ISSN: 2358-8829

O PAPEL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Juliene Marques Freire [1]
Olavo Antonio Vitorino de Oliveira [2]

INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas no campo educacional têm ampliado a complexidade da gestão escolar. Mudanças curriculares, novas demandas sociais, a diversidade dos estudantes e a presença crescente das tecnologias exigem que a escola reveja continuamente suas práticas. Nesse cenário, a formação continuada de professores assume papel estratégico, tanto para a melhoria dos processos pedagógicos quanto para o fortalecimento institucional.

A legislação brasileira reconhece essa dimensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o aperfeiçoamento profissional continuado e um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho docente (Brasil, 1996). A Lei nº 11.738/2008, por sua vez, limita a dois terços da jornada o tempo destinado à interação com os estudantes, o que cria, ao menos formalmente, um tempo para atividades como planejamento e formação (Brasil, 2008).

Essa formação que acontece no âmbito do trabalho não substitui a formação acadêmica, mas a complementa. É no cotidiano da escola que os professores enfrentam as situações concretas de ensino, partilham dificuldades com os colegas e reelaboram o que aprenderam na universidade. Por isso, a escola pode ser compreendida como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, desde que existam condições institucionais para que esse potencial se realize.

Apesar disso, muitas práticas formativas ainda se desenvolvem de maneira fragmentada, desarticuladas das demandas reais das escolas e dos desafios enfrentados pelos docentes em seu cotidiano. Estudos sobre as políticas docentes no Brasil apontam

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, juliemarquesf@gmail.com;
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, olavo.vitorino.067@ufrn.edu.br.

ISSN: 2358-8829

a predominância de cursos de curta duração e ações pontuais, com pouca continuidade e frágil relação com a prática (Gatti; Barretto; André, 2011). A forma como a escola é gerida influencia diretamente se o tempo previsto em lei será ocupado por estudo e reflexão coletiva ou por tarefas burocráticas.

Diante desse cenário, este artigo tem como questão central compreender de que modo a gestão educacional pode contribuir para a organização, o acompanhamento e a efetividade dos processos de formação continuada docente. O objetivo é analisar as relações entre gestão escolar e formação de professores, destacando seus impactos na qualificação das práticas pedagógicas e na construção de uma cultura institucional colaborativa.

Metodologicamente, trata-se de uma revisão narrativa de literatura sobre gestão educacional, formação continuada e desenvolvimento profissional docente no âmbito do trabalho. Os resultados indicam que a atuação gestora exerce papel fundamental na criação de condições institucionais para a formação que se realiza na escola, complementar à de cunho acadêmico, intensificando a articulação entre teoria e prática, fortalecendo o trabalho coletivo e valorizando os saberes docentes. Conclui-se que a gestão, quando orientada por princípios participativos, intencionais, reflexivos e colaborativos, favorece processos formativos mais coerentes com as necessidades da escola e contribui para a melhoria da qualidade educacional.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa. Segundo Rother (2007), a revisão narrativa é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento de um assunto sob o ponto de vista teórico ou contextual, apoiando-se na análise e na interpretação crítica do pesquisador, sem o protocolo fechado de busca que caracteriza as revisões sistemáticas. A abordagem qualitativa privilegia a interpretação dos sentidos atribuídos aos fenômenos estudados (Gil, 2022), o que é coerente com o propósito de compreender as relações entre gestão e formação, e não de quantificar a produção sobre o tema.

O corpus reuniu dois conjuntos de produções. O primeiro é formado por obras de referência sobre gestão educacional (Lück, 2006; Libâneo, 2004), formação continuada e desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Marcelo García, 2009;

Imbernón, 2010), escola como organização aprendente (Fullan; Hargreaves, 2000) e políticas docentes no Brasil (Gatti, 2008; Gatti; Barretto; André, 2011), além da legislação pertinente. O segundo reúne estudos que investigam a relação entre gestão escolar e formação continuada em contextos brasileiros, localizados no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO e no Google Acadêmico, entre maio e junho de 2026, com os descritores "gestão escolar", "formação continuada", "coordenação pedagógica" e "desenvolvimento profissional docente".

Os textos foram submetidos a leituras exploratória, seletiva e interpretativa. A análise foi organizada a partir das três dimensões presentes na questão do estudo, organização, acompanhamento e efetividade da formação, e de três eixos que emergiram da leitura: a criação de condições institucionais, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento do trabalho coletivo com valorização dos saberes docentes. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem envolvimento direto de seres humanos, não houve necessidade de apreciação por comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de gestão educacional amplia a ideia de administração escolar. Para Lück (2006), a gestão representa uma mudança de paradigma: em lugar de uma direção centrada no controle de recursos e procedimentos, propõe a mobilização de pessoas e a articulação coletiva em torno dos objetivos educacionais, com base em princípios democráticos e participativos. Libâneo (2004) compreende a organização e a gestão da escola como meios para assegurar as condições do trabalho pedagógico e destaca que a escola é também lugar de formação contínua dos professores, onde eles aprendem a profissão no exercício do trabalho.

A própria legislação vincula gestão e participação docente. A LDB estabelece que os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática que assegurem, entre outros princípios, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996). Essa participação já constitui, em si, um processo formativo, pois exige que os professores discutam finalidades, analisem a realidade da escola e tomem decisões coletivas sobre o trabalho pedagógico.

No campo da formação docente, Nóvoa (1992) critica a formação construída por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e defende que ela se faz por meio de

ISSN: 2358-8829

um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. O autor propõe deslocar o centro da formação para a escola e para os coletivos docentes, entendendo que o desenvolvimento profissional dos professores está ligado ao desenvolvimento das próprias organizações escolares. Para o autor, a formação envolve três dimensões articuladas: o desenvolvimento pessoal, que diz respeito à vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito à profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, que diz respeito à escola.

Imbernón (2010) segue na mesma direção ao defender uma formação continuada que parta das situações problemáticas vividas pelos professores, valorize a colaboração entre pares e supere o modelo transmissivo de cursos padronizados oferecidos por especialistas externos. Marcelo García (2009) utiliza o conceito de desenvolvimento profissional docente para enfatizar o caráter contínuo, situado e evolutivo da aprendizagem dos professores, que ocorre ao longo da carreira e em interação com o contexto de trabalho. Para o autor, esse desenvolvimento se realiza em contextos concretos, de forma individual e coletiva, e tem entre seus propósitos a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Tardif (2002) contribui ao mostrar que os saberes docentes são plurais e temporais. Eles se originam da formação acadêmica, dos currículos, das disciplinas e, de modo especial, da experiência construída no trabalho. Reconhecer esses saberes implica tratar os professores como sujeitos do conhecimento, e não apenas como destinatários de formações planejadas por outros. Fullan e Hargreaves (2000), por sua vez, destacam que a melhoria da escola depende de culturas colaborativas, nas quais os professores compartilham problemas, estudam juntos e assumem responsabilidade coletiva pelo trabalho pedagógico.

No contexto brasileiro, Gatti (2008) identifica que muitas ações de formação continuada assumiram caráter compensatório, voltado a suprir lacunas da formação inicial, em vez de apoiar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Nesse quadro, a coordenação pedagógica ocupa posição central. Placco, Souza e Almeida (2012) apontam o coordenador como articulador, formador e agente de transformação na escola, com papel decisivo na formação continuada e na construção do projeto político-pedagógico, embora frequentemente sem as condições e a autonomia necessárias para exercê-lo.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise permitiu identificar três eixos pelos quais a gestão educacional contribui para a formação continuada: a criação de condições institucionais, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento do trabalho coletivo com valorização dos saberes docentes.

O primeiro eixo refere-se às condições institucionais. A literatura mostra que a existência de tempo formal para formação não garante, por si só, sua realização. Bastos e Santos (2018), em pesquisa com seis professoras dos anos iniciais de duas escolas municipais do Rio Grande do Sul, identificaram que as docentes reconhecem a formação continuada como necessidade permanente, mas relatam falta de tempo específico para ela, restrito a encontros mensais e a períodos de recesso. Silva e Sampaio (2015), ao analisarem respostas de 520 coordenadores pedagógicos da rede estadual de Goiás, verificaram que o tempo desses profissionais é ocupado sobretudo pelo acompanhamento de planos, diários e indicadores de desempenho, enquanto os momentos de estudo coletivo aparecem com pouca frequência. Os coordenadores relataram acúmulo de tarefas administrativas e burocráticas e carga de trabalho que não deixa espaço para reflexão conjunta.

Esses achados indicam que cabe à gestão transformar o tempo previsto na legislação (Brasil, 1996; 2008) em tempo efetivamente formativo. Isso envolve organizar a jornada, proteger os momentos de estudo de demandas burocráticas e garantir que a coordenação pedagógica exerça sua função formadora, como defendem Placco, Souza e Almeida (2012). Silva e Sampaio (2015) alertam, porém, que políticas centradas em indicadores e no controle do trabalho docente tendem a reduzir a autonomia dos coordenadores e a deslocar o acompanhamento pedagógico para a fiscalização.

O segundo eixo diz respeito à articulação entre teoria e prática. As professoras ouvidas por Bastos e Santos (2018) valorizaram mais as atividades formativas realizadas na própria escola do que as promovidas pela secretaria municipal, por estarem mais próximas de sua realidade. Esse dado converge com a defesa de Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) de uma formação centrada na escola e nos problemas da prática. Oliveira e Machado (2026), em revisão de estudos publicados entre 2019 e 2025 sobre formação continuada e gestão escolar, também identificaram que muitas formações permanecem pontuais e pouco alinhadas ao cotidiano escolar, e defendem processos contínuos,

contextualizados e reflexivos. A gestão contribui para essa articulação quando parte das necessidades identificadas pelos próprios professores e vincula a formação ao projeto político-pedagógico da escola.

O terceiro eixo envolve o trabalho coletivo e a valorização dos saberes docentes. Bastos e Santos (2018) observaram que o planejamento da formação era realizado por um pequeno grupo da equipe gestora, cabendo às professoras aprovar as propostas, sem participação autônoma em sua elaboração. Observaram também o predomínio de formações conduzidas por especialistas externos, com momentos pontuais de colaboração entre pares. Esse quadro contrasta com a compreensão de Tardif (2002) sobre os saberes da experiência e com as culturas colaborativas defendidas por Fullan e Hargreaves (2000). Uma gestão orientada por princípios participativos (Lück, 2006) tende a envolver os professores na definição das prioridades formativas e a criar espaços de escuta, reflexão e troca de experiências, como recomendam as próprias autoras.

Os três eixos se relacionam diretamente às dimensões presentes na questão deste estudo. A organização da formação depende de a gestão partir das necessidades da escola e garantir tempo e espaço para ela. O acompanhamento depende de a coordenação pedagógica atuar como formadora, e não apenas como fiscalizadora. A efetividade, por sua vez, depende de a formação reconhecer os saberes dos professores e produzir mudanças nas práticas, o que, segundo Marcelo García (2009), se relaciona em última instância com a aprendizagem dos estudantes.

A efetividade da formação continuada, portanto, não depende apenas da qualidade dos cursos oferecidos, mas das condições institucionais que permitem aos professores estudar, experimentar e refletir coletivamente sobre a prática. Oliveira e Machado (2026) indicam que o papel do diretor se amplia para as dimensões administrativa, pedagógica, política e formativa, o que reforça a necessidade de que os próprios gestores tenham acesso a formação para exercer essa função. Na revisão desses autores, que analisou 14 artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, as competências mais destacadas para a atuação do diretor foram a liderança pedagógica, a ética, a comunicação, a participação democrática, o uso de tecnologias e a inclusão. Nessa perspectiva, a gestão deixa de ser apenas executora de programas externos e passa a ser mediadora do desenvolvimento profissional docente e da construção de uma cultura institucional colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender de que modo a gestão educacional pode contribuir para a organização, o acompanhamento e a efetividade dos processos de formação continuada docente. A revisão indicou que a atuação gestora exerce papel fundamental na criação de condições institucionais para a formação que se realiza na escola, na articulação entre teoria e prática e no fortalecimento do trabalho coletivo, com valorização dos saberes construídos pelos professores no exercício da profissão.

A literatura analisada evidencia também os obstáculos que limitam esse papel: formações pontuais e desarticuladas, tempo insuficiente, acúmulo de tarefas burocráticas pela coordenação pedagógica, pouca participação docente nas decisões e políticas centradas no controle de resultados. Superá-los exige que a gestão compreenda a escola como espaço de formação e organize seu cotidiano de modo a proteger o tempo de estudo e reflexão coletiva.

Conclui-se que a gestão, quando orientada por princípios participativos, intencionais, reflexivos e colaborativos, favorece processos formativos mais coerentes com as necessidades da escola e contribui para a melhoria da qualidade educacional, que se materializa nas relações pedagógicas diárias. Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico do estudo e o número reduzido de pesquisas empíricas que acompanham os efeitos da formação continuada sobre as práticas ao longo do tempo. Recomenda-se, em pesquisas futuras, investigar experiências de formação centrada na escola em diferentes redes e etapas, incluindo a educação profissional.

Palavras-chave: Gestão; Formação continuada; Saberes; Relações.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. S.; SANTOS, L. D. N. Concepções e práticas acerca da formação continuada e o papel da gestão escolar: narrativas de professoras. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 82-101, jan./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.1.27231.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. 1).

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, A.; MACHADO, M. V. Formação continuada e a gestão escolar: propostas e desafios. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 20, n. 46, p. 257-271, jan./abr. 2026.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007.

SILVA, L. G. A.; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.