação é a produção de um sujeito (o ser humano-histórico). Como, numa ação eficiente, os meios não podem contrariar os fins, o objeto de trabalho pedagógico não pode ser mero objeto, mas um sujeito, mesma condição esperada do produto que se propõe realizar (PARO, 2015, p. 65- 66).

Diante dessa singularidade do trabalho pedagógico, a formação docente não se resume à obtenção de um diploma de licenciatura ou a cursos ou outras formas de formação continuada, mas assume um caráter político, na medida em que a prática do professor expressa uma concepção de sociedade e de educação, que nesse trabalho admite-se como sendo desejável a concepção crítica de educação, voltada para a emancipação humana. Logo, as mudanças observadas nas práticas docentes e na escola não devem ser interpretadas como reações automáticas de ações instrumentais de formação continuada, mas como sendo resultante de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais carecem de maior reflexão e valorização por parte dos formadores, e da equipe gestora da Escola.

Dessa forma o/a profissional da educação torna-se um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos (FERREIRA, 2013, p.132).

Nesse contexto, emerge a necessidade de organização do trabalho escolar de forma articulada, através da gestão democrática, que reconhece a importância da participação consciente e esclarecida das pessoas na condução do seu trabalho. Esse estilo de organização da escola volta-se para uma ação coordenada, coletiva, onde todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo (AGUIAR, 2012).

O gestor escolar assume um papel de mobilizador da comunidade escolar, atento a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento dos diversos funcionários que atuam na escola porque o processo formativo e o crescimento profissional podem elevar o ânimo do professor, além de promover a segurança necessária para desempenhar com qualidade o seu trabalho. Assim, este compreenderá o seu papel na construção e efetivação na proposta coletiva de educação desenvolvida pela escola. A prática democrática, portanto, exige preparação como afirma Aguiar a seguir:

A prática democrática passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os que fazem a escola, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual e coletiva para a sua melhor realização e eficácia (AGUIAR, 2012, p. 84).

O processo formativo em questão deve considerar alguns aspectos apontados anteriormente como a compreensão de que os docentes geram conhecimento prático a partir da reflexão sobre a sua experiência, que devem ser respeitadas as diferentes fases da carreira do professor (iniciantes, experientes, em final de carreira), retomando as ideias de Corradini e Mizukami (2011) sobre as atitudes necessárias ao professor reflexivo (ter mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo). No que se refere ao entusiasmo, o gestor pode desenvolver diferentes estratégias para potencializá-lo.

Assim, ao gestor escolar e aos coordenadores pedagógicos, que devem ser os agentes dinamizadores e articuladores do processo de formação docente, se apresentam inúmeros desafios, como por exemplo, organizar as saídas do professor de seu posto de trabalho para realizar cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação, oportunizar cursos na própria escola, pensar nas estratégias de promover um ambiente escolar que estimule a formação permanente e o processo reflexivo dos professores, entre outros. Este conjunto de ações suscitam alguns questionamentos que não serão respondidas neste trabalho, mas podem servir de objeto de estudo para pesquisas futuras: O Projeto Político Pedagógico prevê momentos de formação continuada? O gestor e os coordenadores estão preparados para desenvolverem essas ações? A organização do tempo escolar favorece a formação continuada? Existe adesão dos docentes às oportunidades de formação continuada?

### **3 Considerações finais**

As leituras que fundamentaram esta pesquisa apontaram que a reflexão e a análise crítica da prática pedagógica são pontos de partida da formação continuada na escola, na qual se percebe o movimento de construção das mudanças que ocorrem no fazer pedagógico do professor e nas consequências positivas para a melhoria da educação. Este processo de reflexão-ação-reflexão deve permear todas as ações do percurso formativo do professor, sejam em cursos, momentos programados na escola ou mesmo na construção da experiência docente, a partir do seu fazer pedagógico cotidiano. Para tanto, qualquer ação formativa deve considerar as experiências acumuladas pelos professores.

O gestor e a equipe pedagógica devem assumir uma postura ativa e dinâmica não se deixando desanimar diante dos desafios que se apresentam para a efetivação da formação continuada, consolidando essa ação com práticas planejadas e referendadas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

A ação dos gestores, nesse contexto, deve estar articulada com a finalidade educativa da escola, construída de forma coletiva a partir de uma gestão participativa. Dadas as inúmeras atribuições relacionadas ao exercício do gestor, destaca-se a necessidade deste profissional não descuidar de sua própria formação e ser sensível a formação de todos que compõem a escola. Deseja-se que as ações empreendidas no processo de formação continuada de professores possam convergir para a transformação das práticas pedagógicas alicerçadas em uma concepção crítica da educação.

### **The process of continuous formation of teachers: school manager actions focused on the transformation of teaching practices**

#### **Abstract**

This article presents an approach to the continuing education of teachers and the school manager, as articulator and motivating participation of teachers in training actions. Aims to provide subsidies so that educators understand the importance of continuing education as an opportunity for reflection and practice recognizing the school as favorable for the development of such training. This is a literature search that punctuates the continuing education as a challenge to the school manager, raising several questions that will serve as a study for future research. It is concluded that the Manager and the pedagogical team should take active and dynamic posture if not leaving discouraged in the face of challenges to the completion of the continuing education, consolidating this action with planned practices and supported in the Pedagogical political project of the School. The need of the school manager did not neglect his own training and be sensitive to training of members of the school to which the actions undertaken in the process of continuous formation of teachers can converge for the transformation of pedagogical practices based on a critical conception of education.

**Keywords:** Continuing Education. Reflexive action. School Manager.

### **El proceso de formación continua de profesores: acciones de Director de escuela enfocadas en la transformación de las prácticas de enseñanza**

#### **Resumen**

Este artículo presenta un enfoque para la educación continua de los docentes y el director de la escuela, como articulador y motivadora de participación de profesores en acciones de formación. Tiene como objetivo proporcionar subsidios para que los educadores comprendan la importancia de la educación continua como una oportunidad para la reflexión y la práctica reconociendo la escuela como favorables para el desarrollo de dicha formación. Se trata de una búsqueda de literatura que puntúa la educación continua como un reto para el director de la escuela, plantea varias preguntas que servirán como un estudio para futuras investigaciones. Se concluye

que el director y el equipo pedagógico deben tomar postura activa y dinámica, si no dejando desalentarse frente a los desafíos a la terminación de la formación continua, consolidar esta acción con las prácticas planificadas y apoyado en el proyecto político pedagógico de la escuela. La necesidad del director de la escuela no descuidan su propia formación y ser sensibles a la formación de los miembros de la escuela a la que puedan converger las acciones emprendidas en el proceso de formación continua de maestros para la transformación de prácticas pedagógicas basadas en una concepción crítica de la educación.

**Palabras clave:** Educación continua. Acción reflexiva. Director de la escuela.

## Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda Bezerra e SANTIAGO, Eliete. (orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. 2.ed. Recife: Universitária da UFPE, 2012.

BRASIL, **Formação continuada para professores**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18838&Itemid=842)>. Acesso em: 23 mai. 2015.

BRASIL, **Programa: Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14188%3Aprogr\\_ama-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=1035](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprogr_ama-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=1035)>. Acesso em: 23 mai. 2015.

BRASIL, **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5)>. Acesso em: 23 mai. 2015.

CORRADINI, Suely Nercessian; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação Docente: O profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus** - UFOPA. Ano 1, vol.1, nº 1, 2011 (p. 53-62).

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Aleternatives. In HOUSTON (ed.), R. **Handebook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillam, 1990, pp. 212-233.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: **Formação continuada e gestão da educação**. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal, Porto Editora. 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coords.) **Professores do Brasil:** impasses e desafio. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MARCELO, C. **Introducción a la Formación del Profesorado.** Teoría y Métodos. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. Al. **Ensino e Aprendizagem da Docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.
- OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de.; BASTOS, Fernando. Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à sua formação em serviço. In: BASTOS, Fernando e NARDI, Roberto (organizadores). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências.** – São Paulo: Escrituras Editora, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** V. 14, n. 40, jan.abr. 2009.
- TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.
- \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 

*Recebido agosto 2015.*

*Aprovado setembro 2015.*