




A LIDERANÇA DO GESTOR NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

 <https://doi.org/10.56238/isevmjv4n3-004>

Recebimento dos originais: 08/04/2025

Aceitação para publicação: 08/05/2025

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Afonso Celso Sampaio Ribeiro Filho
Arquimedes Marins Gois
Joelma Cellin

RESUMO

Esse artigo construído através de pesquisa bibliográfica, tem o objetivo de refletir sobre a liderança do gestor no investimento em formação continuada do professor. Sendo que atualmente o gestor ocupa um papel democrático, que lhe dá a autonomia para escolher, junto com a comunidade escolar, que temas vão fazer parte discursos de formação. Faz-se necessário ressaltar que por muito tempo a formação oficial não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais. À formação contínua, independentemente da duração das suas ações e do seu grau de estruturação, requer o envolvimento dos educadores, tanto da equipe gestora que propõem quanto dos educadores que buscam mais informações que possam auxiliar em seu desempenho.

Palavras-chave: Gestão. Formação. Professores.



1 INTRODUÇÃO

Os encontros de formação dos professores passaram por vários períodos, acompanhando as mudanças sociais e políticas, e em cada momento histórico foi incorporando informações e mudando seus princípios e conceitos. O interesse do professor também mudou, a pouco tempo atrás esses encontros serviam para encontrar os amigos e manter conversas enquanto alguém discorria sobre algum assunto desinteressante, geralmente textos políticos, sem atrativos ou desvinculado da prática do professor.

Com a abertura para a gestão democrática, autônoma, a formação continuada dos professores passa por transformações, ou, por conscientização da necessidade de ocupar esse espaço com temas voltados à realidade e interesse dos educadores.

O gestor escolar, com mais autonomia, passou a ter uma gama de ações inerentes ao seu dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011, p.43), utiliza-se do conceito de escola eficaz, aquela que “o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”, para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

A qualidade da educação brasileira na fase inicial da carreira do professor se tornou discussões nas possibilidades de melhorias e muitos debates nessas três últimas décadas. Ocasionalmente valorosas discussões sobre a formação dos profissionais da educação, sem questionar o seu saber, mas oportunizando novas discussões, pois o conhecimento não é estanque, existe a necessidade de continuidade e a reflexão sobre os novos assuntos pertinentes a educação que surgem a todo o instante.

No Brasil, a educação já passou por várias transformações no que se refere à ordem social, política, econômica e cultural. O histórico chega a ser confundido, pois a formação de professores, a história da educação e a história da formação do país teve início juntas; elas estão indissociáveis em seu contexto histórico, pois o Brasil se desenvolveu juntamente com a educação.

A formação de professores tem sido frequentemente considerada a partir de critérios técnicos reducionistas que visam em primeiro lugar estabelecer um perfil desejável de profissional em um quadro de atribuições práticas genericamente delineadas. Esta oportunidade de reflexão proporcionada ao professor leva a prática reflexiva, que é voltar o olhar para o seu cotidiano, suas ações e as reações dos educandos. Por meio da prática reflexiva, o professor pode perceber o que



está inadequado no contexto de suas aulas, posto que as manifestações dos alunos configuram um quadro em que se podem depreender os principais problemas da aprendizagem.

Os cursos de formação abrem espaço para a reflexão, na perspectiva do ideal, onde a realidade do fracasso do ensino não mais parece irrelevante como se, de fato, o ser humano fosse incapaz de aprender com os seus erros, a reconstrução da prática é fundamental quando detectado as causas do pouco rendimento e receptividade. Sustentando os princípios de que a maior parte dos problemas de aprendizagem são problemas de ensino e de parâmetros estreitos do projeto educativo.

Cada dia mais se torna necessário a intervenção de professores conscientes e preparados para interagir com uma escola que reflete a necessidade de mudanças e para que essa mudança seja efetivada surge a dependência de se formar profissionais reflexivos que se contraponham à racionalidade técnica de formação docente, que ainda é hegemônica nos cursos iniciais, que dicotomiza teoria e prática e concebe os professores como reprodutores de saberes produzidos pelos especialistas. O professor reflexivo é reconhecido como profissional capaz de refletir sobre sua prática e, baseado nela, produzir saberes docentes. Essa perspectiva formativa nega a separação artificial entre a teoria e a prática.

A prática não é entendida apenas como estratégia de ação pedagógica, mas como processo de investigação, como prática social na construção de comunidades de aprendizagens em que os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

O termo “formação” quando relacionado ao ensino, educação ou mesmo instrução remete à necessidade que as pessoas sentem de atualizar conhecimentos constantemente, em função de exigências sociais, às quais a escolaridade formal, só por si, não consegue dar resposta. Onde surge a necessidade de uma formação ao longo da vida, a formação continuada, ou mesmo formação permanente, de acordo com o relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), segundo o qual,

A divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional enquanto adulto, o tempo da reforma – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (FABRE, 1994:89).



Em relação a educação e formação de adultos, Dominicé (1985) considera a como duas coisas com significados distintos: enquanto a educação envolve ações formais e institucionalizadas, a formação é algo mais dinâmico, mais personalizado, menos institucionalizado, que põe em evidência a autonomia, o desenvolvimento, a interação e a mudança, ou seja, os conceitos-chave da educação permanente.

O adulto é, de acordo com esta perspectiva, o sujeito, o agente da sua própria formação, o que vai ao encontro da concepção de formação como processo de desenvolvimento que Ferry (2000, p.36) refere, “para quem a formação pode definir-se como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

Outra importante contribuição de Fabre (1994), quando relata que a noção de educação se distingue, também, da noção de formação. A educação pressupõe instrução, isto é, a transmissão metódica de um saber organizado. A formação vai para além da instrução e dos conhecimentos que se adquirem, implicando o “remanejamento das representações e das identificações” (Fabre, 1994, p.56), uma lógica de mudança que interfere junto de quem se forma em múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos e sociais.

Nesse sentido, “formar-se não é ensinar uma soma de conhecimentos, nem mesmo de sistemas de conhecimentos, mas induzir mudanças de comportamento, de métodos, de representações e de atitudes” (Fabre, 1994, p. 30-31). Estas mudanças processam-se de acordo com as teorias que dão suporte à formação: comportamentalistas, construtivistas, freudianas, mudanças a nível das representações mentais (Lewin) e a nível da reforma epistemológica (Bachelard), estando patentes nos termos que lhe aparecem associados, dos quais, aperfeiçoamento, formação em serviço, formação permanente, desenvolvimento profissional, reciclagem, são apenas alguns dos exemplos mais significativos.

Como diz Garcia (1992:54) “a formação de professores não é um conceito unívoco”, opinião colaborada por Demailly (1992), para quem a análise das práticas de formação contínua evidencia a coexistência, no terreno, de modelos diferentes.

Na opinião de Esteves (1991), de Garcia (1999) e de Canário (1993), entre outros, especificamente no que diz respeito à formação de professores, esta deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber formação como algo acabado ou formação inicial e formação contínua como dois polos dicotômicos.

A este respeito, Garcia (1999) considera que deve haver uma interconexão dos Currículos das duas, tendo em conta que os princípios éticos, didáticos e pedagógicos devem ser comuns e

que a formação é um processo que decorre durante toda a vida. No entanto e, a propósito desta questão, Esteves (1991) alerta para o fato de, em nome desta continuidade desejável, a formação inicial poder ser afetada em termos de qualidade, exigência e até de tempo, na medida em que a formação contínua irá preencher as lacunas que a formação inicial não preencheu.

O conceito de formação abrange, por conseguinte, “uma finalidade e um processo” (Couto, 1998:51). “A finalidade associa-se, sobretudo, à formação inicial, através da qual os futuros professores adquirem competências para o desempenho da sua atividade profissional, bem como o estatuto para esse desempenho”.

A formação continuada não pode ocorrer de modo fragmentado e, na maioria das vezes, ela é tratada desse modo. O processo de formação dos profissionais da educação deve envolver tanto a formação inicial quanto a continuada, pois a aprendizagem é uma necessidade inerente ao ser humano. É essa aprendizagem parte inseparável do processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Porém, nem sempre, em relação à forma, o processo se organiza desse modo. Estudo realizado pelo Escritório de Educação do BID, com embasamento em estudos de caso realizados em oito países da América Latina, dentre eles o Brasil, apontam algumas novas tendências, principalmente, no que tange à formação específica do docente. Os estudos demonstraram a importância da vinculação entre teoria e prática como fundamental para um ensino eficaz. (IRELAND, 2001, p. 86 - 87).

2.1 A LIDERANÇA DO GESTOR NA BUSCA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para entender o termo gestão, é necessário tirar os olhos da “retrovisor”, e entender o novo significado da palavra administração que, de acordo com Andreotti; Lombardi; Minto (2012, p.23), “a palavra administrar vem do latim *administrare* e que constitui o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados que, por sua vez, entende-se a própria ação de administrar.

Nesse sentido, é importante deixar claro que a gestão escolar não constitui um conjunto de técnicas e ferramentas formadas em abstrato, mas expressam um resultado histórico das tendências decorrentes do desenvolvimento da sociedade (WELLEN; WELLEN, 2010).

O gestor na atualidade exerce um papel importante na promoção de cursos de formação. Pois existe mais autonomia para que possa conhecer a realidade de sua escola, a necessidade de informação dos professores, e assim propor temas que possam agregar e reverter em uma educação com mais qualidade. Sendo que a efetiva gestão escolar implica “na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro”, (Lück, 2011, p.17).



Um novo lugar no desenvolvimento científico nacional vem sendo construído para essa modalidade de ensino que visa à formação continuada dos docentes. Para Riva (2005), a formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial.

O reconhecimento de que a formação continuada é imprescindível aos profissionais da educação, é notório nas discussões entabuladas nos eventos educacionais, nas universidades, assim como nos textos científicos, nas publicações on-line e impressas no campo da educação, nas leis e nos documentos produzidos por órgãos públicos e por agências financiadoras de programas educacionais brasileiros (SANTOS, 2007, p. 51).

Souza (2007, p. 71) relata que o exercício da docência deve encarar o conhecimento como algo inacabado e processual. Logo, diante do cenário e da demanda educacional atual, os professores não podem mais exercer sua função de educador com competência e qualidade sem uma formação adequada. Para Fusari (2005), a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério.

Percebe-se que, começa a existir uma abertura no que tange a uma pesquisa de valorização e formação continuada dos profissionais da educação, a autora defende que tais constatações e recomendações são baseadas em dados da realidade educacional brasileira, produzidos pela negligência histórica dos poderes públicos, no que diz respeito à formação inicial e continuada do professor.

Santos (2007, p. 54) relata que nos anos 80 as discussões sobre a formação continuada se fortaleceram e se propagaram à medida que a qualidade do ensino brasileiro e a insipiência de políticas públicas educacionais foram postas em debate pelos movimentos organizados pela sociedade civil, em prol da valorização e profissionalização dos professores.

Segundo Galindo (2008), as intensas mudanças ocorridas principalmente na década de 90 tem imposto à educação continuada de professores, um papel definitivo na resolução de problemas de ordem formativa dos profissionais da educação. Ainda segundo a autora, estudo sobre a produção da pesquisa na área da formação continuada na década de 90 tem apontado uma diversidade no que se refere a modalidades de formação para as diferentes modalidades de ensino.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei no 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais



especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. (PEREIRA, 1999, p. 110).

Couto (2005, p. 14) afirma que muitos são os estudos e pesquisas realizadas sobre a formação continuada de professores, no âmbito acadêmico e de políticas públicas. Nesse contexto, as questões relativas a atuação e a formação docente estão no centro de amplas discussões ocorridas em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino.

Desse modo, Lück (2011), em seu estudo sobre competências da gestão escolar, listou nove competências de gestão democrática e participativa inerentes ao diretor, pode-se destacar duas que considera-se mais significativa para o tema estudado..

A primeira competência é a de que o diretor lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda é a de liderar a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas (LÜCK, 2011).

Remetendo ao cargo da direção da escola, se verifica que o verbo liderar está empregado com importância vital para a efetivação dessa gestão democrática e participativa, ratificando o que Lück (2011) afirma dessa liderança para a participação conjunta e organizada, e tendo como condições de sua concreta atuação quando existe a aproximação entre escolas, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; do estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Segundo Machado (2008), o estabelecimento de diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2004. p. 54), que faz algumas menções a formação continuada dos profissionais da educação, como: “valorização dos profissionais da educação particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas, salário digno, com piso salarial e a carreira de magistério”. “Garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável para a construção de uma escola realmente democrática” (Fusari, 2005, p. 19).



Souza (2007, p. 45) nos coloca a refletir que é de fundamental importância ressaltar que a formação continuada pode ser desenvolvida na modalidade presencial e a distância. Atualmente, tem-se observado um aumento considerável na quantidade de propostas de formação continuada a serem desenvolvidas nas esferas públicas ou particulares. Estas ofertas podem acontecer em programas especiais de formação continuada de professores, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação à distância. Hoje, se faz obrigatória a inclusão de disciplinas e conteúdos de educação especial nas diretrizes curriculares nos cursos de licenciatura em todas as instituições de formação de professores no país. O que, segundo Lima, nos permite dizer que numa perspectiva prática, a formação inicial e continuada do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, sendo pré-requisito para a escola inclusiva que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Souza (2007) assegura que a formação continuada de professores é necessária para que os docentes construam uma preparação profissional para ler o mundo, junto com os outros e principalmente com seus alunos. A formação continuada de professores deve primar por propor novas metodologias e colocar os professores a par das discussões teóricas atuais, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar essa reflexão sobre a Formação Continuada de Professores, que visa ao aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas dos docentes para a obtenção da boa qualidade da educação, se considera a importância do gestor no papel de estimulador, não apenas no aspecto da capacitação dos profissionais que atuam nas salas de aulas, mas pela busca de conteúdos atualizados e da valorização do corpo docente, que é a principal ferramenta de que dispõe a escola para a importante missão de dotar os estudantes dos conhecimentos que lhes propiciem o desenvolvimento intelectual para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, a formação continuada é, com certeza, muito mais ampla, abrangente e dotada de um alcance muito maior do que o mero processo de cursos aleatórios que nem sempre despertam o interesse dos participantes são encontros com significado, onde temas são reforçados, debates promovidos e muitas propostas encaminhadas.



REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Azilde, L; LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe (org.). História da Administração escolar no Brasil: do Diretos ao Gestor. 2ª edição. Campinas-S. P, Alínea, 2012
- CANÁRIO, R. **Para uma estratégia de Formação Contínua de Professores**. Porto Alegre: Artesmed, 1990.
- _____ **Ensino Superior e formação Contínua de Professores**. .Revista Aprender, nº 15, 1993.
- COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: UNESP, 2005.
- DEMAILLY L.C. Modelos de formação contínua. In: Os professores e a sua formação. NÓVOA, António (org.). Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992,
- ESTEVES, m. **Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores, Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.
- FERRY, G. (1983). **Problemáticas na prática educacional de adultos**. In: SILVA, Maria Odete. Formação Continuada do Professor, um caminho para a integração escolar. Tese de Mestrado. USP São Paulo(PDF), 2000.
- FERRY, Gilles. Le Trajet de la Formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, 1983
- FABRE, M. Penser la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 37-46, 2005.
- GARCIA, C. M. (1992). "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- GALINDO, C. J. & INFORSATO, E. do C. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. Interacções. N.9, p.80-96, 2008
- LÜCK, H. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões". Encontro Nacion dática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1999.



POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Anais... Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: . Acesso em 29.04.2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUZA, M. C. B. R. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007,

WELLEN, H.; WELLEN, H. Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica. Curitiba: Ibpe, 2010.