

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

**Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva**

**DR. Ricardo Ribeiro**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

**RESUMO:** Esta pesquisa analisou algumas das exigências, das possibilidades e dos limites postos à capacidade e às condições concretas dos gestores de viabilizarem a formação em serviço, dos docentes. Esse trabalho foi levado a efeito a partir da análise da normatização que versa sobre o perfil do diretor de escola do estado de São Paulo e, principalmente, da verificação, de alguns dos aspectos operacionais e físicos das instituições. Tal verificação foi construída, por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido

por um grupo de gestores, da rede estadual de ensino básico de Araraquara-SP, o qual faz parte do projeto “Incubadora de Gestores”. A análise desenvolvida revela que embora se espere do diretor a capacidade de “promover e definir ações de formação continuada” (Res. SE nº52/2013), muitas vezes a estrutura física, a dificuldade de reunir toda a equipe e a ausência de recursos financeiros se configuram como limitantes da concretização das ações de formação em serviço.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação em serviço; espaços; direção.

## CONTINUING EDUCATION TEACHERS AND SCHOOL MANAGEMENT

**ABSTRACT:** This research analyzes some of the requirements, the possibilities and the limits placed on the ability and the concrete conditions of managers viabilizarem the in-service training of teachers. This work was carried out from the analysis of the regulation that deals with the profile of the school principal of São Paulo and especially the verification of some of the operational and physical aspects of the institutions. Such verification was built through the monitoring

of the work of a group of managers, of the state of basic education in Araraquara-SP, which is part of the "Incubator Managers". The analysis carried out shows that although it is expected the director the ability to "promote and define continuing education actions" (Res. SE 52/2013), often the physical structure, the difficulty of gathering all the staff and the lack of financial resources They are configured as limiting the implementation of training actions in service.

**KEYWORDS:** in-service training; space; direction.



## 1 INTRODUÇÃO

A promoção de formação continuada aos docentes tem se configurado como uma importante questão para os gestores escolares – especialmente, diretores e coordenadores pedagógicos, uma vez que a formação em serviço, por meio da troca de experiência, bem como da discussão de questões postas para a realidade de uma instituição escolar em particular, vem sendo apontada como elemento importante no esforço pela melhoria da qualidade da educação oferecida.

Esta pesquisa discute alguns dos principais desafios enfrentados pelos diretores escolares, no que se refere à promoção da formação continuada em serviço. A discussão aqui proposta insere-se nos trabalhos, por nós, desenvolvidos no grupo de pesquisa e extensão “Incubadora de Gestores”, em atividade desde 2010, na cidade de Araraquara e, que a partir de 2013 também está funcionando em Franca, com lideranças educacionais da Secretaria Municipal da Educação daquela cidade. No âmbito desse artigo será analisado o trabalho realizado, desde 2010, com um grupo de quinze gestores de escolas públicas estaduais da Diretoria Regional de Ensino de Araraquara que compreende 10 cidades da região.

A apreensão acerca de algumas das exigências, das possibilidades e dos limites postos para os gestores dessas instituições de ensino, em relação à formação do docente em serviço se constitui como o objetivo central deste trabalho. Nessa perspectiva, alguns dos aspectos operacionais e físicos das instituições de ensino podem se configurar como empecilhos à viabilização dos processos formativos. Dentre esses aspectos, alguns merecem destaque: grau de autonomia, possibilidade concreta de reunir a equipe, presença de recursos financeiros, espaço físico adequado. A hierarquia verticalizada do sistema e a complexa distribuição das reuniões pedagógicas (ATPC's), certamente é um dos empecilhos mais importantes.



A organização da jornada docente por meio de horas-aula não colabora para organização de um trabalho coletivo com sentido e impede que os educadores – especialmente no caso dos que ministram aulas para a segunda fase do ensino fundamental – organizem-se como professores de “uma” escola. Para obter uma renda que permita uma condição de vida menos precária o professor ou professora precisa ministrar aulas em mais de uma escola. Essa situação faz com que a agenda do ATPC’s seja organizada mais no sentido do atendimento de uma necessidade formal do que para organização de um programa de formação continuada real. para atender as possibilidades dos docentes e de outro lado a precariedade dos recursos materiais e financeiros disponibilizados para essa finalidade.

Por fim, não podemos deixar de considerar que a remuneração insatisfatória e a complexa burocracia baseada em cumprimento de procedimentos formais em detrimento as questões pedagógicas contribuem para dificultar muito as ações de formação continuada.

Na rede estadual paulista, recorte desse estudo, apesar da falta de investimento em políticas que viabilizem ações, de formação do docente na instituição escolar, dispositivos legais definem que se espera do diretor da escola a capacidade de “promover e definir ações de formação continuada”, bem como de “otimizar os espaços de trabalho coletivo” (SÃO PAULO, 2013).

## **2 AS DIFERENTES CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO**

A preocupação com a formação continuada no Brasil se intensifica e ganha força durante a década de 1990. Nesse sentido a questão da formação do docente em serviço passa a ocupar espaço significativo nas políticas públicas voltadas para a educação promovidas pela União e, principalmente pelos Estados. No entanto, essa formação adquiriu contornos muito diversos no tempo e no espaço geográfico brasileiro e, muitas vezes, com pouca atenção efetiva para a formação



em serviço que deve ocorrer no interior da escola, a qual tem na figura do gestor escolar uma importante liderança na viabilização de sua promoção.

No que se refere à conceituação da expressão “formação continuada”, ao longo dessas últimas décadas esse conceito oscilou, grosso modo, de uma concepção mais restritiva até outra bastante abrangente. De um lado, limitou-se a compreender essa formação como aquela oferecida sob a forma de cursos formais, em nível de pós-graduação ou de uma graduação destinada a adequar a formação do profissional já em serviço ao exercício da profissão; de outro lado, entendida como incluindo todo tipo de atividade voltada ao aprimoramento profissional – de cursos de pós-graduação à simples troca de experiências entre os profissionais (GATTI, 2008, p. 57).

Em relação aos cursos de formação em serviço, de caráter formal, em nível de graduação; nota-se que, em sua maioria, esses cursos se inserem em políticas públicas levadas a termo pelas secretarias de educação pública, das diferentes esferas administrativas, em parceria com Instituições de Ensino Superior. Tais cursos são oferecidos majoritariamente nas modalidades semipresencial e a distância.

Inserem-se também nas políticas e programas implementados por essas secretarias de educação cursos modulares, de curta duração, voltados para o aperfeiçoamento docente em áreas e/ou temas específicos, aqui também tendo como principal opção os modelos semipresenciais e a distância. A maior intensidade desse tipo de iniciativas pode ser observada no sul e sudeste do país (GATTI, 2008, 58).

No estado de São Paulo, foco da nossa reflexão, a secretaria estadual de educação criou no ano de 2009 um órgão que se dedica especificamente à formação docente, trata-se da EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. A EFAP foi criada por meio do Decreto nº 54.297 de maio de 2009. É esse órgão que leva a termo, na rede estadual



paulista, os cursos de formação mencionados acima. Cumpre observar que os objetivos atuais da EFAP, que foram estabelecidos pelo Decreto 57.141 de julho de 2011, não fazem nenhuma menção a qualquer cooperação ou parceria para promoção de formação em serviço nas ou pelas próprias instituições escolares, que são milhares e, com necessidades extremamente diversas umas das outras:

Artigo 1º-A - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria. (SÃO PAULO, 2011, s/n).

É importante esclarecer, ainda que, mesmo antes da criação da EFAP, durante toda a década de 2000, foi intenso o investimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP – na formação do docente em serviço, por meio de cursos de formação em nível de graduação e de cursos de curta duração visando um maior preparo dos professores em suas áreas de atuação. Na década atual tem prevalecido a preocupação com esses últimos, quais sejam, os cursos de curta duração, voltados para o aperfeiçoamento do docente, especialmente didática e metodologicamente. Conforme afirma Gatti (2008), toda essa preocupação têm raízes nas questões colocadas para a educação na contemporaneidade:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados ao currículo e ao ensino, nos desafios postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior das crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia dos sistemas de ensino, enfrentadas por diretores e professores e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

É importante destacar que o investimento da SEESP tem centrado seus esforços nessa concepção mais reduzida de formação continuada, conferindo pouca atenção à concepção mais ampliada, aquela que tem como espaço privilegiado o interior da instituição de ensino, sendo por demais tímidas as



iniciativas da Secretaria destinadas a tornar este um espaço efetivo de formação. No interior da escola o diretor, juntamente com o coordenador pedagógico, se configura como o viabilizador fundamental dos processos de formação, no entanto falta a esse profissional autonomia na definição de formações condizentes com a sua realidade, recursos financeiros e físicos, disponibilidade de tempo e suporte técnico.

Estão distribuídas pelo estado de São Paulo cinco mil e trezentas escolas pertencentes à rede estadual de educação básica, são escolas com realidades muito diversas. Nesse sentido, seria fundamental criar condições para que a formação continuada dos docentes dessas escolas também pudesse ser pensada e definida dentro de seus espaços. Hoje, via de regra, a SEE organiza cursos de formação que atendem toda a rede. É claro que em alguns casos, a opção por cursos dessa natureza é pertinente, mas as escolas possuem também necessidades específicas de formação, as quais estão diretamente relacionadas às demandas que emergem das realidades nas quais elas estão inseridas.

Nessa perspectiva, a escola vem se configurando como um espaço, no qual, na maioria das vezes, a formação continuada se restringe à troca de experiências e a leitura e discussão de algum texto da área. Esses são aspectos importantes da formação, mas faz-se necessário que a escola também se constitua como um espaço de debate, planejamento e definição da formação que os membros daquela comunidade escolar específica carecem e reivindicam. Embora tenham muitas semelhanças as escolas também possuem muitas diferenças, uma vez que a diversidade de suas características, problemas e situações vivenciadas são muito distintas. Essa realidade faz com que seja improvável que uma formação homogênea, elaborada de forma centralizada, consiga dar conta de atendê-las em suas especificidades.

### **3 A NORMA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR**



A formação continuada é mencionada apenas no artigo nº 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-9394/96, apresentando uma interpretação vaga e mais voltada para um ajustamento da ausência ou precariedade da formação inicial, que para o aprimoramento contínuo do profissional, ou para a sistematização do seu trabalho tendo em vista a realidade na qual este se insere.

Por outro lado a Resolução SE 52, de 14-8-2013 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao definir os perfis dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, ao tratar das atribuições dos diretores de escola, faz uso da expressão “formação continuada” por quatro vezes. Em relação ao perfil desse profissional determina que:

Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2013)

Posteriormente ao abordar as competências e habilidades esperadas do diretor de escola, na formação dos profissionais da educação, destaca:

Conhecer os componentes da organização do ensino e da legislação que estabelecem diretrizes para ações de formação continuada de melhoria do desempenho da escola, de seus profissionais e alunos. Promover e criar espaços de ação para a formação continuada dos profissionais da escola, para desenvolvimento de seus potenciais (SÃO PAULO, 2013).

Observa-se na redação da norma que há um entendimento do diretor de escola como um elemento importante na promoção da formação continuada, com vistas à melhoria do serviço prestado pela instituição escolar. Contudo, as condições para a implementação das ações definidas na Resolução citada acima, não dependem unicamente da pro-atividade do diretor de escola, faz-se necessário oferecer a esse profissional estrutura técnica, financeira e material para que tenha condições de levar essas atribuições a termo.



Inicialmente a contradição que se coloca consiste em que na estrutura forjada pela SEESP o diretor de escola não possui autonomia para definir com sua equipe qual formação atenderá às necessidades da instituição de ensino, a qual pertence, uma vez que não se criam condições – técnicas, financeiras e materiais – para que essa condição se efetive. Além disso, espera-se que o diretor tenha a “competência” de “promover e criar espaços de formação”. Claro que, em muitos casos, isso ocorre. Mas, ocorre muito mais como um “desvio de personalidade” do diretor ou diretora que, a despeito de severas dificuldades institucionais, consegue desenvolver ações de formação, muitas vezes, informais por meio de colaborações voluntárias. A questão é que um sistema com cerca de 5 milhões de alunos e com quase 200 mil educadores não pode se organizar a partir da “sorte”.

## **4 A EXPERIÊNCIA DOS GESTORES DO GRUPO “INCUBADORA DE GESTORES”**

O Grupo de Pesquisa e Extensão “Incubadora de Gestores” se dedica desde 2010, a investigação e a execução de ações que promovam maior qualidade ao trabalho oferecido pelas instituições de ensino. Dentre essas preocupações a formação continuada tem ocupado importante espaço na sua agenda. O grupo é composto atualmente por quinze diretores de escolas estaduais da Diretoria Regional de Ensino de Araraquara, quatro supervisoras de ensino, por docentes da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp daquela mesma cidade que colaboram, de forma eventual ou regular, com a iniciativa. Por fim, a Incubadora de Gestores conta também com a importante participação de bolsistas dos cursos de graduação em Pedagogia e Letras.

Primeiramente procurou-se determinar a existência nas escolas de espaços físicos, momentos de encontro de grupos específicos, recursos financeiros e materiais entre outros para a promoção de formação em serviço.



Nesse levantamento notou-se a insuficiência de suporte institucional que permita um regular desenvolvimento de ações de formação, na própria unidade escolar, para o conjunto de profissionais que compõe os seus quadros ou mesmo para os demais membros da comunidade, especialmente os pais dos alunos. O espaço escolar, de forma geral, não se constitui em um ambiente acolhedor e aconchegante. Salas assépticas, espaços inadequados para os fins a que se destinam (bibliotecas, salas de professores etc.), ambientes orientados para “esconder a sujeira” (onde são utilizadas cores escuras), ausência de espaços acolhedores para conversas de pequenos grupos ou mesmo para simplesmente “estar”, são inexistentes nas escolas. Assim, não há disponibilidade de recursos específicos, tais como salas adequadas para reuniões, acesso razoável a WEB ou possibilidade de compra de livros escolhidos pela comunidade escolar.

Encerra reforçada a verificação, já pontuada ao longo deste texto, de que o sistema de ensino, via Secretaria da Educação, não tem dotado as instituições sob seu comando, de recursos físicos, ou materiais, que estas se configurem como espaço de formação para os educadores e, mesmo para a comunidade escolar, em geral.

Nesse sentido, muitas vezes, a qualidade das condições oferecidas depende do empenho, da boa vontade e da capacidade da direção e da sua equipe de coordenadores de superar as adversidades. Frise-se na ausência da política pública, qualidade para todos, torna-se um sonho distante, uma vez que se torna necessário contar com o voluntarismo individual de profissionais, que não deveriam ser confundidos com missionários.

No âmbito do trabalho desenvolvido na Incubadora de Gestores essas dificuldades são superadas pelo empenho pessoal das lideranças educacionais participantes. Afinal, trata-se de diretores e diretoras, supervisoras de ensino e professoras membros das oficinas pedagógicas que escolheram aderir voluntariamente ao trabalho realizado.

Desde o seu início, a adesão dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino é voluntária e não resulta em nenhuma “facilidade” ou abono.



nos horários de trabalho desses educadores. Essa adesão à iniciativa é um indicador do grau de compromisso desses profissionais. O interesse em estudar e refletir sobre as suas respectivas práticas é o que motiva esse grupo. Assim, os eventuais obstáculos são superados, em alguns casos com relativa facilidade.

Entretanto, as dificuldades sistemáticas, que se manifestam no dia a dia do trabalho, fazem com que ações que poderiam transcorrer com leveza e facilidade demandem grande mobilização de energia. Afinal, no que diz respeito aos problemas, um diretor ou uma diretora é a “responsável última” pelo que acontece em uma escola. O sucesso pode ser dividido, mas eventuais fracassos ou dificuldades são de responsabilidade exclusiva do diretor ou da diretora.

A organização do trabalho, as relações que são estabelecidas entre as escolas, as instancias intermediárias da administração e a Secretaria de Educação na sua dimensão central, são baseadas em uma relação hierárquica altamente vertical. Esse modelo de gestão faz com que o exercício da autonomia dos diretores ou diretoras nas escolas seja atrofiado e, em alguns casos, seja mesmo inibido.

Aquelas lideranças que exercem a sua autonomia sempre correm algum risco e nem sempre contam com a solidariedade da sua comunidade escolar que facilmente pode ser cooptada pelo discurso, de aparente racionalidade e competência técnica, dos órgãos centrais. Além disso, a comunidade escolar pode ser cooptada pelo sedutor argumento do “só estou cumprindo ordens”.

O exercício da autonomia resulta em ampliação do grau de responsabilidade e por consequência amplia os riscos pessoais dos protagonistas da ação pedagógica. Ao fazer isso os educadores mais “ousados” podem sair do que entendem ser uma zona de conforto, mas que, na verdade, é apenas um conveniente espaço de resignação.

Ao se furtarem de exercer a sua autonomia na busca de outros caminhos mais estimulantes para realizarem as suas ações pedagógicas alguns educadores abrem mão do prazer de viver o sucesso e de refletir sobre as suas ações.



Um papel estratégico das lideranças educacionais é estimular os educadores, das suas respectivas unidades escolares a saírem do lugar comum e romperem alguns limites de territórios educacionais conhecidos, mas reconhecidamente estéreis. Uma liderança pode sustentar tentativas dos docentes da sua escola no sentido de promoverem novas organizações das ações pedagógicas; uma liderança educacional deve ser o apoio do docente no enfrentamento dos riscos decorrentes da subversão a diretivas centralmente sugeridas, mas inadequadas a situações específicas; uma liderança educacional deve ser forte a ponto de criar, mesmo em cenários adversos, espaços de reflexão sistemática sobre o trabalho cotidiano realizado na escola.

No âmbito da Incubadora de Gestores as lideranças educacionais se fortalecem mutuamente, por meio da reflexão sobre as suas respectivas realidades e da troca de experiência. Assim, conhecendo melhor as dobras da administração e da burocracia conseguem superar obstáculos que, muitas vezes, podem parecer muito maiores que realmente o são.

Ao mesmo tempo em que se fortalecem mutuamente contribuem também para ampliar a compreensão dos pesquisadores da Universidade sobre a complexa realidade do cotidiano das escolas públicas.

Trata-se de uma iniciativa acadêmica de integra de forma muito bem sucedida as ações de pesquisa, extensão e docência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de formação continuada na rede pública de ensino do estado de São Paulo não é uma preocupação nova. Muito se tem investido para o aperfeiçoamento do docente, visando primordialmente a melhoria da qualidade da educação, ou seja, do serviço oferecido à população.

No que se refere à supressão da ausência total, ou das carências deixadas pela formação inicial, os programas de formação do profissional docente



promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, têm demonstrado um forte investimento e um grande esforço no sentido da superação dessas deficiências, em especial a partir dos anos 2000.

Contudo, o esforço de promoção da formação continuada, em uma rede de ensino, não deveria se restringir à superação de falhas presentes na formação inicial de seus docentes. O processo de formação permanente do profissional docente deve estar necessariamente centrado na sua realidade próxima. Ou seja, a formação continuada do professor precisa ocorrer na escola e a partir da realidade escolar.

A experiência do grupo “Incubadora de Gestores” tem demonstrado que a centralização das decisões sobre os aspectos da formação continuada e a falta de investimento no fortalecimento das instituições escolares como espaço privilegiado dessa formação têm comprometido essa dimensão da formação continuada do docente.

Embora, os diretores escolares sejam formalmente apontados pela SEESP como lideranças importantes na formação continuada dos profissionais da educação nas respectivas instituições, nas quais estão inseridos, os programas e investimentos para que esses gestores levem essa atribuição a termo praticamente inexistem.

Viabilizar e potencializar a concretização da atribuição do diretor de escola como liderança fundamental, para dinamizar a formação continuada do docente na escola em direção à melhoria do trabalho oferecido por cada uma dessas instituições, exige conferir maior autonomia financeira e administrativa a esse profissional. Ou seja, romper com a centralização dos investimentos e das decisões referentes à formação continuada e, ainda, criar condições para que os profissionais das instituições de ensino planejem e promovam programas de formação em serviço coerentes com as suas necessidades e com a realidade na qual estão inseridas.

O trabalho da “Incubadora de Gestores” tem demonstrado que, no âmbito da gestão escolar, existem profissionais comprometidos em buscar formas de



promover a melhoria da qualidade da educação oferecida, especialmente, por meio da promoção e do estímulo à formação em serviço e à ampliação da autonomia do corpo docente.

Contudo, para que se garanta um impacto de abrangência estadual, faz-se necessário que o reconhecimento das instituições escolares como espaços privilegiados de formação continuada e de trabalho docente autônomo e responsável se dê a partir do Sistema Estadual de Ensino, via política pública comprometida com tal assertiva.

## 6 REFERÊNCIAS

GATTI, B. 2008. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V.13. nº 37. Jan.-abr. p. 57-186.

\_\_\_\_\_. A. et al. 2010. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138.

MONFREDINI, I. 2013. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. p. 52-83.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. 2011. **Decreto 57.141** de 18 de julho de 2011. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/fc66ffd741d5df9683256c210061079c/4b319a98cb6c8726832578d20046a4f3?OpenDocument>. Acesso em: 02/04/2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. 2013. **Resolução nº 52** de 14 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>. Acesso em: 12/01/2016.



Recebido em: 18/07/2016  
Aprovado em: 23/12/2017

