

CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Sueli Alves G. De Souza ¹
Eric de Lucena Barbosa ²

RESUMO

A gestão educacional desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade da educação em todos os níveis de ensino. Em um cenário de constantes mudanças e desafios no contexto educacional, a formação contínua de professores reafirma sua necessidade e urgência, com o intuito de preparar o educador em relação às práticas pedagógicas e ao processo de aprendizagem. Assim, este estudo parte da seguinte reflexão: Como as políticas de gestão incentivam a formação contínua de professores? Diante disso, tem-se como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores no contexto da gestão educacional, destacando como as políticas de formação e as estratégias de gestão podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino. A metodologia adotada para este estudo tem uma abordagem qualitativa, com análise de revisão bibliográfica. A pesquisa se baseia em autores que discutem a formação docente, as políticas públicas educacionais e a gestão escolar. Contribuíram com essa discussão: Paulo Freire (1996), ao discutir a formação continuada de professores, destacando a importância da prática pedagógica crítica e do desenvolvimento profissional do docente, defendendo uma educação emancipadora; Saviani (2007), Brandão (2002), Souza (2005), entre outros, que enriqueceram o debate sobre a importância da relação entre gestão e as estratégias de formação para professores, com ênfase nas metodologias de formação continuada e na forma como ela deve ser qualificada para responder aos desafios da aplicabilidade das políticas de gestão educacional, refletindo em práticas que atendam às necessidades da escola e da sociedade. Conclui-se que a importância da formação continuada para professores, aliada à gestão educacional, garante melhorias nos índices de aprendizagem, organização escolar e desenvolvimento pedagógico que refletem diretamente na qualidade do ensino e no sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Formação Continuada; Políticas Educacionais; Ensino.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, @suelialves_2009@hotmail.com;

² Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA, eric.luba@hotmail.com;



1. INTRODUÇÃO (justificativa e objetivo)

O cenário educacional brasileiro tem se transformado de forma significativa nas últimas décadas, impulsionado por mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas que desafiam a escola e o trabalho docente. Nesse contexto, a gestão educacional e a formação continuada para profissionais da educação emergem como dimensões centrais para a consolidação de uma educação de qualidade, comprometida com a equidade e a inclusão.

Ancorados como ponto de partida na reflexão sobre o papel da gestão no cenário educacional, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, constitui-se como um dos pilares para a efetivação da qualidade e da democratização do ensino destacando a importância da autonomia, da gestão democrática e da liderança pedagógica. Deste modo de acordo com a LDB, compete aos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas” (BRASIL, 1996, art.12). Tais incumbências evidenciam a necessidade de o gestor atuar como organizador e articulador do trabalho coletivo, sendo responsável por garantir o funcionamento da escola em todas as suas dimensões. Contudo, a nossa Legislação fortalece o constructo da autonomia dos sistemas de ensino, dizendo que:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14).

Conforme destaca Libâneo (2001), a gestão escolar deve ser compreendida como uma prática social que articula pessoas, metas e recursos, com o propósito de efetivar o projeto político-pedagógico da escola e promover a qualidade do ensino. Nessa mesma direção, Saviani (2008, p. 45) afirma que “a gestão democrática implica compreender a educação como um ato político, comprometido com a formação humana e com a transformação social”.

Em conformidade com a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, Freire (1996) reflete sobre a necessidade de uma gestão humanizadora, marcada pelo



diálogo, pela escuta e pela cooperação, na qual o gestor é chamado a exercer uma liderança comprometida com a valorização das experiências e saberes de cada sujeito.

As concepções desses autores reforçam que a função do gestor escolar transcende a dimensão meramente administrativa, configurando-se como uma liderança pedagógica e participativa, capaz de mobilizar a equipe escolar, integrar as ações pedagógicas e administrativas e assegurar a função social da escola. Assim, o gestor torna-se peça fundamental na mediação dos processos de transformação humana e institucional, ultrapassando as fronteiras burocráticas e assumindo um papel essencialmente pedagógico e formativo.

A formação continuada, por sua vez, constitui-se em um processo de aperfeiçoamento profissional permanente, voltado à atualização teórica, metodológica e ética dos educadores. Conforme Imbernón (2010, p. 75), “a formação permanente do professorado é fundamental para a melhoria da qualidade educativa”, pois possibilita aos docentes refletirem criticamente sobre suas práticas e reconstruírem seus saberes de forma contextualizada. Nessa perspectiva, o processo de ensino é compreendido como um ato que “exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39), reconhecendo o professor como sujeito histórico, ético e transformador. Seguindo essa lógica, Saviani (2008) argumenta que a formação continuada deve ser entendida como um ato político e emancipador, capaz de impulsionar transformações nas práticas pedagógicas e na própria estrutura escolar. Para o autor, o gestor precisa assumir a função de intelectual orgânico, articulando as políticas públicas às demandas concretas da instituição.

Sob essa ótica, a articulação entre gestão e formação constitui um dos pilares fundamentais da educação democrática. Saviani (2007, p. 45) enfatiza que “a formação de professores é elemento central na constituição da educação escolar como prática social consciente”, devendo, portanto, ser compreendida como uma política estruturante da gestão educacional. Nessa mesma perspectiva, Paro (2012, p. 25) acrescenta que a gestão democrática “pressupõe a participação coletiva e o diálogo constante entre os sujeitos da escola”, o que contribui para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, à valorização profissional e à formação humana integral.

A partir dessa compreensão, observa-se que o fortalecimento da relação entre gestão e formação continuada de professores é condição essencial para a consolidação de uma escola reflexiva, participativa e comprometida com a transformação social. A gestão educacional, quando pautada em princípios democráticos, tem o papel de promover



políticas e práticas que estimulem o desenvolvimento profissional docente, garantindo a efetivação de um processo formativo contínuo, contextualizado e socialmente relevante.

Nesse contexto, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: como as políticas de gestão educacional podem incentivar e sustentar a formação continuada de professores? O objetivo consiste em analisar a importância da formação continuada no âmbito da gestão educacional, destacando de que forma políticas e estratégias de gestão podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, a articulação entre a gestão educacional e a formação continuada de professores, dimensões que se interdependem no processo de consolidação de uma educação de qualidade social. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar o debate sobre as inter-relações entre gestão e formação docente, compreendendo suas interfaces teóricas e práticas na realidade das instituições escolares. Busca-se, assim, evidenciar o papel da gestão como mediadora de processos formativos e como promotora de uma cultura institucional voltada à aprendizagem coletiva, crítica e emancipadora.

Dessa forma, a pesquisa propõe-se a ampliar o debate teórico e prático sobre o papel da gestão escolar enquanto mediadora de processos formativos, promovendo uma cultura organizacional pautada no diálogo, na corresponsabilidade e na construção coletiva do conhecimento. Ao fazê-lo, contribui para o avanço das discussões sobre a efetivação de políticas públicas que assegurem o direito à formação contínua.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada em uma revisão bibliográfica sistemática e interpretativa, com o propósito de compreender, de forma aprofundada, as relações entre gestão educacional e formação continuada para professores. A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que a realidade educacional é um fenômeno complexo, constituído por dimensões históricas, políticas e sociais. Conforme destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca captar o universo dos significados, das motivações e das relações que permeiam as práticas humanas, o que a torna especialmente adequada à investigação de temas ligados à educação e à formação docente.



A pesquisa de natureza bibliográfica, segundo Gil (2008), possibilita ao pesquisador um amplo domínio teórico acerca do fenômeno investigado, a partir da análise e síntese de contribuições já publicadas, permitindo construir novos olhares sobre um objeto a partir de bases conceituais consolidadas. Da mesma forma, Marconi e Lakatos (2010) ressaltam que esse tipo de estudo favorece a sistematização do conhecimento existente, ao mesmo tempo em que permite a reflexão crítica e a articulação de teorias sob diferentes perspectivas.

O levantamento bibliográfico contemplou leituras de livros, artigos científicos, pesquisas científicas e documentos oficiais sobre a temática. A análise dos materiais seguiu um processo interpretativo e dialógico, no qual as ideias dos autores foram confrontadas e articuladas, buscando identificar convergências, tensões e lacunas nas discussões sobre a temática, estabelecendo diálogos teóricos que enriquecem a compreensão do objeto aqui investigado.

Por fim, os dados coletados foram organizados em categorias temáticas que orientaram a construção das seções deste artigo: conceituação e importância da formação continuada; modelos formativos; gestão educacional contemporânea; políticas públicas de formação; estratégias de articulação entre gestão e formação; e impactos na qualidade do ensino.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada para professores constitui-se como um processo permanente e dinâmico de desenvolvimento profissional, que ultrapassa a simples atualização de conteúdos ou técnicas didáticas, configurando-se como um movimento de reflexão e reconstrução da identidade docente ao longo de toda a trajetória profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A partir dessa concepção, a formação continuada deixa de ser compreendida apenas como uma exigência institucional e passa a ser vista como um processo emancipador, no qual o professor é sujeito ativo da própria aprendizagem e da transformação de sua prática.

Diferentemente da formação inicial, geralmente concentrada nos cursos de licenciatura e voltada à aquisição dos fundamentos teórico-metodológicos da docência, a



formação continuada assume uma natureza processual, contextual e reflexiva. Nesse sentido, Freire (1996) compreende a formação permanente como um exercício de problematização da prática, em um movimento dialético de ação–reflexão–ação que permite ao educador compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação. Assim, formar-se continuamente implica também formar-se politicamente, reconhecendo o papel social da educação e o compromisso ético do professor na construção de uma escola emancipadora.

A urgência da formação continuada se intensifica em um cenário de rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que desafiam os sistemas educacionais a repensarem suas práticas e concepções de ensino. Gatti (2008) ressalta que as mudanças nas formas de comunicação, nos modos de produção do conhecimento e nas demandas do mundo do trabalho exigem dos docentes uma postura de aprendizagem permanente, que integre saberes pedagógicos, tecnológicos e socioculturais.

A literatura educacional apresenta diferentes modelos e concepções de formação continuada, que expressam visões diversas sobre o papel do professor e sobre a natureza do conhecimento profissional docente. Imbernón (2010) identifica duas grandes orientações: o modelo tradicional, centrado na transmissão vertical de conteúdo, e o modelo reflexivo, voltado à análise crítica da prática e à construção colaborativa de saberes. O segundo modelo, inspirado em autores como Schön (1983) e Zeichner (1993), reconhece o professor como profissional reflexivo, capaz de investigar sua própria prática, produzir conhecimento pedagógico e transformar contextos escolares. Essa abordagem desloca o foco da formação do ensinar sobre para o aprender com a prática, destacando o papel do diálogo, da pesquisa e da colaboração como elementos estruturantes do desenvolvimento docente. Tardif (2002) amplia esse debate ao enfatizar os saberes experienciais como parte constitutiva do conhecimento profissional do professor. Para o autor, tais saberes emergem da prática cotidiana e são continuamente reelaborados pela experiência, configurando-se como síntese viva entre teoria e prática: “os saberes experienciais não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54). Essa concepção rompe com a hierarquia tradicional entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático, valorizando o saber produzido na ação pedagógica e reconhecendo o professor como intelectual prático.

Desse modo, ao articular as contribuições de autores como Freire, Nóvoa, Imbernón, Tardif e Gatti, compreende-se que a formação continuada ultrapassa o campo



da qualificação técnica e se inscreve em um projeto ético, político e epistemológico de valorização da docência. Mais do que uma exigência normativa, ela representa um direito e uma condição para o fortalecimento da identidade profissional, possibilitando que o professor se reconheça como sujeito histórico, produtor de saberes e agente de transformação social. Assim, no contexto da gestão educacional, a formação continuada assume papel estratégico, constituindo-se em eixo fundamental para a organização de políticas públicas que promovam o desenvolvimento profissional docente e a qualidade da educação.

3.1 Gestão Educacional: Dimensões e Desafios Contemporâneos

A gestão educacional constitui-se como campo de conhecimento e prática profissional responsável pela organização e orientação dos processos educativos. Libâneo (2004) distingue gestão educacional, referente ao sistema de ensino, de gestão escolar, relacionada à organização de uma escola. Ambas compartilham o objetivo de promover condições adequadas para uma educação de qualidade.

A partir das décadas de 1980 e 1990, no contexto da redemocratização brasileira, emergiram novas concepções de gestão educacional, fundamentadas em princípios democráticos e participativos. Lück (2009, p. 24) define gestão educacional como "processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho".

A gestão democrática, princípio aplicado na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Para Paro (2012, p. 25), "a gestão democrática da escola pública é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos para uma maior participação da sociedade na superação de seus problemas".

Assim sendo, o gestor escolar contemporâneo assume múltiplas funções que transcendem a administração burocrática. Lück (2009) identifica dimensões fundamentais: gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e gestão de clima organizacional. A dimensão pedagógica revela-se prioritária, pois todas as ações devem orientar-se para a promoção da aprendizagem. Libâneo (2004, p. 302) enfatiza que "a organização e a gestão da escola existem em função para colaborar a manter a escola funcionando, a garantir que todos os alunos estejam aprendendo da melhor forma possível". Brandão (2002) ressalta a importância da liderança pedagógica do gestor escolar, caracterizada pela capacidade de articular visões,



mobilizar recursos e coordenar esforços coletivos em direção à melhoria da qualidade do ensino.

3.2 Políticas Públicas de Formação Continuada no Brasil

Nas últimas décadas, o Brasil tem desenvolvido um conjunto expressivo de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, reconhecendo-a como elemento estratégico para a valorização docente e para a melhoria da qualidade da educação básica. A LDB, que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais do magistério “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, art. 67). Essa determinação representa um marco legal no reconhecimento do caráter permanente e progressivo da formação docente, ao vinculá-la à valorização profissional e à qualidade do ensino.

Em consonância com a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua meta 16, estabelece como objetivo “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o final de vigência do plano e garantir a todos formação continuada na área de atuação” (BRASIL, 2014). Essa meta expressa a compreensão de que o fortalecimento da educação básica depende de políticas que assegurem condições permanentes de formação e aperfeiçoamento profissional, consolidando a formação docente como política de Estado e não apenas como iniciativa pontual de governos.

Entre os principais programas federais implementados nas últimas décadas, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação e o ProInfantil. Essas iniciativas buscaram ampliar o acesso dos docentes à formação e diversificar as oportunidades de aprendizagem, abordando dimensões que vão desde a alfabetização até a utilização pedagógica das tecnologias digitais. Entretanto, conforme análise de Gatti, Barreto e André (2011), embora tais programas tenham promovido avanços na ampliação do acesso, ainda enfrentam desafios relacionados à qualidade, continuidade e efetividade das ações formativas.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) apresenta uma crítica consistente às políticas de formação de professores no Brasil, argumentando que os avanços legais e institucionais não têm sido suficientes para superar os problemas estruturais que afetam a profissão docente, como o financiamento precário, a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempo institucional para o estudo e a reflexão coletiva. Para o autor, “não basta proclamar a importância da formação continuada; é preciso criar condições objetivas para



que os professores possam efetivamente participar de processos formativos de qualidade” (SAVIANI, 2009, p. 153). Essa análise evidencia a distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana das escolas, revelando a necessidade de políticas educacionais que articulem formação, valorização e condições de trabalho.

Tal forma, observa-se que a formação continuada de professores, quando articulada a uma gestão educacional democrática, ultrapassa o caráter pragmático e assume uma dimensão política, ética e emancipatória, orientada para a transformação das práticas educativas e o fortalecimento da identidade profissional docente. A análise de autores como Gatti (2011), Barreto (2011), André (2010, 2011), Saviani (2007) e Souza (2010, 2005) revela que o êxito das políticas públicas de formação não depende apenas de sua formulação legal, mas de sua implementação contextualizada e participativa.

Em síntese, o panorama brasileiro evidencia avanços significativos na institucionalização da formação continuada, sobretudo a partir da LDB e do PNE, mas também desafios persistentes relacionados à consolidação de políticas efetivas e sustentáveis. A consolidação de uma política de formação docente de qualidade requer comprometimento estatal, investimento contínuo e integração entre formação, gestão e valorização profissional.

3.3 Articulação entre Gestão Educacional e Formação Continuada

A gestão educacional desempenha papel estratégico na promoção e no apoio à formação continuada de professores. Conforme argumenta Libâneo (2004), a organização escolar deve criar condições institucionais, materiais e pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente, reconhecendo a formação continuada como investimento prioritário.

A organização de tempos e espaços institucionais voltados à formação constitui-se como dimensão fundamental. Lück (2010) enfatiza a importância de garantir momentos regulares de estudo coletivo, planejamento colaborativo e reflexão sobre a prática, integrando essas atividades à rotina escolar. A autora destaca que "a escola que aprende é aquela que cria sistematicamente espaços e tempos para que seus profissionais também aprendam" (LÜCK, 2010, p. 68).

No contexto brasileiro, Placco e Souza (2010) destacam o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada na escola. As autoras defendem que esse profissional deve atuar como formador, criando espaços de reflexão coletiva, mediando discussões teóricas e acompanhando o trabalho dos professores.



Refletindo sobre os desafios de estratégias para articulação da gestão escolar frente ao processo de organização, motivação e articulação das formações para os professores, a execução do planejamento, situação que demanda do engajamento da coletividade. Lück (2009) propõe que esse planejamento deve estar articulado ao projeto político-pedagógico da escola, responder às necessidades identificadas na prática pedagógica e aos desafios evidenciados nas avaliações de aprendizagem.

O estabelecimento de parcerias com universidades e instituições formadoras constitui estratégia importante. André (2010) destaca que a colaboração entre escolas de educação básica e universidades pode proporcionar benefícios mútuos: as escolas têm acesso a conhecimentos teóricos atualizados; as universidades aproximam-se das realidades escolares concretas.

A relação entre formação continuada e melhoria dos resultados de aprendizagem tem sido objeto de investigação. Davis et al. (2011) identificam que formações mais longas, articuladas ao contexto escolar, com acompanhamento sistemático e foco em práticas pedagógicas específicas tendem a apresentar impactos mais significativos do que cursos pontuais e descontextualizados.

Franco, Alves e Bonamino (2007) identificam que a formação continuada apresenta efeito positivo sobre o desempenho estudantil, especialmente quando associada a outras variáveis como experiência docente, expectativas elevadas e utilização de metodologias ativas. Deste modo, formação continuada contribui também para o fortalecimento da identidade profissional docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos e referenciais teóricos permite constatar que a gestão educacional é um fator determinante para o êxito das ações de formação continuada. De acordo com Lück (2009), a gestão democrática favorece a corresponsabilidade e o engajamento dos docentes, possibilitando o desenvolvimento de projetos pedagógicos consistentes. Isso se alinha à visão de Freire (1996), para quem a prática educativa deve ser dialógica e transformadora. Observa-se que as políticas públicas de formação continuada, quando bem implementadas, promovem impactos positivos na qualidade do ensino. No entanto, como destaca Imbernón (2011), tais políticas devem considerar as especificidades de cada contexto escolar, garantindo autonomia e participação ativa dos educadores no processo formativo. A autora Candau (1996) alerta também para o risco de formações descontextualizadas que desconsideram os saberes dos professores. A



autora defende que "a formação continuada precisa estar centrada na escola e fazer parte do processo de construção coletiva de um projeto educativo" (CANDAU, 1996, p. 150).

Quanto a implementação efetiva de políticas de formação enfrenta diversos desafios. Gatti (2008) identifica como principais obstáculos: a descontinuidade das políticas; a falta de articulação entre diferentes esferas de gestão; a inadequação entre propostas de formação e necessidades reais, as precárias condições de trabalho docente, sobrecarga e dentre outros fatores que compromete a participação dos professores em processos formativos.

De toda forma, as políticas públicas brasileiras de formação continuada, embora tenham avançado significativamente, ainda enfrentam desafios relacionados à continuidade, qualidade e efetividade. Questões estruturais como financiamento adequado, condições de trabalho, valorização profissional e articulação entre esferas de gestão precisam ser enfrentadas e melhoradas.

Apesar dessa realidade desafiadora, os resultados teóricos apontam, portanto, que a gestão escolar que investe na formação docente fortalece a identidade profissional, melhora o clima organizacional e contribui para a consolidação de uma cultura de aprendizagem permanente para o nosso estudante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre gestão educacional e formação continuada de professores evidencia a profunda interdependência entre essas dimensões na promoção da qualidade da educação. As reflexões teóricas demonstram que políticas de gestão comprometidas com o desenvolvimento profissional docente constituem-se como elementos fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A formação continuada não pode ser reduzida a eventos pontuais, mas deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado aos contextos escolares e às necessidades dos educadores. A gestão educacional desempenha papel estratégico na criação de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional. A liderança pedagógica, a organização de tempos e espaços formativos, a promoção de culturas colaborativas e a articulação entre formação e projeto pedagógico constituem estratégias fundamentais para que a escola assuma o seu papel social.

Retomando a questão norteadora – Como as políticas de gestão incentivam a formação contínua de professores? – pode-se afirmar que esse incentivo materializa-se



através de múltiplas ações: reconhecimento da formação como direito; garantia de tempos e espaços; apoio à participação em programas; organização de processos contextualizados; promoção de culturas colaborativas; e criação de condições adequadas ao desenvolvimento profissional.

Assim, conclui-se que a atuação da gestão educacional deve estar comprometida com a criação de condições favoráveis ao aperfeiçoamento docente, à valorização profissional e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que respondam às demandas contemporâneas do ensino. Assim, investir na formação continuada é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento humano.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- BRANDÃO, C. F. A gestão democrática da escola pública. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2025.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. 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. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

