

GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vinícius Miguel Lopes Barros¹

Andrea Carla Castro e Silva²

RESUMO

O presente estudo analisa as estratégias de formação em serviço implementadas no âmbito da gestão pedagógica, com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes e a qualificação dos processos pedagógicos na Educação Básica. Buscamos compreender o papel da gestão pedagógica na concepção e organização da formação docente em serviço, bem como identificar as estratégias utilizadas para diagnosticar as demandas formativas e articular os professores, os principais desafios enfrentados pelos gestores para garantir a adesão e o engajamento dos professores nas ações de formação continuada e os principais impactos desse processo no cotidiano escolar. A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa e teve os dados coletados por meio de questionário respondido por 19 gestores pedagógicos, entre orientadores educacionais, coordenadores e diretores das redes públicas e privadas de ensino. A análise dos dados coletados foi norteadada pelos princípios da análise de conteúdo e indicou que o exercício da gestão pedagógica se revela um alicerce determinante na estruturação de percursos formativos que superem a lógica instrumental, compreendendo a escola em um locus de ressignificação da práxis docente. A diagnose das necessidades formativas deve emergir prioritariamente da escuta dialógica e das observações do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. As evidências do estudo apontaram ainda que, em alguns contextos, o desenvolvimento profissional dos professores é tensionado por barreiras estruturais, destacando-se a saturação de demandas e a exiguidade de tempos institucionalizado para as ações formativas.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica; Formação Continuada de professores; Prática Docente; Educação Básica

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um alicerce indispensável para assegurar a qualidade da prática educativa, particularmente frente à complexidade que caracteriza a contemporaneidade. As transformações que afetam os processos de transmissão de conhecimentos e a pluralidade da população estudantil e dos contextos de ensino e

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: vinicius.mlopes@ufpe.br

² Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: andrea.ccsilva@ufpe.br

aprendizagem demandam a constante reflexão sobre os saberes e fazeres que permeiam a docência. Diante desse cenário, o aperfeiçoamento dos professores deve ultrapassar a simples apropriação de técnicas e metodologias, consolidando-se como um movimento permanente de reflexão e ressignificação da prática pedagógica, fundamental para que os educadores possam lidar demandas discentes e sociais.

Pimenta (2005), Farias et. al. (2009) e Gatti (2019) reiteram que o desenvolvimento profissional docente não deve ser interpretado como um evento pontual, mas como uma prática inerente ao ofício, realizada prioritariamente no âmago da instituição escolar. Bredariol e Monte Mor (2024) afirmam que a formação em serviço atinge significância quando se ancora nos dilemas concretos do cotidiano escolar, superando paradigmas meramente teóricos ou dissociados da realidade concreta dos professores. Nesse cenário, a gestão pedagógica, integrada por orientadores educacionais, coordenadores e diretores pedagógicos, assume um papel de extrema relevância, atuando como articuladora entre as diretrizes formativas, as vivências e as necessidades das comunidades escolares (Perini; Barreto, 2024).

A intencionalidade e o planejamento da gestão pedagógica têm grande impacto no êxito das ações de formação continuada dos docentes. Carvalho (2024), em consonância com Nóvoa (2022), ressalta que as estratégias adotadas devem fomentar o trabalho colaborativo e a constituição de comunidades de prática, possibilitando o compartilhamento de saberes e a reconstrução coletiva dos saberes e das identidades profissionais. Assim, a gestão pedagógica não deve apenas organizar os tempos e espaços formativos, mas atuar como mediadora de processos reflexivos voltados à construção de conhecimentos, táticas e práticas que vão alicerçar o trabalho pedagógico escolar (Souza et. al., 2024).

Nesse sentido, é fundamental analisar as estratégias formativas direcionadas aos docentes da Educação Básica. Como assevera Gatti (2009), o desenvolvimento profissional demanda condições que transcendem as competências técnicas, integrando modos de pensar que mobilizam valores da cultura escolar. As estratégias, portanto, devem estruturar esse percurso agindo como motores de mobilização para o aprender, conferindo sentido às experiências vividas pelos professores em sua trajetória.

Nessa ótica de aprimoramento contínuo, a concepção do professor como intelectual reflexivo assume centralidade. O paradigma do "professor reflexivo", elaborado a partir das contribuições de Donald Schön (1992; 2000), preconiza uma epistemologia da prática na qual a reflexão na e sobre a ação impulsiona a aprendizagem docente. Schön propõe que a prática reflexiva é um modo de aprender com a experiência, exigindo uma análise crítica do que foi

realizado para qualificar o futuro, valorizando o conhecimento construído no enfrentamento dos desafios cotidianos. O espaço de trabalho transforma-se, nessa perspectiva, em um lócus privilegiado para o desenvolvimento docente.

Conforme pontuamos acima, a atuação da gestão pedagógica revela-se estratégica nesse paradigma. A forma como a gestão pedagógica concebe e promove o desenvolvimento docente pode determinar o êxito das iniciativas. Emerge, assim, o problema que fundamenta esta pesquisa: Qual o papel da gestão pedagógica na formação continuada na Educação Básica? Quais concepções orientam tais práticas? Quais instrumentos diagnosticam as demandas formativas? Que estratégias são mobilizadas por gestores para engajar os professores? Quais os principais obstáculos?

Diante de tais indagações, este trabalho busca compreender o papel da gestão pedagógica na concepção e organização da formação docente em serviço; identificar as estratégias utilizadas para diagnosticar as demandas formativas e articular os professores; mapear os principais desafios enfrentados pelos gestores para garantir a adesão e o engajamento dos professores nas ações de formação continuada e os principais impactos desse processo na organização do trabalho pedagógico.

Por este motivo, a contribuição desse estudo se dá em dupla dimensão: acadêmica e social. No plano acadêmico, contribui para o adensamento do debate sobre a intersecção entre gestão pedagógica escolar e o desenvolvimento profissional docente. No âmbito social, a investigação visa fornecer subsídios para que gestores, coordenadores e orientadores educacionais reflitam sobre seu fazer e implementem ações formativas mais assertivas, que reverberam positivamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Este estudo foi impulsionado por motivações intrínsecas à trajetória profissional do seu autor. A aproximação com a temática advém da atuação direta na coordenação pedagógica escolar, onde participou das dinâmicas formativas. Essa vivência permitiu observar como as decisões da gestão pedagógica impactam no direcionamento do trabalho pedagógico, despertando o interesse em investigar como este segmento pode atuar de forma mais incisiva na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na institucionalização das práticas de formação continuada em serviço.

Assim, a motivação nasceu da reflexão sobre a complexidade da atuação da gestão no acompanhamento do trabalho docente, em um exercício de investigação das próprias vivências no campo educacional. Apresentaremos, a seguir, duas seções teóricas. A primeira, intitulada “Formação Continuada de Professores em Serviço: a construção de saberes

docentes para o exercício profissional”, discutirá sobre paradigmas que orientam a formação docente. A segunda seção, “O Papel da Gestão Pedagógica na formação docente: mediação pedagógica, liderança e a dimensão ético-política”, problematiza a atuação dos gestores pedagógicos nas práticas de formação de professores. Ao término, apresentamos o nosso percurso metodológico, os resultados, discussões e as considerações finais do trabalho.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

No âmbito da Educação Básica, o aperfeiçoamento permanente dos docentes suplanta a dimensão de uma atualização meramente informativa, consolidando-se como um movimento contínuo e necessário ao desenvolvimento da identidade profissional. A natureza complexa da prática pedagógica demanda a mobilização de um repertório plural de conhecimentos, forjado e ressignificado cotidianamente, o que contesta a ideia de que a formação acadêmica inicial e iniciativas esporádicas seriam suficientes para esgotar as necessidades do ofício.

Maurice Tardif (2008) destacou a multiplicidade dos saberes que alicerçam a docência, categorizando-os em dimensões que se interconectam e se tensionam mutuamente, a saber: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais. Nos seus estudos, a constituição da identidade e da práxis docente não se solidificam por meio de um único tipo de conhecimento, mas sim, a partir de uma complexa rede de conexões epistemológicas e experienciais. Esses saberes se entrelaçam de forma dinâmica e são oriundos dos fundamentos da Educação, da formação profissional e dos campos disciplinares nos quais o professor atua, das teorias e diretrizes curriculares e das experiências dos professores no exercício da profissão docente.

Logo, no primeiro plano, situam-se os saberes que chegam ao docente de maneira institucionalizada na formação inicial, realizada no ambiente universitário, que confere a base teórica e metodológica para o início da jornada pedagógica, e contemplam os saberes disciplinares garantem o domínio dos conteúdos específicos da matéria que o professor se propõe a lecionar, os saberes pedagógicos necessários à organização do ensino e os saberes curriculares que regulamentam a sua prática pedagógica. Esses saberes dialogam com as representações da docência que o professor construiu ao longo de sua vida, seja a partir das experiências como discente ou a partir das condições concretas que estruturam socialmente a profissão e impactam no modo como os educadores estruturam suas identidades docentes.

Para Tardif (2008, p. 10), “(...) a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”, pois são esses saberes que conferem aos docentes o arcabouço teórico-prático necessário para lidar com as realidades sociais, organizacionais e humanas que permeiam o seu trabalho. Esse conjunto de conhecimentos auxilia o professor a realizar a transposição didática, mediando o conteúdo científico e problematizando as imposições do currículo oficial à realidade concreta de sua comunidade escolar. A insuficiência desses conhecimentos e a falta de criticidade sobre o próprio trabalho fragiliza os professores diante das incertezas, conflitos e singularidades que caracterizam o cotidiano escolar.

Clermont Gauthier et al. (1998) ratifica a urgência de se estruturar um repertório que confira rigor científico à docência, evitando a repetição acrítica de modelos pedagógicos. Este autor evidencia o saber da ação pedagógica como um aspecto fundamental à profissionalização docente. O ato de ensinar mobiliza competências que integram dimensões técnicas, éticas e relacionais fundamentais à gestão da aprendizagem. O docente que reflete criticamente sobre a sua própria ação, reconstrói os saberes em face das urgências do cotidiano e das teorias com quais dialoga em sua prática. O educador, sob esta ótica, deixa de ser um mero aplicador para se tornar um produtor intelectual, que constrói conhecimento a partir da reflexão sobre a própria ação.

Essas abordagens dialogam com paradigma do professor reflexivo, desenvolvido por Donald Schön (1992, 2000), no qual o docente assume a postura de pesquisador de seu percurso profissional. Esse paradigma mudou substancialmente o campo da formação de professores (Fagundes, 2016), visto a partir dessa noção o campo da pesquisa educacional passou a valorizar os saberes construídos na ação docente, na análise dos fenômenos pedagógicos e o seu potencial para a elaboração de novas estratégias, baseadas em situações-problema concretas. Essa abordagem trouxe subsídios para pensar contextos mais singulares e favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, em detrimento a abordagens mais racionalistas e generalistas veiculadas por especialistas do campo educacional. A teoria, nesta perspectiva, atua como um horizonte interpretativo que qualifica a ação, superando a fratura histórica entre as teorias e a prática escolar.

Nessa direção, António Nóvoa (2022) preconiza o deslocamento da centralidade formativa para o âmago da instituição escolar. O autor defende uma "metamorfose" institucional, na qual o progresso profissional se desvincula de eventos isolados, coordenados por especialistas, para se ancorar em comunidades de prática. Nesses coletivos, a colaboração

efetiva substitui o isolamento, transformando a escola em um laboratório de inovação e investigação-ação, onde os desafios cotidianos são compartilhados e os saberes continuamente aprimorados pelos docentes, agentes do próprio desenvolvimento profissional.

Apesar da profusão de paradigmas que conferem protagonismo aos docentes e aos saberes construídos em suas práticas profissionais, Gatti et al. (2019) adverte que na atualidade há um sentimento de insatisfação dos professores diante da consolidação de políticas e práticas de formação que caminham numa direção oposta. Em sua análise sobre essa tendência, a autora afirmou:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (Gatti, 2019, p.177).

A autora defende que uma das estratégias que pode mudar esse cenário é a garantia de tempos protegidos e institucionalizados para a reflexão coletiva. Outra estratégia é o uso de dispositivos de formação que favoreçam a consciência pedagógica e o ciclo de ação-reflexão-ação, proposto por Schön, tais como, as narrativas, os diários reflexivos e os portfólios. Sob essa ótica, a escola deixa de ser apenas um espaço de execução curricular para se consolidar como um centro de produção de conhecimento pedagógico, onde a formação se articula ao trabalho docente.

Ao discutir as estratégias formativas, a referida autora enfatiza abordagens que rompem com a racionalidade técnica tradicional. Entre as diretrizes apontadas pela autora, destacam-se: formação centrada na escola, que reconhece a unidade escolar como o lócus primordial para ações formativas que dialoguem com as demandas reais do ambiente educacional. É no dia a dia escolar que os verdadeiros desafios aparecem, por isso a escola deve ser o lugar principal para os professores estudarem e debaterem suas realidades.

A segunda diretriz é a superação de dualismos, que consiste no fomento à integração orgânica entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, estreitando a relação entre as universidades e as redes de ensino, pois, é preciso unir a teoria e a prática, acabando com aquela velha divisão entre o que se aprende na universidade e o que se vive nas salas de aula; as duas pontas precisam trabalhar juntas. A terceira diretriz refere-se à valorização da trajetória docente, no intuito de compreender o professor como um sujeito histórico, cuja identidade se desenvolve em um continuum que integra aspectos emocionais, cognitivos e

sociais. O educador não é um produto, mas um ser complexo que constitui a sua identidade profissional ao longo do tempo, permeada por sentimentos, pensamentos e relações sociais.

Gatti (2019) propõe que os professores sejam estimulados à deliberar ao invés de apenas cumprir regras estabelecidas pelos gestores pedagógicos. O professor precisa desenvolver a sensibilidade e a capacidade de tomar decisões próprias para conseguir lidar com a rotina complexa da educação hoje em dia. Nesse contexto, a formação continuada deve ser compreendida como um processo multifacetado e dinâmico, indissociável da prática docente e da gestão pedagógica. A seção subsequente explora pormenorizadamente o papel mediador da gestão nesse cenário de aprimoramento profissional.

3. O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, LIDERANÇA E A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA

A gestão pedagógica assume um papel estratégico e central na articulação e efetivação da formação continuada de professores no ambiente escolar. Conforme discutimos na seção anterior, a sua atuação deve transcender a mera organização de eventos ou o cumprimento de burocracias, configurando-se como uma liderança pedagógica que deve fortalecer a cultura de desenvolvimento profissional permanente. A eficácia do trabalho da gestão pedagógica reside em sua capacidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem contínuo para todos os seus atores envolvidos na realização do trabalho pedagógico.

Ao analisar a prática da gestão pedagógica, Placco e Almeida (2003), destacam que esse profissional deve ser, acima de tudo, um formador em serviço. Sua função primordial é a mediação pedagógica, que envolve a capacidade de intervir para a superação de fragmentações e para a construção de um trabalho coletivo. Isso implica em facilitar o diálogo entre diferentes concepções pedagógicas, integrar ações isoladas em um projeto político-pedagógico coerente e, crucialmente, adotar uma postura de escuta ativa para identificar as reais necessidades formativas do grupo de professores.

A ausência dessa escuta pode levar à imposição de modelos formativos genéricos, descolados da realidade da sala de aula, gerando resistência e desinteresse por parte dos professores. O trabalho de gestão pedagógica, portanto, não é neutro; ele carrega uma dimensão ético-política que pode tanto emancipar o professor, ao promover sua autonomia e reflexão crítica, quanto, em uma perspectiva menos desejável, apenas controlar e reproduzir práticas estabelecidas. A liderança do coordenador e demais profissionais que integram a

gestão pedagógica escolar, nos contextos de formação continuada deve ser pautado pela horizontalidade e pelo incentivo à participação e ao protagonismo, transformando o coletivo docente em um agente ativo de sua própria formação e da construção do projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, Betania Leite Ramalho (2011) enfatiza que o diagnóstico das necessidades formativas é o ponto de partida para qualquer intervenção eficaz. Sem essa compreensão das demandas concretas dos docentes, as ações de formação continuada correm o risco de se tornarem inócuas, burocráticas e desmotivadoras. A formação deve, portanto, partir das dificuldades e desafios vivenciados no cotidiano para que o professor perceba o valor real na transformação de sua prática pedagógica. Isso significa que o coordenador e os demais profissionais que atuam na gestão pedagógica precisam estar constantemente atentos às questões emergentes da prática, aos desafios de aprendizagem dos alunos e às lacunas no desenvolvimento profissional dos professores, transformando esses elementos em pautas prioritárias para a formação em serviço. A observação em sala de aula, a análise de planos de aula e a discussão de casos pedagógicos tornam-se ferramentas essenciais para esse diagnóstico e para a construção de um plano de formação contextualizado.

Apesar de sua relevância estratégica, a condução desses processos de formação continuada enfrenta obstáculos significativos no dia a dia das escolas. A sobrecarga de trabalho dos professores, a escassez de tempo institucionalizado para o estudo coletivo e a pressão por resultados imediatos são fatores que frequentemente dificultam a adesão e a profundidade das ações formativas. Placco e Almeida (2003) alertam que o coordenador deve garantir uma diretriz clara nas discussões, evitando que os momentos de encontro pedagógico, como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), percam o foco e se configurem em um espaço para “tudo e para nada”. Isso exige um planejamento rigoroso, uma mediação constante e a capacidade de transformar esses espaços em verdadeiros laboratórios de reflexão e inovação, onde a teoria é revisitada à luz dos resultados de aprendizagem dos alunos, promovendo a melhoria contínua da educação básica.

A gestão pedagógica, portanto, não apenas organiza, mas inspira e sustenta uma cultura de desenvolvimento profissional permanente na escola, enfrentando e superando os desafios práticos com intencionalidade, planejamento estratégico e uma visão clara da sua responsabilidade ético-política na formação dos educadores. A dimensão ético-política da gestão se manifesta na forma como o coordenador lida com as tensões e os conflitos, buscando sempre a construção de um ambiente colaborativo e de respeito às diferentes vozes,

visando a emancipação profissional dos docentes e a melhoria da prática pedagógica nas instituições da Educação Básica.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é norteadada pela abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2014), lida com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos sociais. A escolha por esta abordagem justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender o modo como a gestão pedagógica concebe, planeja e conduz a formação continuada de docentes em serviço e em que medida as ações desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e qualifica os processos pedagógicos na Educação Básica, tratando-se, portanto, um fenômeno social complexo que exige a interpretação de dados subjetivos e contextuais. A perspectiva qualitativa captura a riqueza das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, aspectos cruciais para investigar o papel da gestão pedagógica no cotidiano escolar.

Iniciamos a pesquisa realizando a revisão bibliográfica sobre conceitos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, tais como, formação continuada de professores, saberes docentes e gestão pedagógica, utilizando como principais referenciais teóricos autores como Tardif (2008), Pimenta (1999), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (2022), Placco e Almeida (2003), GATTI (2019). Além dos autores clássicos, consultamos artigos publicados nos últimos 05 anos, presentes na plataforma google acadêmico (ou SCIELO), buscando identificar trabalhos que discutem sobre metodologias e estratégias abordadas na formação dos professores em serviço.

Posteriormente realizamos a aplicação de um questionário online a gestores pedagógicos (diretores, orientadores e supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos), organizado em duas seções. As questões apresentadas na primeira seção do instrumento tinham como propósito a compreensão das principais atribuições desempenhadas pelos gestores pedagógicos em seu cotidiano profissional e as estratégias adotadas para acompanhar e qualificar a prática docente na sua rede ou unidade de ensino em que atuam. Na segunda seção, buscamos compreender com maior profundidade como esses gestores estruturam a formação continuada de professores em serviço, quais são as práticas formativas mais recorrentes, quem conduz as ações formativas, em que espaços e tempos são realizadas e como esse processo repercute no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Básica.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando-se triangular as informações acerca das estratégias institucionais e pedagógicas acionadas na organização da formação continuada de professores pelos gestores pedagógicos com o referencial teórico mobilizado na pesquisa sobre as práticas de formação docente e o papel da gestão pedagógica nesse processo. A abordagem metodológica utilizada contribuiu para a sistematização e interpretação dos dados e contemplou três fases fundamentais: 1) Organização e leitura flutuante dos dados coletados, incluindo a revisão das hipóteses traçadas; 2) Codificação, a classificação e a categorização das unidades de registro e, finalmente, a 3) Interpretação dos dados.

O percurso metodológico traçado buscou não apenas descrever as práticas formativas desenvolvidas pela gestão pedagógica na Educação Básica, mas compreender a complexidade desse processo e o modo como ele reverbera nos processos de ensino e aprendizagem, no intuito de promover a reflexão sobre possíveis caminhos para a qualificação efetiva do trabalho docente.

5. PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE PELA GESTÃO PEDAGÓGICA

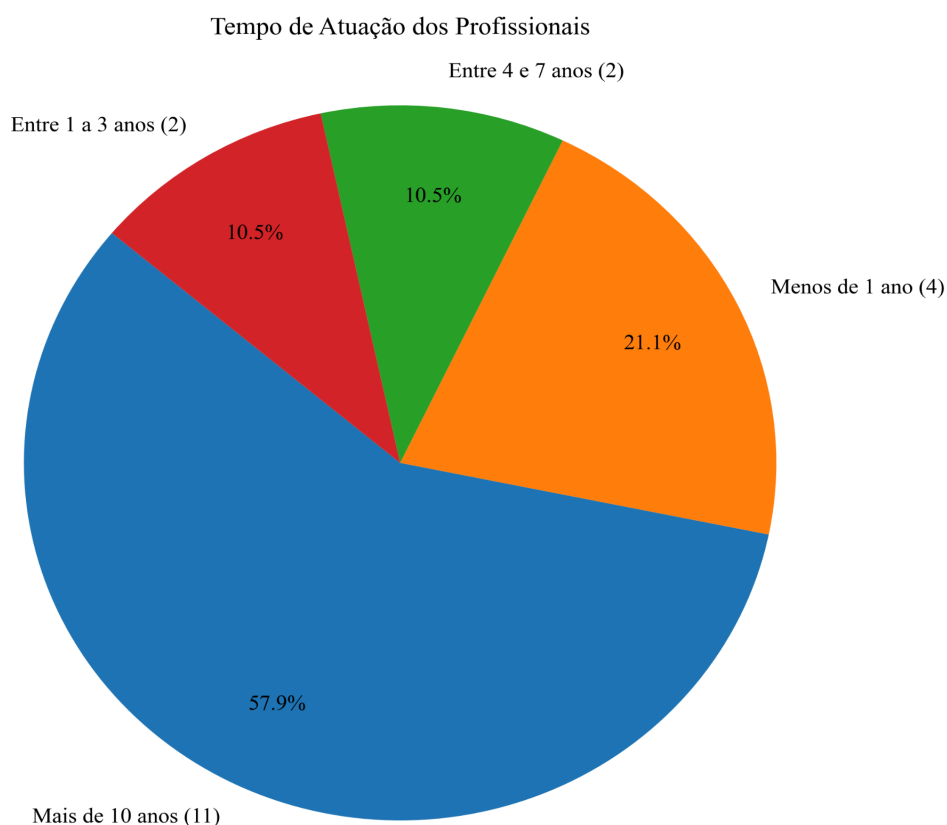
Nesta seção, vamos discutir sobre as práticas de acompanhamento e monitoramento docente pelos profissionais que atuam na gestão pedagógica de escolas públicas e privadas, localizadas em Recife e Região metropolitana, com base nos dados coletados no questionário respondido por 19 profissionais que atuam nesta função. Observou-se a predominância de sujeitos vinculados à iniciativa privada (73,7%), em contraste com uma representatividade de 26,3% proveniente das redes públicas de ensino. Em relação ao segmento de atuação na Educação Básica, identificamos maior concentração de profissionais que atuam nos Anos finais do Ensino Fundamental (10), seguido dos Anos iniciais (6) e, por fim, contamos com a participação de três (3) gestores pedagógicos do Ensino Médio (3).

Durante o período de coleta de dados, buscamos mobilizar profissionais que atuam em diferentes segmentos e redes de ensino, mas não conseguimos o retorno desejado de profissionais da rede pública. Identificamos que as escolas da rede privada, em geral, contam como maior quantitativo de profissionais ligados à gestão pedagógica por segmento. Frequentemente localizamos as funções de coordenação pedagógica e orientação educacional

sendo exercidas por profissionais distintos, o que difere das redes públicas, que geralmente concentram essas funções em um mesmo profissional.

No que tange à atuação profissional dos respondentes, identificou-se uma concentração significativa no cargo de Coordenador(a) Pedagógico (13), acompanhado por Diretores Pedagógicos (3), Orientadores (2) e um Supervisor Pedagógico (1). No que se refere ao tempo no exercício da função, verificou-se que 11 gestores pedagógicos (57,9%) detêm mais de uma década de experiência. Outros 04 possuem menos de um ano na função (21,1%), 02 mencionaram que atuam na gestão pedagógica entre um e três anos (10,5%) e 02 estão situados entre quatro e sete anos (10,5%), conforme apresentamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Tempo de atuação na gestão pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor

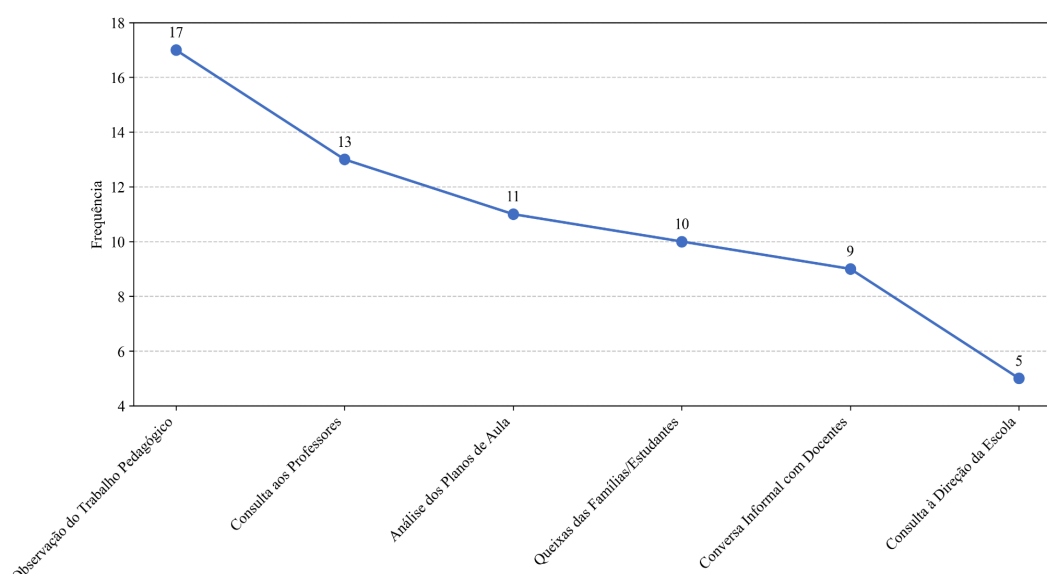
A investigação revelou que o cotidiano dos gestores pedagógicos é permeado por demandas heterogêneas, sobressaindo a Mediação e Suporte Discente; o Planejamento Curricular; a Interação com as Famílias, além das dimensões de Monitoramento da Prática e Fluxos Administrativos. Em relação às dinâmicas de acompanhamento dos docentes,

realizadas por esses profissionais, 16 gestores mencionaram que realizam a OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE e a ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS PEDAGÓGICOS, de modo recorrente. Desse grupo, 14 gestores citaram que costumam realizar a devolutiva de seu acompanhamento por meio de FEEDBACKS AOS DOCENTES. Em menor escala, figuram a adoção de ecossistemas digitais, cronogramas de reuniões mensais e metodologias de gestão visual, como o kanban, destinado à otimização dos fluxos de trabalho, e a plataforma iônica da FTD EDUCACIONAL, como mecanismos de acompanhamento do trabalho docente.

Diante desses dados, passamos a questionar em que medida essas estratégias de acompanhamento subsidiam as práticas de formação em serviço e transcendem o mero cumprimento de protocolos arcaicos ou isolados, como defendem Nóvoa (2022) e Gatti (2019). É imperativo do trabalho da gestão pedagógica a leitura crítica da realidade escolar e o fortalecimento de ações coletivas e integradas, a partir das diagnoses realizadas sobre o trabalho docente.

Quando questionados especificamente sobre as estratégias adotadas para identificar as demandas formativas do grupo de professores que acompanham, os gestores confirmaram a nossa hipótese e afirmaram que a tática preponderantemente utilizada reside na OBSERVAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO (17), articulada à CONSULTA DIRETA AOS PROFESSORES (13) e ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA (11 citações), conforme indica o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Estratégia de Identificação das demandas formativas



Fonte: Elaborado pelo autor(a)

O mapeamento das lacunas de conhecimento docente e de suas necessidades formativas configura-se como um procedimento multidimensional. Os indicadores apresentados no gráfico acima sugerem que os gestores pedagógicos consultados ancoram os seus diagnósticos e processos decisórios em evidências empíricas da sala de aula e na interlocução direta com os docentes, buscando construir os percursos formativos de forma colaborativa. Os referidos profissionais mencionaram, ainda, que também consideram as QUEIXAS DAS FAMÍLIAS E DOS ESTUDANTES (10) sobre o andamento do trabalho pedagógico e realizem CONSULTAS À DIREÇÃO DA ESCOLA (05), o que pode configurar uma tentativa de articulação entre todos os agentes envolvidos nos processos pedagógicos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a cooperação e integração dos diversos elementos da comunidade educativa fortalece a função de mediadores e articuladores das demandas emergentes pelos gestores pedagógicos. Segundo a proposição de Placco e Almeida (2003, p. 29), os gestores devem "atuar como parceiro mais experiente, que acolhe, ouve, problematiza e ajuda o professor a encontrar caminhos". Essa liderança catalisadora evidencia a centralidade do coordenador na estruturação de percursos formativos. Sob a perspectiva de Ramalho (2011), a estruturação de percursos formativos exige uma diagnose criteriosa das lacunas docentes, sob o risco de as intervenções se diluírem em retóricas desconectadas da realidade. Os gestores consultados demonstram o interesse em propor pautas formativas alinhadas com vivências cotidianas dos professores, superando modelos abstratos ou diretrizes padronizadas em prol de uma liderança pedagógica situada.

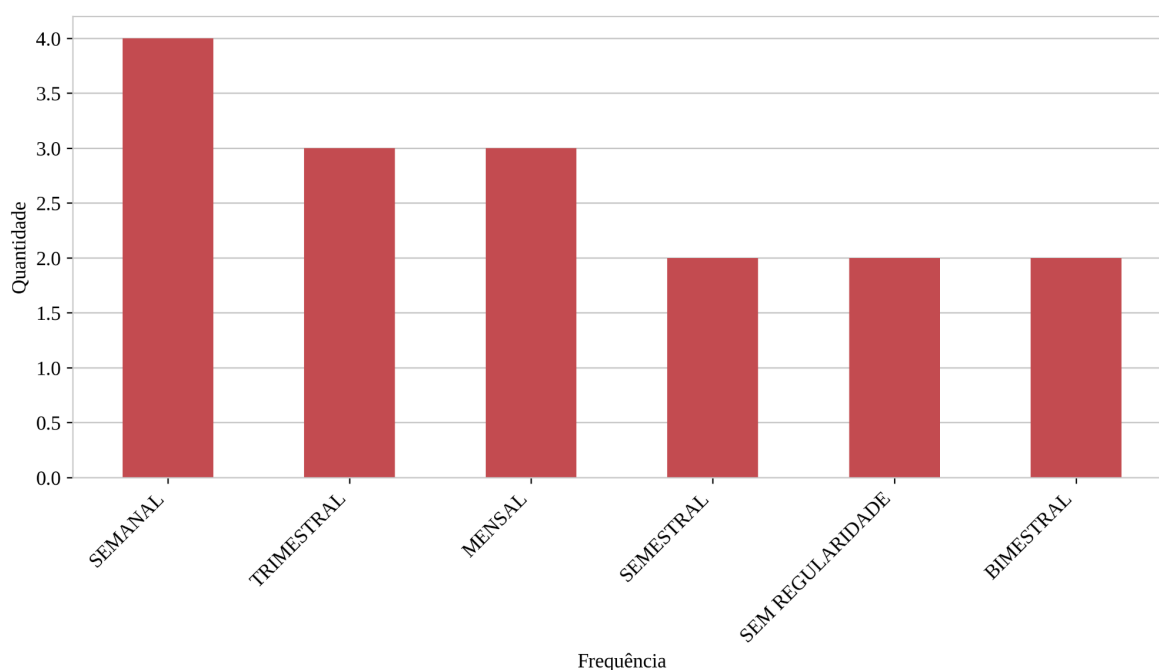
6. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Nesta seção, apresentaremos as estratégias adotadas pela gestão pedagógica para organização das formações continuadas em serviço. Os dados analisados a seguir indicam como os gestores concebem e organizam os tempos e espaços formativos em suas instituições, bem como quais são os atores que estão à frente dessas atividades e as estratégias formativas adotadas com maior frequência.

Gatti (2019) afirma que embora as redes de ensino tenham avançado na compreensão de que a escola é o local adequado para o desenvolvimento das ações de formação continuada docente, ainda não conseguem incluir todos os professores e equipes pedagógicas nas ações realizadas e, principalmente, ainda não conseguem garantir uma rotina temporal

institucionalizada de formação. As experiências formativas dos gestores pedagógicos que participaram dessa pesquisa confirmam a heterogeneidade nos tempos de formação. De acordo com as informações fornecidas pelos gestores pedagógicos acerca da frequência e duração das ações de formação continuada, identificamos que predominam encontros pontuais de aproximadamente duas horas, embora o somatório mensal possa atingir 16 horas em contextos específicos. A frequência dessas ações ocorre prioritariamente de forma semanal ou mensal, tal como pode ser observado no gráfico 3, coexistindo com modelos de menor frequência que buscam atender a demandas pontuais no cotidiano escolar, de forma menos sistematizada. Registram-se, ainda, práticas de periodicidade irregular ou realizadas anualmente.

Gráfico 3 – Periodicidade das ações de formação continuada



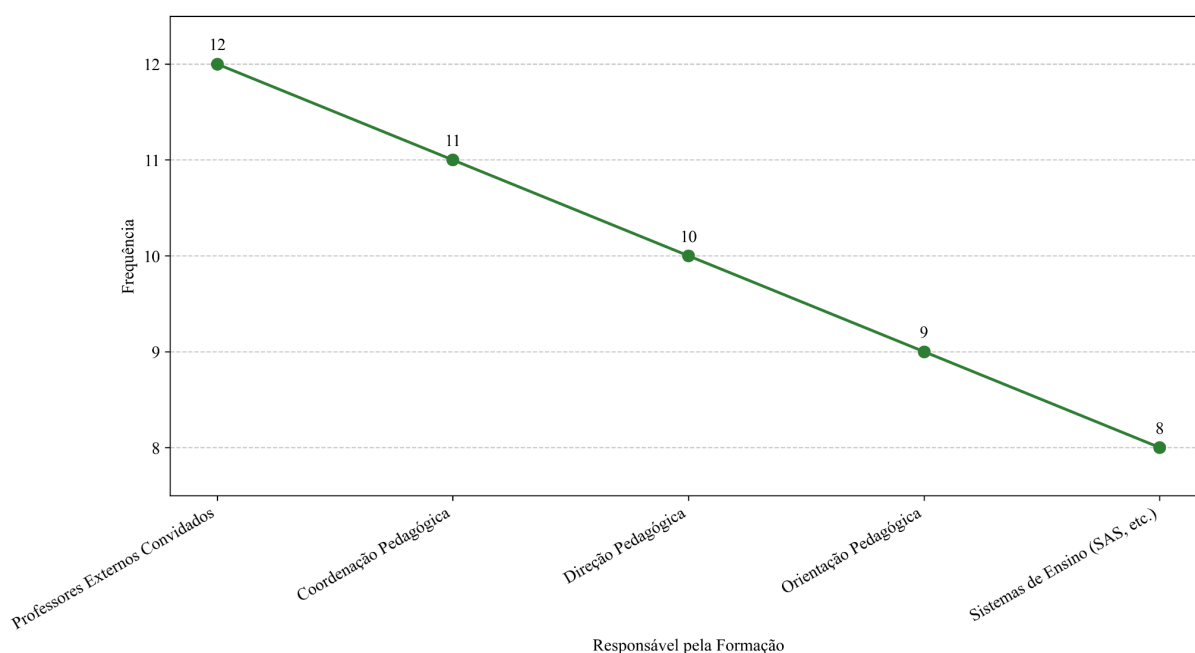
Fonte: Elaborado pelo autor(a)

Uma parte significativa dos gestores pedagógicos mencionou que enfrenta dificuldades para estabelecer tempos de formação no cotidiano das unidades de ensino, especialmente aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Alguns gestores apontaram que a falta de remuneração do tempo de formação ou de um horário estabelecido para essas atividades em suas rotinas de trabalho enfraquece o

engajamento dos professores e geram a percepção de tais atividades se configuram mais como sobrecarga laboral do que uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Diante de tais desafios, alguns gestores pedagógicos sugeriram que as redes compartilhem seus calendários formativos logo no início do ano; que realizem as atividades de formação em intervalos de tempo menores, dentro do horário de trabalho dos professores.

Quando questionados sobre a mediação das atividades formativas, os respondentes mencionaram que essa tarefa é compartilhada entre agentes internos e externos. A expressiva participação de PROFESSORES CONVIDADOS EXTERNOS (12) pode indicar a valorização de saberes especializados. Outra tendência observada é o papel central dos gestores pedagógicos na condução das atividades formativas. De acordo com os dados coletados, contamos que o corpo docente interno não realiza a mediação das atividades formativas, conforme ilustrado no gráfico 4:

Gráfico 4 – Mediadores das atividades formativas



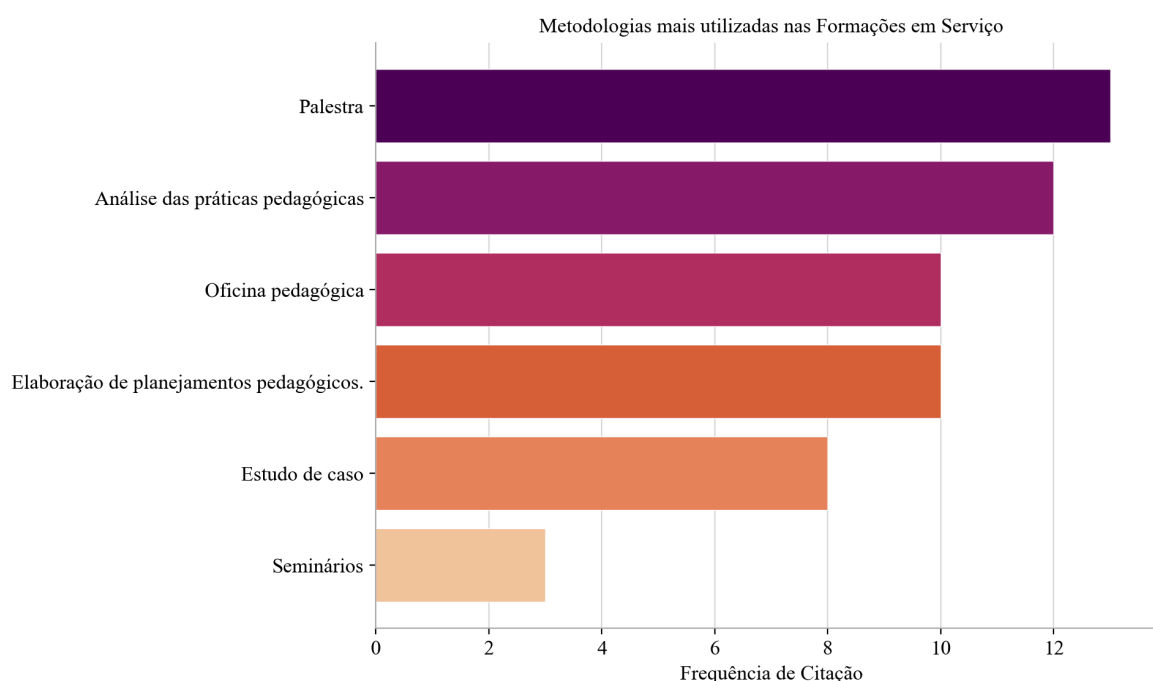
Fonte: Elaborado pelo autor(a)

A literatura que preconiza o protagonismo do professor como motor da formação continuada. Não estar à frente da mediação das ações de formação não significa necessariamente um esvaziamento da participação docente ativa, mas tal questão merece uma

análise cautelosa, visto que tal dado pode indicar a prevalência de abordagens meramente reprodutivistas ou excessivamente tópicas, limitando o desenvolvimento profissional dos professores. Gatti (2019, p.188) ressalta que é fundamental que haja uma “cultura de colaboração entre os formadores e os profissionais da escola”, que favoreça o desenvolvimento de projetos conjuntos e a análise das práticas pedagógicas dos docentes, ultrapassando o mero repasse de informações e teorias. Segundo a autora, é imperativo transcender modelos mecanizados em prol de uma educação vista como fenômeno social. O protagonismo docente deve ser o catalisador de temas contextuais e interdisciplinares nas pautas de formação.

Dentre as estratégias metodológicas mobilizadas durante as formações continuadas, destacam-se a PALESTRA (13), a ANÁLISE DAS PRÁTICAS (12), as OFICINAS PEDAGÓGICAS (10), a CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PLANEJAMENTOS (10) e os ESTUDOS DE CASO (08). Embora citados com menor frequência, os seminários também integram o repertório metodológico das formações continuadas em serviço, como indica o gráfico 5.

Gráfico 5 – Estratégias metodológicas utilizadas na Formação continuada em serviço

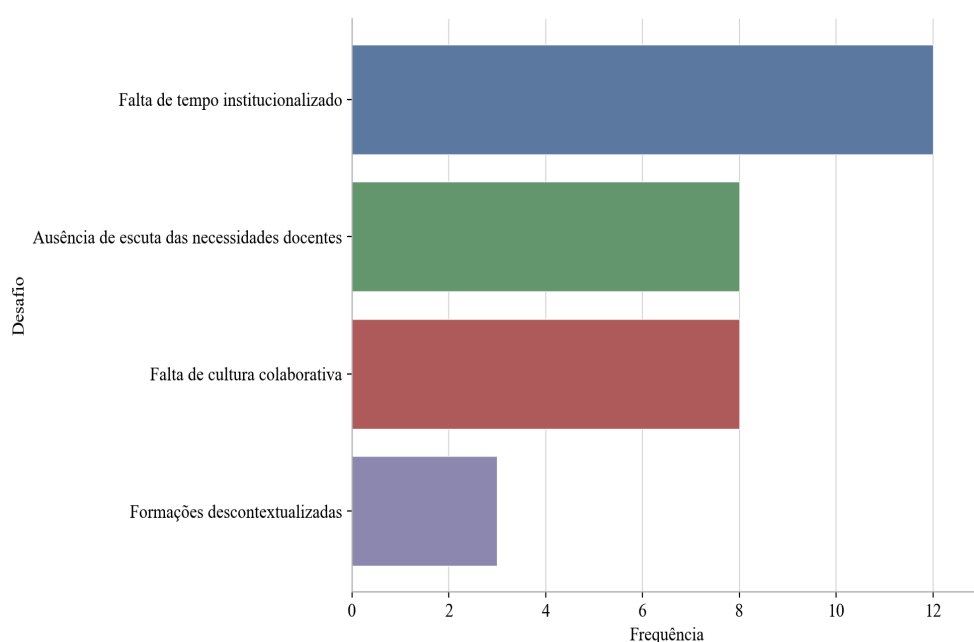


Fonte: Elaborado pelo autor(a)

Na avaliação de uma coordenadora pedagógica que participou da pesquisa, as estratégias que focam no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula “favorecem a implementação de metodologias mais eficazes, o aprimoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento mais qualificado da aprendizagem dos estudantes. Como resultado, observa-se maior engajamento dos alunos e melhorias no processo de ensino e aprendizagem” (Levantamento direto, 2026).

Quando questionados sobre os desafios enfrentados para realizar as ações de formação continuada em serviço, os gestores pedagógicos deram ênfase à FALTA DE TEMPO INSTITUCIONALIZADO (12) como obstáculo central. Outros aspectos mencionados recorrentemente foram AUSÊNCIA DE ESCUTA DAS NECESSIDADES DOS DOCENTES (08) e a FALTA DE UMA CULTURA COLABORATIVA (08) na instituição, tal como pode ser observado no gráfico 6. Estes aspectos variam de acordo com o nível de ensino. Identificamos que gestores pedagógicos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, citaram a fragilidade de uma cultura colaborativa como o principal desafio. Já os gestores que atuam nos Anos Finais, indicam como principal entrave a saturação de demandas como empecilho à escuta dos docentes. No que tange ao Ensino Médio, observa-se que a resistência à cooperação por parte dos professores. Houve gestores nesse segmento que também mencionaram a necessidade de aprimorar os mecanismos de escuta desses docentes.

Gráfico 6 – Desafios enfrentados nos processos de formação continuada em serviço



Fonte: Elaborado pelo autor(a)

Embora os gestores pedagógicos tenham mencionado anteriormente que o diálogo direto com os professores é um dos principais mecanismos de acompanhamento pedagógico, os dados apontam para a necessidade de fortalecimento dos processos de escuta, especialmente nos segmentos em que os professores atuam como horistas, como é o caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A consolidação de uma cultura colaborativa requer que a gestão atue como facilitadora. Mesmo frente à complexidade das demandas do dia a dia, a promoção do apoio mútuo revela-se fundamental.

Uma educação de excelência não se constrói no isolamento, mas no exercício coletivo da confiança e do trabalho em equipe. Tal entendimento ancora-se nas proposições de Nóvoa (2022, p. 53), ao preconizar a estruturação de "comunidades de prática no interior das escolas, nas quais os professores trabalham juntos, partilham experiências e constroem coletivamente o seu conhecimento profissional". As evidências desta investigação ratificam essa urgência, uma vez que a fragilidade de uma cultura de cooperação e a ausência da escuta das necessidades dos professores emergiram como o segundo entrave mais expressivo à formação em serviço, mencionados por 08 gestores, cada.

7. IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE A VALORIZAÇÃO E A OBRIGATORIEDADE

As evidências deste estudo indicam que a formação em serviço é compreendida pelos gestores pedagógicos como um fator determinante para o desenvolvimento docente e para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, visto que essas práticas incidem diretamente no planejamento do trabalho pedagógico, no intercâmbio de experiências entre os professores, na produção de materiais didáticos e na inovação de suas práticas. Os gestores identificaram que os processos de formação continuada em serviço favorecem a vivência mais coesa da proposta pedagógica das instituições e redes de ensino em que atuam. A formação funciona como elo entre o arcabouço teórico e a práxis.

Os gestores também ressaltaram o papel das ações de formação continuada para o processo de contextualização curricular e para o fortalecimento das dinâmicas de avaliação, conforme destacou um coordenador pedagógico: "Percebo uma evolução nos processos avaliativos, com maior uso de instrumentos diversificados e foco mais formativo, permitindo intervenções pedagógicas mais rápidas e eficazes" (Levantamento direto, 2026).

Embora reconheçam a importância da formação continuada em serviço, os gestores pedagógicos também pontuaram as ambivalências existentes nesse processo e ressaltaram as tensões inerentes à estrutura institucional disponível para a realização dessas ações. Outro desafio mencionado foi a falta de compreensão de alguns docentes da relação entre a formação continuada em serviço e o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, um gestor pontuou: "Nem sempre o docente vê a formação como valor, e sim como cobrança" (Levantamento direto, 2026). Essa narrativa indica que quando as ações são instituídas de forma verticalizada, o caráter emancipatório é mitigado, transmutando-se em sobrecarga burocrática.

Estimulados a refletir sobre fatores que podem contribuir para o fortalecimento das ações formativas, os gestores pedagógicos são unânimes em reivindicar a institucionalização do tempo de formação. Os desafios sinalizam que a escassez de tempo, o excesso de demandas e a carência de diálogo em alguns contextos constituem os principais entraves para o sucesso das práticas de formação continuada. As recomendações compiladas a partir das colocações desses profissionais estruturam-se em três eixos fundamentais:

I - Diagnose Situacional e Escuta Ativa: Alguns gestores recomendaram a realização de reuniões de alinhamento com grupos menores para acompanhar a implementação das orientações discutidas durante as formações continuadas em serviço e os desafios enfrentados pelos docentes.

II - Estrutura Institucional e Valorização Profissional: Garantia do tempo de formação na jornada laboral ou remuneração compensatória para as ações formativas realizadas no contraturno do horário de trabalho.

III – Articulação teoria e prática: Os gestores defendem que a formação emane do diagnóstico das fragilidades inerentes ao chão da escola, conferindo sentido e aplicabilidade às ações. As formações devem estar centradas nos desafios cotidianos, com ênfase na inclusão escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação se debruçou sobre a centralidade da gestão pedagógica na estruturação e organização do aperfeiçoamento permanente de docentes na Educação Básica, no contexto da formação continuada em serviço. Ao longo deste percurso, buscaram-se identificar as estratégias utilizadas para o diagnóstico de lacunas formativas, bem como os mecanismos catalisadores do desenvolvimento profissional e as barreiras que tensionam esse processo. A sistematização das evidências empíricas, em diálogo com o arcabouço teórico mobilizado, permitiu asseverar que o exercício da gestão atua como um pilar estratégico na consolidação de uma cultura de aprendizagem ininterrupta no seio da instituição escolar.

Os resultados demonstram que o papel de orientadores, coordenadores e gestores pedagógicos suplanta a dimensão meramente administrativa. Tais atores assumem a complexa responsabilidade de mediar percursos que fomentem a reflexividade, o trabalho colaborativo e a ressignificação das vivências docentes. Nesse cenário, instrumentos como a observação do fazer pedagógico, o exercício da escuta ativa e a sistemática de devolutivas revelaram-se fundamentais para que as ações formativas emanem das necessidades reais e dos desafios concretos que permeiam o cotidiano educativo.

Nesse sentido, a formação em serviço é apreendida como um vetor indispensável para o fortalecimento da práxis pedagógica, incidindo diretamente na qualificação do planejamento e na diversificação das dinâmicas metodológicas. As narrativas dos gestores indicam que o investimento no capital intelectual dos professores repercute positivamente na qualidade dos processos de ensino, ampliando as possibilidades de intervenção e fomentando a construção coletiva de saberes situados.

Contudo, a investigação também aponta obstáculos que desafiam as práticas de formação continuada. Sobressaem-se a saturação de demandas laborais, a exígua disponibilidade de tempos institucionalizados para o estudo e a fragilidade de uma cultura de cooperação em determinadas redes e instituições escolares. Verificou-se, ainda, que a percepção da formação como uma imposição burocrática — em detrimento de um direito ao desenvolvimento — constitui um entrave que desmobiliza o engajamento dos professores e mitiga o caráter emancipatório das ações.

Tais achados corroboram as premissas de autores como Tardif (2008), Pimenta (2002), Gatti (2019) e Nóvoa (2022), ao reafirmar a escola como o lócus primordial de produção de conhecimento pedagógico. O estudo reitera que o progresso profissional não se desvincula das contingências da prática, exigindo uma formação que seja, simultaneamente, permanente e contextualizada.

Em última análise, o êxito das iniciativas formativas está intrinsecamente atrelado à intencionalidade dos gestores pedagógicos, à garantia de espaços dialógicos e à valorização do protagonismo dos professores, mas também demandas recursos e apoio da gestão central. Mais do que a promoção de eventos episódicos, compete à gestão pedagógica engendrar condições para que o aprender se torne um elemento orgânico da cultura institucional. Embora o estudo apresente limitações de escala, as reflexões aqui tecidas oferecem subsídios relevantes para a formulação de estratégias mais assertivas, voltadas à excelência educativa e à valorização da dignidade do ofício docente na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da formação**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BREDARIOL, C. V.; MONTE MOR, W. M. M. A formação continuada de professores em serviço: diálogos entre a universidade e a escola. **Revista de Educação**, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2024.
- CARVALHO, M. S. Gestão pedagógica e comunidades de prática: novos horizontes para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10234, 2024.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PERINI, A. L.; BARRETTO, E. S. S. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada: entre o prescrito e o real. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e5678, 2024.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. L. **Formação de professores e gestão pedagógica: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ROCHA, J. S. et al. Desafios contemporâneos da formação continuada de professores na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 19, n. 2, p. 450-468, 2024.
- SOUZA, R. C. et al. A gestão pedagógica como mediadora de processos reflexivos na escola. **Educação & Realidade**, v. 49, 2024.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.