

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO* NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS**

ALINE APARECIDA DA SILVA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS**

Tese apresentada por ALINE APARECIDA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Orientadora:
Profa. Dra HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586f	<p>Silva, Aline Aparecida da</p> <p>Formação contínua colaborativa <i>in loco</i> na educação infantil : a equipe gestora como mediadora de práticas pedagógicas significativas / Aline Aparecida da Silva. -- Maringá, PR, 2024.</p> <p>151 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. Formação docente - Educação infantil. 2. Gestão da instituição educativa - Educação infantil. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 372.21</p>
-------	---

ALINE APARECIDA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini – UNIOESTE

Profa. Dra. Elvenice Tatiana Zoia - UNIOESTE

Profa. Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel – UEM

Profa. Dra. Camila Maria Bortot – UEM

Profa. Dra. Viviane Ache Cancian – UFSM (suplente)

Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara – UEM (suplente)

31/10/2024

A todos os membros de equipe gestora e profissionais que atuam na Educação Infantil que, mesmo diante de inúmeros desafios que se apresentam cotidianamente, sempre buscam energia, alegria, esperança e usam todo o seu conhecimento teórico-prático para tornar esse espaço, em espaços de ensino, de aprendizagem, de descobertas, de experiências e de encantamentos.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese nos faz refletir sobre quais foram as condições objetivas e materiais que nos permitiram chegar até aqui...a trajetória, de fato, foi árdua, foram momentos de conquistas, avanços e também por momentos de perdas e frustrações. Assim, considero necessário contemplar pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação. Durante o percurso e elaboração da tese, lembrei-me de professores, de familiares e de colegas que me auxiliaram na pesquisa e que de algum modo, marcaram a minha vida, constituindo-me.

Lembrei-me da minha primeira professora, Iolanda, um sorriso amável e muito atenciosa, me ensinou a ter **persistência** para conseguir realizar tudo que queria. Recordei-me também da Isabel zeladora do colégio onde estudei, durante meus primeiros anos da educação básica, ao final das aulas, passava o tempo esperando meu pai chegar para me buscar, ajudando-a na limpeza e organização das salas, e foi nesses momentos que, com sua paciência e alegria, me ensinou que tudo que nos propomos a fazer, temos que dedicar **amor** e dar o nosso melhor sempre.

Na graduação, convivi com professores exemplares e colegas, aos quais tenho imensa gratidão, respeito e admiração. Nesse processo, aprendi sobre **comprometimento** e **empenho**. O ingresso na pós-graduação foi desafiador, um grande misto de emoções e sentimentos, e especialmente no doutorado, conheci uma docente especial: Heloisa Toshie Irie Saito, que foi quem me acolheu em um dos momentos mais difíceis academicamente, ela me incentivou a não abrir mão do meu sonho, que era fazer o doutorado, me ensinou a planejar e realizar **pesquisa**.

Agradeço também, às amigas que fiz em meu primeiro local de trabalho como docente, Andrea Michelin, Jéssica Lima, Tailine Evelin e Nayara Pita que com sua amizade e alegria, me ensinaram que o conhecimento deve ser **compartilhado**.

Agradeço aos profissionais e colegas de trabalho do CMEI em que atuei como supervisora educacional, pois foi neste local, que aprendi a importância da **coletividade**. Cada profissional com quem convivi ali, criei laços e vínculos para além do trabalho, e foi ali, com aquelas pessoas, que percebi que para obter avanços qualitativos na educação, precisamos fortalecer a coletividade e o espírito colaborativo.

Agradeço ainda, ao meu pai Joaquim, homem com o coração mais bondoso e humilde que conheço, ele não concluiu os estudos, mas é admirador da educação. À minha mãe Leonilda, mulher forte e amorosa, que dedica sua vida a cuidar e zelar pelos seus. Aos meus pais, devo tudo que sou hoje. Lembro-me de quando criança, levava tarefa para casa, e tinha dificuldade em resolver as equações de matemática, e ambos, após um dia intenso de trabalho, sentavam-se comigo à mesa e falavam: “vamos filha, já está quase terminando, você vai conseguir” e repetem essa frase constantemente em minha trajetória acadêmica, me apoiando, me incentivando. Com eles, aprendi a ter **disciplina** nos estudos.

Agradeço aos meus familiares e em especial aos primos Daiane, Lucas, Carlos e Luanda, que acompanharam minha trajetória e me incentivaram a não esmorecer. Deles eu levo a **abnegação**, tendo em vista que por vezes, renunciei a estar com eles nos churrascos e confraternizações para manter-me em atividade de estudo.

Agradeço em especial a amiga Hellyery, mulher resiliente, que desde muito cedo teve que assumir as rédeas da própria vida. Parceira de caminhada, com quem compartilho momentos felizes e tristes...é aquela amiga pronta para tudo. Com ela aprendi a ter **coragem** e compreendi que nenhum desafio que se apresente na vida é tão ruim que não possa ser superado.

Agradeço à Laís, Telma e Tayara amigas de longa data, que acompanharam de perto minha trajetória acadêmica e sempre estiveram por perto, me apoiando, incentivando e me ajudaram a compreender que o processo de escrita necessita de **paciência e fé**.

Agradeço ainda, às amigas Analice, Patricia, Michelle, Luciana e Elenice, companheiras de vida e de trabalho, que me incentivaram, deram apoio, carinho e por meio de gestos e palavras me mostram todos os dias o valor de uma **amizade verdadeira**.

Agradeço as amigas Andrezza e Izabelle, amigas de longa data, com muitas histórias para contar...estão comigo em todos os momentos, demonstrando admiração e amizade. Delas eu levo a **alegria**.

Aos integrantes do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), que contribuíram por meio de estudos e diálogos com minha formação acadêmica.

E, considerando que esta tese é resultado de uma construção coletiva, agradeço às professoras que aceitaram o convite para banca avaliadora, que dedicaram tempo e, que muito contribuíram com a pesquisa e com meu crescimento acadêmico, Isaura Monica Souza Zanardini, Viviane Ache Cancian, Angela Mara de Barros Lara, Eliana Claudia Navarro Koepsel e Elvenice Tatiane Zoia.

À Secretaria de Educação por permitir a realização da pesquisa e também à equipe gestora e a todos os profissionais do CMEI de investigação, por aceitarem participar e contribuir com a pesquisa e também por me receberem com tanto acolhimento e carinho.

“Tudo parece impossível até que seja feito”

Nelson Mandela

SILVA, Aline Aparecida da. **FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS**. nº de folhas 153. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2024.

RESUMO

Esta tese objetiva analisar o papel da equipe gestora na Educação Infantil, no processo de formação contínua colaborativa *in loco*, tendo como subsídio teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural. Pensar sobre uma proposta formativa nessa perspectiva, sendo organizada e efetivada pela gestão, torna-se um desafio significativo, uma vez que vivemos em um contexto marcado pela superficialidade, aligeiramento e sucateamento do trabalho desenvolvido nas instituições escolares. Em nossa trajetória profissional, percebemos a necessidade de uma formação contínua colaborativa *in loco* que complemente a formação continuada ofertada pelos órgãos mantenedores e que considere as particularidades de cada instituição. Diante dessa defesa, nos questionamos: Como a equipe gestora pode encaminhar o processo formativo contínuo dos profissionais que atuam na Educação Infantil de maneira que eles consigam mobilizar e qualificar sua prática pedagógica, considerando o contexto ao qual estão inseridos? Justificamos a realização dessa investigação, compreendendo que a gestão escolar não apenas organiza o cotidiano educacional, mas também desempenha um papel fundamental na formação contínua dos profissionais, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que influencia diretamente na qualidade do ensino oferecido. A metodologia adotada inclui uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica e estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual realizamos observações, entrevistas semiestruturadas, questionários fechados e análise de alguns documentos que norteiam o trabalho desta instituição. Para efeito de exposição dos resultados, dividimos nossa pesquisa em três seções. Na primeira seção tratamos aspectos legislativos e históricos acerca da formação contínua no Brasil e também da gestão escolar, bem como o conceito e as contribuições de uma formação contínua colaborativa *in loco*. Na segunda seção, apresentamos o contexto de investigação no qual nosso estudo de caso se desenvolveu, discorrendo sobre o processo metodológico até a efetivação da pesquisa de campo, bem como a explicitação e análise dos dados coletados. Na terceira seção, elencamos algumas categorias da Teoria Histórico-Cultural que nos oferecem subsídios para refletir sobre o papel da equipe gestora escolar na organização e efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* na Educação Infantil. Mediante nossas ações e reflexões, verificamos a necessidade de a equipe gestora ser atuante na forma máxima de tomada de consciência para a organização do ensino; a necessidade de instrumentalizá-la na formação contínua; a importância de existirem proposições de formação contínua colaborativa *in loco*, de maneira intencional, sistematizada e elaboradas com base nas necessidades específicas de cada unidade. A partir disso, concluímos que a proposta que estamos defendendo se contrapõe aos objetivos da organização da sociedade capitalista vigente, a qual privilegia estruturas que não objetivam práticas emancipatórias. Neste sentido, nossa proposta apresenta-se como uma forma de ação resistente

dentro do espaço educativo, um lugar de potencial para a formação humana integral. Portanto, da equipe gestora nesse contexto, é essencial que ela seja mediadora no sentido de formar sujeitos autônomos, capazes de compreender e questionar as contradições sociais e, a partir desse entendimento, atuar de maneira consciente e transformadora.

Palavras-chave: Formação docente em contexto; gestão da instituição educativa; Educação Infantil.

SILVA, Aline Aparecida da. **COLLABORATIVE ON-SITE CONTINUING TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE MANAGEMENT TEAM AS A MEDIATOR OF SIGNIFICANT PEDAGOGICAL PRACTICES**. 153p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2024.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the management team's role in Early Childhood Education, in the process of collaborative ongoing training on-site, using the Historical-Cultural Theory as theoretical and methodological support. Thinking about a training proposal from this perspective, being organized and implemented by management, becomes a significant challenge since we live in a context marked by superficiality, lightness, and scrapping of the work developed in school institutions. In our professional trajectory, we realized the need for collaborative ongoing training on site that complements the continuing training offered by the maintaining bodies and considers each institution's particularities. Given this defense, we ask ourselves: How can the management team direct the ongoing training process of professionals who work in Early Childhood Education so that they can mobilize and qualify their pedagogical practice, considering the context in which they are inserted? We justify carrying out this investigation, understanding that school management not only organizes the educational routine but also plays a fundamental role in the continuous training of professionals, promoting a collaborative learning environment that directly influences the quality of the education offered. The methodology adopted includes a qualitative approach, with bibliographical research and a case study conducted at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI), in which we conducted observations, semi-structured interviews, closed questionnaires, and analyzed some documents that guide the work of this institution. To present the results, we divided our research into three sections. In the first section, we address legislative and historical aspects of continuing education in Brazil and also of school management, as well as the concept and contributions of collaborative ongoing education on-site. In the second section, we present the research context in which our case study was developed, discussing the methodological process up to the implementation of the field research and the explanation and analysis of the data collected. In the third section, we list some categories of Historical-Cultural Theory that support us in reflecting on the role of the school management team in the organization and implementation of collaborative on-site ongoing education in Early Childhood Education. Through our actions and reflections, we have verified the need for the management team to be active in the maximum form of awareness for the organization of education; the need to equip it in ongoing training; the importance of having proposals for collaborative on-site ongoing training, in an intentional, systematized manner and prepared based on the specific needs of each unit. From this, we conclude that the proposal we are defending is contrary to the objectives of the organization of the current capitalist society, which favors structures that do not aim at emancipatory practices. In this sense, our proposal presents itself as a form of resistant action within the educational space, a place with potential for integral human development. Therefore, it is essential for the management team in this context to be a mediator in the sense of forming autonomous subjects, capable of

understanding and questioning social contradictions and, based on this understanding, acting in a conscious and transformative manner.

Keywords: Teacher training in context; management of educational institutions; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória legislativa da formação contínua no Brasil.....	48
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de crianças matriculadas no CMEI.....	73
---	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	- Nível de formação dos profissionais que atuam no CMEI.....	74
Gráfico 2	- Experiência profissional dos participantes da pesquisa.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	-	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	-	Centro de Educação Infantil
CF	-	Constituição Federal
CMEI	-	Centros Municipais de Educação Infantil
COPEP	-	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humanos
FE	-	Faculdade de Educação
GEFOPPEI	-	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
GESTAR	-	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HA	-	Hora-Atividade
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
1. INTRODUÇÃO.....	27
2. FORMAÇÃO CONTÍNUA E GESTÃO ESCOLAR.....	35
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	37
2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	53
3. A EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO.....	75
3.1 CONHECENDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO DA PESQUISA.....	76
3.2 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FACE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES COTIDIANAS.....	86
4. PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA IN LOCO: EM DESTAQUE O PAPEL DA EQUIPE GESTORA.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	137
APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO FECHADO COM PROFISSIONAIS..	138
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EQUIPE GESTORA.....	141
APÊNDICE C – QUADRO TRANSCRIÇÕES ENTREVISTAS.....	143
ANEXO.....	147
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	148
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE....	149

APRESENTAÇÃO

A equipe gestora escolar desempenha um papel central na qualidade da educação oferecida em uma instituição de ensino. Composta, geralmente, pelo diretor e coordenadores pedagógicos, uma de suas funções é garantir que o ambiente escolar promova o desenvolvimento e o aprendizado integral das crianças e também dos profissionais. As ações propositivas realizadas por essa equipe são fundamentais para o avanço de todo o trabalho educativo, uma vez que é a responsável por coordenar, planejar e direcionar os esforços de todos os profissionais em prol dos objetivos estabelecidos.

A equipe gestora escolar também tem a função de possibilitar momentos formativos dentro do contexto da unidade educativa e, nesse caso, a formação contínua colaborativa *in loco*¹ se apresenta como uma possibilidade formativa, com vistas a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido por todos os profissionais que atuam na unidade escolar, por meio do diálogo, trocas de experiência, reflexões e ações propositivas para estreitar a relação entre teoria e prática.

O interesse pela temática acerca do papel da equipe gestora em um processo de formação contínua colaborativa *in loco* foi motivada pela necessidade de buscar respostas a um problema que presenciei ao longo de minha trajetória profissional, tendo início, na formação inicial como professora, no curso de graduação em pedagogia, no período de 2009 a 2012, em que por diversas vezes, nas falas dos professores, ouvia que um dos maiores desafios que poderiam se apresentar a nós, no cotidiano escolar, seria colocar em prática aquilo que aprendemos na teoria. No decorrer do curso de graduação, foi-me ensinado acerca da importância de compreender e definir um referencial teórico que conduziria minha prática docente.

Lembro-me ainda, das aulas de estágio obrigatório, realizadas no decorrer do curso, nas quais, em campo, diversas vezes, durante as observações e intervenções nas instituições de ensino, seja nas etapas da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Gestão Escolar, ouvia dos profissionais que já atuam na área falas como: “Se prepara...agora tudo funciona, quando chegar aqui vai ver que não é bem assim”. Naquela ocasião, eu ainda não compreendia a complexidade

¹ Quanto ao conceito desta terminologia, uma explicação mais detalhada pode ser encontrada na página 33 deste trabalho.

daquela afirmação, tampouco percebia o quão significativa ela era. No entanto, despertava minha curiosidade, embora se apresentasse como algo distante.

Ao concluir a graduação, ingressei no Mestrado em Educação, no ano de 2013 e dediquei esforços a pesquisa acerca das contribuições da obra da pedagoga russa Nadezhda Krupskaja para pensar a Educação Infantil. Mesmo que os objetivos da referida pesquisa fossem outros, a inquietação sobre as falas que me foram ditas na graduação, ainda permanecia e se tornou mais relevante quando, ao concluir o Mestrado no ano de 2015, ingressei como professora em uma escola da rede privada. Ao final desse mesmo ano, também assumi um concurso para atuar como professora em um município do Estado do Paraná. Em ambos, atuei na Educação Infantil com turmas de infantil 4 e 5 (crianças de 4 a 5 anos de idade).

Durante a atuação como professora na rede pública e privada, algumas questões foram aclaradas no que se refere a esse distanciamento que tanto ouvi falar entre a teoria e a prática. Nessas vivências, percebia a minha angústia e também dos colegas em organizar o ensino a partir de um referencial teórico que se evidenciasse em todas as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo diante de inúmeras adversidades que se apresentavam no cotidiano escolar. Lembro-me que, enquanto professora, me perguntava o porquê de não conseguir realizar alguns encaminhamentos que, na minha percepção, pareciam ser possíveis, mas ao mesmo tempo encontrava impeditivos de diversas ordens, inclusive junto à gestão.

Em 2018, assumi a função de Supervisora Educacional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Nesse contexto, deparei-me com práticas de rotina que determinavam a execução rigorosa das atividades tanto pelas crianças quanto pelos profissionais, em uma organização do espaço e do tempo rigidamente regulada e ordenada. Naquele momento, meu olhar foi ampliado, e a angústia que me acompanhava desde a graduação tornou-se ainda mais latente. Isso ocorreu especialmente ao perceber, durante o acompanhamento dos planejamentos realizados pelos profissionais docentes, a ausência de clareza e de compreensão tanto do referencial teórico quanto do próprio fazer pedagógico.

Observava, por exemplo, que nos planos de aula semanais havia uma falta de compreensão e de coerência entre os objetivos propostos e os encaminhamentos a serem realizados. Percebi a dificuldade enfrentada por alguns profissionais em refletir criticamente sobre suas práticas, uma vez que não tinham plena consciência de suas ações e demonstravam significativa resistência a mudanças. Era comum

ouvir a expressão: "Sempre fiz assim e sempre deu certo, não preciso mudar!", revelando uma postura de acomodação frente à necessidade de aprimoramento pedagógico.

No decorrer deste primeiro ano de atuação como Supervisora, realizei no CMEI a chamada "Roda de Experiência", sendo uma proposta de formação em contexto, advinda da Secretaria Municipal de Educação, com uma temática sugerida por eles para que fizesse o estudo e discussão de um texto junto aos profissionais do quadro do magistério, nos respectivos dias de hora-atividade. Por meio dessa iniciativa, passei a compreender, de maneira mais aprofundada, a complexidade do trabalho realizado pela equipe gestora, bem como a dinâmica do sistema organizacional da unidade educativa. Inicialmente, eu não tinha plena consciência dos processos internos que sustentavam o funcionamento da escola, nem da amplitude das responsabilidades que envolvem a gestão escolar no processo de formação contínua dos profissionais e, naquele momento, compreendi a necessidade dessa formação dentro da unidade educativa.

Embora tenha identificado as carências e angústias manifestadas naquele contexto, encontrei resistência também entre os demais membros da equipe gestora. Ao tentar propor uma abordagem colaborativa para buscar soluções e desenvolver estratégias que auxiliassem na superação dos desafios observados e de contribuir com o processo formativo dos profissionais, deparei-me com uma postura de conformismo por parte da equipe. A resposta recorrente era: "não é possível mudar o que está posto", o que evidenciava uma resistência a transformações institucionais e pedagógicas. Esse posicionamento refletia não apenas uma limitação na disposição para mudar, mas também uma visão enraizada de que o processo formativo dos profissionais não era algo relevante e que os desafios enfrentados no cotidiano escolar são imutáveis ou inerentes ao sistema.

Tal postura torna-se preocupante, quando almejamos o desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua, visto que a resistência à mudança impede a reflexão crítica e o aprimoramento de todo o trabalho pedagógico. A falta de comprometimento coletivo para pensar no processo formativo dos profissionais e de compreender e buscar estratégias para enfrentar os desafios cotidianos limita a capacidade da gestão de promover um ambiente de trabalho colaborativo e uma educação de qualidade. É importante destacar que a responsabilidade pelo processo formativo dos profissionais não é compreendida, neste trabalho, como

exclusiva da equipe gestora, pois trata-se de um processo que é responsabilidade coletiva dos estados, municípios e dos profissionais envolvidos. No entanto, pretendemos demonstrar ao longo desta tese que a equipe gestora pode contribuir significativamente para essa formação desde que tenha as condições objetivas para a execução de um trabalho coerente, levando em consideração as particularidades do contexto educacional em que está inserida.

A situação vivenciada, a partir da resistência dos colegas de equipe gestora, me alertou sobre a necessidade de repensar as estruturas de gestão, de fomentar um ambiente de abertura ao diálogo e à reflexão, além de demonstrar a importância de se ter clareza e um referencial teórico que conduza a prática, pois, essa postura de resistência, evidencia uma concepção de ser humano, de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem.

No ano de 2019, continuei na função de Supervisora, porém em outro CMEI no mesmo município. Nesse novo local, verifiquei que a angústia com a qual me deparei na primeira unidade educativa, também se faziam presentes ali. Identifiquei, por meio do acompanhamento aos profissionais nos momentos de estudo, discussão do planejamento, bem como na organização da rotina e do tempo escolar, e mesmo após frequentarem os cursos de formação contínua ofertados pela mantenedora, que era comum ouvir ponderações, como: “Na teoria é tudo lindo, mas na prática não funciona”; “Não tem como fazer isso, dá muito trabalho e não temos apoio”; “Não sei porque temos que ir nesses cursos se a nossa realidade é outra”. Esses, são apenas alguns exemplos das falas que expressam a angústia desses profissionais. Cabe destacar que não estou julgando a capacidade ou conduta desses profissionais, mas evidenciando a aflição que muitos apresentam em seu cotidiano profissional.

Tais ponderações reacenderam a inquietação inicial mencionada nesta apresentação, que trata da complexa relação entre a teoria e a prática no contexto educacional. Diante de minhas vivências, percebi que essa dicotomia é um desafio recorrente, exigindo constante diálogo entre as concepções teóricas e sua execução prática no cotidiano escolar. No entanto, diferente da experiência vivenciada no primeiro Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde atuei como supervisora, neste novo ambiente de trabalho, encontrei um cenário mais propício à colaboração e ao desenvolvimento de estratégias conjuntas.

A nova equipe gestora da qual fazia parte, mostrou-se receptiva às propostas de reflexão e ação, oferecendo apoio para contribuir com o processo formativo dos profissionais e o enfrentamento das angústias e dificuldades expressas por eles. Essa mudança de postura foi determinante para a criação de um ambiente mais aberto à mudanças e ao aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A parceria estabelecida com os demais membros da gestão permitiu que as estratégias discutidas pudessem ser implementadas de maneira integrada, gerando um impacto positivo tanto na atuação dos profissionais, quanto no aprendizado das crianças.

É importante ressaltar que não existe um modelo pré-estabelecido ou uma receita pronta e acabada, para garantir o sucesso no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Pelo contrário, os avanços qualitativos nessa empreitada dependem de inúmeros fatores complexos que transcendem a simples colaboração entre a equipe gestora e os profissionais da educação. Aspectos como o contexto escolar, as particularidades da comunidade escolar, os recursos disponíveis e as políticas educacionais vigentes, também exercem influência significativa no processo pedagógico.

Após alguns anos na função de Supervisora Educacional, em meados do ano de 2022, assumi o cargo de Formadora Educacional da Educação Infantil na Secretaria de Educação do município. Desde então, passei a trabalhar com a formação continuada dos profissionais da rede municipal que atuam nessa etapa, fornecendo orientações e realizando encaminhamentos afetos ao trabalho desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Integrar a equipe de Formação, proporcionou uma ampliação significativa da minha compreensão acerca do contexto educacional. Anteriormente, minha experiência se restringia a dois contextos específicos, o que limitava minha visão acerca da diversidade presente no ambiente escolar. No entanto, ao participar do processo formativo de toda a rede municipal, tive a oportunidade de dialogar com diversos profissionais de distintas instituições, o que enriqueceu minha perspectiva sobre as múltiplas realidades e desafios enfrentados na educação. Esse intercâmbio de experiências e saberes permitiu um aprofundamento crítico sobre as práticas pedagógicas e as demandas heterogêneas que permeiam o cenário educacional.

Portanto, neste momento, me deparei com um desafio complexo de ser enfrentado. De um lado, existia o sistema que demandava a oferta de formações

com temas que permeavam a proposta pedagógica para atender toda a rede de educação. De outro lado, ecoavam as falas dos profissionais acerca da relação entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de uma formação contínua que possibilite tornar mais significativo o referencial teórico adotado, viabilizando reflexões e discussões mais próximas da realidade concreta de atuação, a fim de promover uma educação de qualidade entendida como aquela que conduz as crianças ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

A descrição de minha trajetória profissional permite evidenciar minhas preocupações em relação ao processo de formação contínua dos profissionais responsáveis pela condução diária do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. A gestão escolar detém a capacidade, não apenas de coordenar as operações administrativas e pedagógicas, mas também de influenciar diretamente a cultura organizacional, o clima escolar e a implementação de novas abordagens educativas. Nesse contexto, fica evidente que a equipe gestora tem um papel crucial na promoção de mudanças significativas que possam aprimorar a qualidade do ensino e do ambiente educativo.

Ao adotar uma postura reflexiva e proativa, própria da gestão democrática, é possível identificar áreas de melhoria, incentivar e motivar os profissionais, bem como fomentar um espaço de desenvolvimento e aprendizado contínuo. Assim, o papel da gestão escolar vai além da simples administração, ela é a força motriz capaz de impulsionar a evolução da escola ou, por outro lado, de perpetuar limitações e desafios que comprometem o desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, essa pesquisa é uma possibilidade de ampliar o olhar sobre o papel da equipe gestora no processo de organizar e efetivar uma formação contínua colaborativa *in loco* na Educação Infantil. Para isso, compreendo que é necessária a conscientização sobre a responsabilidade que a equipe gestora carrega, em termos de possibilitar transformações e que seja comprometida com a formação integral dos profissionais e crianças. Conforme Libâneo (2018, p. 24) “Há mútuas influências entre o que acontece no âmbito da organização da escola e o que acontece nas salas de aula e nas práticas e nos comportamentos dos professores e alunos”.

Durante as vivências profissionais, ouvimos relatos acerca da gestão que diziam: “A gestão democrática não existe”; “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Tais declarações refletem a complexidade e os desafios inerentes à implementação de uma verdadeira gestão democrática no ambiente organizacional. Esses depoimentos revelam que, apesar de ser um ideal amplamente defendido nos

discursos e documentos oficiais, a prática efetiva da gestão democrática enfrenta obstáculos significativos, muitas vezes esbarrando em estruturas hierárquicas tradicionais e resistências culturais que dificultam a participação ativa e o compartilhamento de decisões entre todos os envolvidos.

Por isso, ainda me questiono se discutir o papel da equipe gestora no processo formativo dos profissionais não seria defender algo óbvio no que concerne à prática da gestão escolar? No entanto, minha vivência demonstrou que, muitas vezes, o óbvio precisa ser trazido à tona, justamente para desnaturalizar práticas enraizadas que não favorecem o desenvolvimento de uma consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que a equipe gestora alcance um trabalho intencional e reflexivo que permita seu desenvolvimento e também dos profissionais. Sobre isso, é pertinente citar Mello (1993), quando ela defende o seguinte posicionamento:

A obviedade envolve tudo numa aparente naturalidade que dispensa a necessidade de explicação. Desta forma, fala-se na necessidade do desenvolvimento da consciência, em conscientização, em consciência crítica, em formação do cidadão crítico, sem que a prática possa refletir esse anunciado e sem que os agentes envolvidos pareçam incomodar-se com esta não concretização (Mello 1993, p. 119).

Assim, o caminho para a consolidação de uma gestão democrática e participativa requer não apenas a mudança de mentalidades, mas também a criação de condições institucionais que favoreçam o diálogo, a transparência e a cooperação entre os diversos níveis hierárquicos. Com isso, destaco a formação colaborativa *in loco* pensada, organizada e efetivada pela equipe gestora, pois esta se apresenta como uma possibilidade de concretização da gestão democrática.

A proximidade com a temática desta tese teve como esteio, também, as discussões e os estudos empreendidos no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM)² que destacam a

² O grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (GEFOPPEI) possui como objetivo pesquisar sobre a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil, tendo como referencial de análise a teoria histórico-cultural. Pretende propiciar estudos no âmbito da educação infantil para somar com as demais pesquisas em curso nesta área específica da educação, especialmente com temas voltados para a formação de professores (inicial e continuada) na educação infantil e a organização da prática pedagógica considerando o processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/306365>. Acesso em: 15 jul. 2021.

importância da equipe gestora na condução de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Com efeito, essas diversas experiências evidenciaram, conforme dito anteriormente, que não há uma receita ou um passo a passo para obter avanços qualitativos no trabalho desenvolvido pela equipe gestora. No entanto, também entendo que há formas e possibilidades de desenvolver um trabalho qualitativo, mesmo diante dos inúmeros desafios, lacunas, incertezas e fragilidades que permeiam o contexto educacional.

Diante disso, ousou propor a reflexão sobre os processos formativos que impulsionam a querer intervir de um modo mais efetivo no trabalho desenvolvido com as crianças na Educação Infantil, colocando em evidência e atribuindo importância ao papel da equipe gestora nesse processo. Entendendo que o trabalho a ser empreendido exige um referencial teórico que evidencie uma concepção de ser humano, de educação, de ensino, de desenvolvimento e aprendizagem, utilizo os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, como aporte teórico desta pesquisa, servindo como guia para conduzir uma prática reflexiva e intencional.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço no qual muitas crianças passam uma parte significativa de seu tempo, sendo comum que, geralmente, elas permaneçam mais horas na instituição educativa do que em suas próprias residências. Diante dessa realidade, reconhecemos a importância de dedicar atenção e sensibilidade a esse espaço, pois ele pode e deve ser um local ideal para o pleno desenvolvimento infantil. Trata-se de um espaço que deve proporcionar experiências significativas e enriquecedoras, que despertem o encantamento e promovam o desenvolvimento e aprendizagem integral de todas as crianças.

Nesse contexto, o papel desempenhado pela gestão escolar torna-se essencial para garantir que esse espaço atenda às expectativas e necessidades das crianças e profissionais. A gestão escolar pode atuar de forma estratégica e sensível, oportunizando momentos formativos dentro do espaço escolar, com o intuito de oferecer formação contínua que possibilite refletir sobre os desafios do cotidiano escolar e principalmente o aprimoramento dos conhecimentos e prática pedagógica. Dessa forma, de maneira democrática, participativa e colaborativa é possível definir ações propositivas em busca de práticas pedagógicas qualitativas.

Nossos estudos e experiências em instituições educativas, seja na função de professora, como membro da equipe gestora, atuando como supervisora ou como formadora educacional, consolidaram nossa convicção sobre a imprescindibilidade de um referencial teórico-metodológico que oriente e sustente a prática pedagógica nas escolas. Essa fundamentação teórica não apenas dá respaldo às ações educativas, mas também garante que elas sejam estruturadas de maneira coerente e intencional ao desenvolvimento integral das crianças.

Em nossa percepção, o trabalho realizado junto às crianças na Educação Infantil possui uma relevância incontestável, pois contribui diretamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Conforme salientado por Bogoyavlensky e Menchinskaya apud (Pasqualini e Eidt, 2019) é preciso superar a concepção de criança como um ser passivo e entendê-la não apenas como objeto, mas também como sujeito do desenvolvimento. Para isso, o trabalho realizado junto às crianças, demanda não apenas a adoção de metodologias apropriadas, mas também o planejamento de ações pedagógicas sistematizadas, que sejam capazes

de envolver as crianças em processos de aprendizagem significativos. Isso implica a criação de experiências educativas que despertem o interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças, proporcionando-lhes vivências que estejam diretamente conectadas ao seu contexto social e cultural.

A prática pedagógica, portanto, não pode ser desenvolvida de maneira aleatória ou desvinculada de uma intencionalidade educativa. É fundamental que os profissionais³, apoiados por uma gestão escolar democrática, participativa e colaborativa, elaborem propostas que possuam significado real para os profissionais e para as crianças, tornando o aprendizado uma experiência rica, motivadora e transformadora.

Buscar que as crianças aprendam com o que há de mais belo, de mais avançado e que se apropriem do patrimônio histórico e cultural da humanidade figura como defesa máxima dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural. Para essa perspectiva, somos seres históricos e culturais, formamos nossa inteligência e personalidade no decorrer da vida, a partir das relações que estabelecemos com o mundo circundante. Nesse sentido, compreendemos que a formação docente é expressão do desenvolvimento de vida do sujeito, pois, antes mesmo de ingressar em uma graduação, ele observa práticas pedagógicas de professores e acaba adquirindo compreensões iniciais desse fazer pedagógico. Posteriormente, ao iniciar sua graduação em licenciatura, reflete sobre o fazer pedagógico de maneira sistematizada, dando continuidade a essa reflexão e formação no decorrer de sua atuação profissional.

Para atender a legislação prevista nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional, as Secretarias Estaduais e Municipais devem ofertar cursos e capacitações para a formação contínua desses profissionais, as quais, na atualidade, são realizadas por meio de diferentes iniciativas, tais como cursos, capacitações, encontros e seminários. Frente a essas ações, destacamos a necessidade de reflexão sobre a efetividade do processo de formação contínua dos profissionais, dentro das instituições educativas.

Tendo como respaldo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que esse referencial teórico oferece pressupostos que podem

³ Neste trabalho optamos por utilizar o termo profissionais e não apenas professores ou educadores, pois compreendemos, que dentro da instituição educativa, todos os profissionais contribuem direta ou indiretamente no processo educativo das crianças e, por essa razão, entendemos ser necessário que todos os profissionais participem dos processos formativos.

orientar o trabalho e o papel desenvolvido pela equipe gestora na efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*, considerando as especificidades do contexto e dos profissionais que ali atuam, com base em uma perspectiva de educação que vise a humanização.

Esse referencial tem subsidiado nossas reflexões e possibilitado a compreensão acerca do processo de formação e atuação de professores. Entendemos que todos os nossos atos, enquanto profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, de infância, de criança e do lugar que elas ocupam nos processos que levam à aprendizagem. Nas palavras de Vigotski (2003, p. 220) “educar significa organizar a vida”. Assim, o lugar ocupado pela educação escolar no processo de desenvolvimento humano, segundo a Teoria Histórico-Cultural, configura-se como espaço privilegiado de transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos, habilidades e valores especificamente humanos, que, por sua vez, devido a sua complexidade, não são garantidos de modo espontâneo no cotidiano, mas pela apropriação da cultura humana.

Diante disso, enquanto seres históricos e culturais nos desenvolvemos a partir das relações que estabelecemos com sujeitos mais experientes. Assim, a formação das capacidades humanas superiores é uma possibilidade, tendo em vista que o nosso desenvolvimento depende das experiências que vivenciamos, por meio das relações estabelecidas e mediadas, impulsionando-nos a refletir sobre toda a criação humana.

Ao refletirmos sobre as instituições educativas, torna-se evidente que o desenvolvimento integral das crianças é uma possibilidade concreta, desde que sustentado pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar. Essas experiências são mediadas pelas relações estabelecidas com indivíduos mais experientes, neste caso, os adultos que atuam na instituição. Dessa forma, ressaltamos, mais uma vez, a importância de que esses profissionais possuam uma formação sólida e contínua, a fim de que possam organizar e sistematizar práticas pedagógicas capazes de promover o pleno desenvolvimento das crianças.

Nossas experiências profissionais, conforme exposto na apresentação desta pesquisa, nos permitiram, por meio do diálogo e da troca de experiências com diversos profissionais que atuam na Educação Infantil – professores, educadores, auxiliares e cuidadores – identificar a necessidade de uma formação contínua

colaborativa e realizada *in loco*. Ressaltamos que, com essa proposta formativa, não descartamos a relevância da formação contínua ofertada pelos órgãos mantenedores.

Entendemos, entretanto, que, embora as mantenedoras forneçam normas e diretrizes padronizadas para todos os Centros de Educação Infantil (CEI), é evidente que cada instituição possui suas particularidades. Ainda que existam pontos em comum entre as diferentes unidades, suas especificidades demandam abordagens formativas ajustadas às realidades próprias de cada contexto escolar.

Em razão desse problema, questionamo-nos: Como a equipe gestora escolar pode encaminhar o processo formativo contínuo dos profissionais que atuam na Educação Infantil de maneira que eles consigam mobilizar sua prática pedagógica, considerando o contexto ao qual estão inseridos?

Dessa questão maior se derivaram outras, que uma vez respondidas, levam à compreensão do nosso objeto de estudo:

- Quais são as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para instrumentalizar tanto a equipe gestora quanto os profissionais que atuam na Educação Infantil?
- Quais são os principais desafios que se apresentam a equipe gestora escolar no encaminhamento do processo formativo contínuo dos profissionais?
- No espaço da Educação Infantil apenas os profissionais docentes necessitam de formação contínua?

As questões que apresentamos acima nos mobilizaram a realizar esta investigação, cujo objetivo principal se constituiu em analisar o papel da equipe gestora escolar na Educação Infantil, no processo de formação contínua colaborativa *in loco*, tendo como subsídio os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Com essa proposição, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar aspectos históricos e legais da formação contínua no Brasil; b) Discorrer sobre o conceito de gestão escolar, destacando o papel da equipe gestora; c) Conhecer e apresentar o contexto de investigação, bem como os documentos que norteiam o trabalho desenvolvido, bem como relacionar o que foi observado na investigação, os relatos dos profissionais e equipe gestora com o que está previsto nos documentos oficiais da unidade investigada; d) Discutir algumas categorias da

Teoria Histórico-Cultural que podem contribuir com o trabalho da equipe gestora para organização e efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*.

Nossa proposta de investigação, embora apresente uma dimensão empírica, demanda uma análise aprofundada das diversas determinações que a circundam, abarcando as esferas econômicas, políticas, históricas, sociais, culturais e ideológicas. Reconhecemos que esses fatores desempenham um papel fundamental na compreensão plena do objeto de estudo, pois são elementos que, em sua interdependência, moldam as dinâmicas investigadas. Portanto, a abordagem proposta busca não apenas identificar e descrever fenômenos observáveis, mas também interpretar criticamente as influências estruturais e conjunturais que os condicionam, ampliando assim a nossa compreensão sobre a realidade estudada.

A partir disso, iniciamos um trabalho de revisão de estado do conhecimento acerca do papel da equipe gestora no processo de formação contínua colaborativa *in loco* tendo como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tomando como recorte temporal teses e dissertações publicadas no período de 9 anos (2015 a 2023). Utilizamos as bases de dados de duas plataformas: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que envolveu localizar, delimitar, analisar, avaliar, comparar, identificar e situar os trabalhos relacionados a temática escolhida.

Como foco da investigação, usamos três descritores na base de dados das plataformas supracitadas, que se aproximam da temática desta pesquisa: 1) gestão escolar AND educação básica; 2) gestão escolar AND formação contínua; 3) gestão escolar AND educação infantil. Delimitamos nossa busca, utilizando o recorte temporal já anunciado (2015-2023), a fim de encontrar as publicações mais recentes sobre a temática, nas áreas de ciências humanas e educação. Diante das buscas, obtivemos um total de 53 produtos, sendo 46 dissertações e 7 teses na plataforma BDTD e um total de 54 produtos, sendo 48 dissertações e 6 teses na plataforma CAPES. Vale salientar que os trabalhos encontrados somente se assemelham ou se aproximam da temática proposta nesta pesquisa.

Por meio do levantamento bibliográfico, verificamos que a quantidade de dissertações (94) foi superior à quantidade de teses (13) no período pesquisado e que se aproximam da nossa temática. A partir desse levantamento inicial, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos e percebemos que a maioria das

pesquisas tratava de aspectos administrativos da gestão escolar, geralmente voltados ao ensino fundamental e/ou médio. Diante disso, considerando o objeto da presente investigação, selecionamos 09 trabalhos, sendo 06 dissertações e 03 teses, as quais destacaram, no resumo, o papel da equipe gestora no desenvolvimento de práticas qualitativas e, em especial, no âmbito da Educação Infantil. Constatamos, portanto, um número reduzido de produções sobre a temática, que consideram o papel da equipe gestora escolar no processo de formação contínua colaborativa *in loco* na Educação Infantil, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o que demonstra, por hipótese, a relevância da pesquisa proposta.

Diante do exposto, a partir da busca, seleção, leitura e sistematização dos materiais encontrados, foi possível organizar alguns elementos que contribuíram para a nossa pesquisa. No entanto, esses elementos mostraram-se insuficientes para o aprofundamento necessário. Para suprir essa lacuna, recorreremos aos autores clássicos e contemporâneos, cujas obras nos auxiliam a refletir, analisar e agir sobre as especificidades do papel da equipe gestora no processo de formação contínua.

Utilizamos ainda, a pesquisa de campo que, para Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado. O autor ressalta: “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Gil, 2002, p. 41).

A pesquisa foi realizada em um município no norte do Paraná, no entanto, houve a necessidade de uma reorganização da pesquisa de campo, em decorrência da pandemia de COVID 19, o que impossibilitou que a investigação ocorresse nos anos de 2020 e 2021, uma vez que, nesse período, as instituições educativas não podiam receber pesquisadores ou estagiários. Com isso, iniciamos a pesquisa de campo em 2022 e, em função dos prazos, delimitamos nossa pesquisa a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), compondo, assim, um estudo de caso.

Cabe destacar que nesta pesquisa definimos pelo termo formação contínua colaborativa *in loco* devido à especificidade da proposta formativa docente que

defendemos, subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural. Esse referencial teórico nos possibilita compreender a formação docente como um processo contínuo, vinculado com as condições objetivas dos diversos contextos que a determinam, compreendendo-a também como um processo de emancipação e humanização. Salientamos que, mesmo que o termo “formação continuada” se refira à continuidade da formação inicial e por ser comumente utilizado nos documentos oficiais que tratam da educação e da formação docente, optamos aqui pelo termo “formação contínua” para caracterizar nossa proposta de formação, pois entendemos que a palavra “contínua” contempla de forma mais adequada nossa defesa.

Compreendemos que é uma **formação contínua** uma vez que defendemos que deveria ser constante no decorrer da carreira docente. Entendemos que é **colaborativa** porque deve acontecer em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo formativo e educativo das crianças; e é **in loco**, pois deve atender as necessidades próprias daquele contexto educativo.

Em nossa acepção, é necessário que, essas instituições educativas, ofereçam aos seus profissionais uma formação contínua colaborativa *in loco*, pensada, organizada e efetivada pela equipe gestora, considerando a participação e a troca de experiências, o diálogo entre os pares, a fim de favorecer a reflexão e a ressignificação da prática pedagógica desses profissionais.

Considerando o exposto, o trabalho está organizado em três seções. Para elaboração da primeira seção intitulada “**Formação contínua e gestão escolar**”, apresentamos aspectos históricos e legais da gestão escolar e da formação contínua de professores no Brasil, a fim de compreender o contexto em que as políticas educacionais para a formação contínua e para gestão foram sendo delineadas de acordo com a história e as necessidades da educação. Abordamos ainda o conceito da proposta de formação colaborativa *in loco*, bem como a importância da equipe gestora nesse processo.

Na segunda seção “**A equipe gestora no processo de formação contínua colaborativa in loco**”, empreendemos uma exposição relativa ao contexto de intervenção no qual desenvolvemos nossa pesquisa de campo, tomando por base dois documentos norteadores, o Projeto Político Pedagógico da unidade e também a legislação municipal sobre as funções e atribuições dos membros da equipe gestora escolar. Discorreremos ainda sobre a pesquisa de campo, contemplando dados de

nossa observação, como os resultados das entrevistas e questionários fechados aplicados com os profissionais docentes e equipe gestora.

Na terceira seção intitulada “**Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a formação contínua colaborativa in loco: em destaque o papel da equipe gestora**” elencamos algumas categorias fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, as quais têm o potencial de orientar e contribuir significativamente para a implementação de um processo de formação contínua colaborativa *in loco*, oferecendo subsídios para o exercício das funções da equipe gestora. A compreensão e a utilização dessas categorias são essenciais para promover um desenvolvimento profissional que articule a teoria e a prática, proporcionando uma melhoria contínua na qualidade das ações pedagógicas e na gestão escolar.

A partir dessa estruturação, é possível sustentar a seguinte tese: o papel desenvolvido pela equipe gestora é primordial para oportunizar momentos de formação contínua colaborativa *in loco* aos profissionais que são responsáveis por conduzir, diariamente, o processo de ensino-aprendizagem com as crianças da Educação Infantil, de modo que por meio do diálogo, reflexão e participação seja possível propiciar a organização de práticas pedagógicas qualitativas.

2. FORMAÇÃO CONTÍNUA E GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção, discorreremos sobre aspectos históricos e legais que permeiam o processo de formação continuada⁴ no Brasil. Este movimento nos permite compreender como as estruturas educativas se desenvolveram ao longo do tempo, bem como a influência das políticas públicas e das normativas legais no desenvolvimento do sistema educacional. A formação contínua de profissionais que atuam na educação é pilar fundamental para a qualidade da educação, e sua inter-relação com o contexto histórico brasileiro é fulcral para a reflexão sobre práticas pedagógicas contemporâneas. Dessa forma, abordaremos as principais legislações, os marcos históricos relevantes e os desafios enfrentados, visando elucidar a complexidade do cenário educacional atual. Apresentaremos também, os elementos e características de uma formação contínua colaborativa *in loco*, destacando o conceito da gestão democrática e o papel desempenhado pela equipe gestora enquanto condutora desse processo formativo junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, buscando evidenciar a relação dessa formação com a gestão.

Para a Teoria Histórico-Cultural, somos seres históricos e culturais e formamos nossa inteligência e personalidade no decorrer da vida, a partir das relações que estabelecemos com sujeitos mais experientes e com o mundo circundante. Essa teoria nos permite compreender que o desenvolvimento dos homens e de suas relações, dependem das condições objetivas materiais que lhes são ofertadas. Marx e Engels (2009, p. 32) afirmam: “não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material. [...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. Dessa maneira, a formação das funções psíquicas superiores⁵ torna-se uma

⁴ Neste trabalho utilizaremos o termo “formação continuada” quando nos referirmos aos documentos oficiais e a maneira como vem sendo implementada nas escolas e o termo “formação contínua” quando se tratar da nossa proposta e defesa formativa.

⁵ Vigotski criou o conceito de funções psíquicas superiores para se referir justamente a essas capacidades do psiquismo que não são garantidas pela “programação natural” da espécie, mas constituem um produto da evolução histórica e cultural. O autor utiliza o termo superiores para caracterizar como funções que são especificamente humanas [...] como exemplos de funções psíquicas superiores, temos a atenção voluntária; a memória voluntária; o pensamento verbal, lógico e abstrato, os sentimentos etc. [...] as funções psíquicas superiores não são inatas e nem naturais. A formação das funções psíquicas superiores é resultado do processo de apropriação das produções culturais, que requalificam os processos psíquicos humanos (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 71).

possibilidade, tendo em vista que o nosso desenvolvimento depende das experiências vivenciadas por nós, por meio das relações estabelecidas e mediadas, impulsionando-nos a refletir sobre toda a criação humana. Para tanto, a perspectiva histórico-cultural nos faz entender que todos os nossos atos, enquanto profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, de infância, de criança e do lugar que estas devem ocupar nos processos que levam à aprendizagem. Sobre isso:

[...] defendemos que a teoria se concretiza em práticas intencionais quando temos procedimentos que a concretizem. Essa transformação de uma teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas e adotamos ou criamos práticas organizadas com base nela, sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos (Mello, Costa e Pederiva, 2017, p. 11).

Ao se tratar da Educação Infantil, é preciso ter claro a concepção de infância e de criança. Para Vigotski (1996, p. 382) “[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social”. Dessa forma, ao analisarmos os Centros de Educação Infantil (CEI), torna-se evidente que o desenvolvimento integral das crianças é uma possibilidade que se concretiza por meio das experiências vivenciadas naquele ambiente. Essas experiências são mediadas pelas relações estabelecidas com aqueles que possuem maior conhecimento e vivência, especificamente os adultos que atuam nesse contexto. Dessa forma, enfatizamos a importância de que esses profissionais possuam uma formação sólida e contínua, a fim de que estejam capacitados para organizar e sistematizar ações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Além disso, reconhecemos a relevância do papel exercido pela equipe gestora escolar, a qual é responsável por estruturar e coordenar todo o trabalho realizado na instituição educativa.

Nesse sentido, no esforço de compreender a importância da formação continuada e refletir acerca da proposta de formação contínua colaborativa *in loco* e o papel da equipe gestora nesse processo, abordamos a seguir os aspectos históricos e legais da formação continuada e da gestão escolar no Brasil.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Para compreender a relevância da formação continuada de professores é necessário retomar brevemente o contexto histórico e legislativo no qual essa formação ganhou destaque no cenário brasileiro. Ao estudarmos aspectos históricos da formação continuada de professores, verifica-se que essa formação ganhou diferentes significados, de acordo com cada período histórico e com as políticas educacionais em que era construída. Nesse sentido, esse processo formativo contínuo recebeu diversas terminologias, tais como: capacitação⁶, aperfeiçoamento⁷, reciclagem⁸, treinamento⁹ e o termo que adotamos nesta pesquisa, sendo formação contínua *in loco*.

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural entendemos que desenvolvemos nossa humanidade quando nos apropriamos da cultura historicamente acumulada, ou seja, a formação das funções psíquicas superiores como o pensamento, a linguagem, o raciocínio, a personalidade, a memória, a atenção e a concentração ocorrem por meio das relações estabelecidas entre o sujeito, o meio em que vive, as pessoas de seu convívio e a cultura.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente

⁶ A capacitação de um educador deve ir muito além de uma ação de treinamento obtida por curso ou orientação técnica (Hypolitto, 1999).

⁷ Aperfeiçoamento tem o sentido de tornar perfeito, contemplar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução. Este significado nos remete a pensar no processo educativo como aquele capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito e concluído. Nesse sentido, há inadequações em seu significado, pois os seres humanos poderão tentar a melhoria, na vida ou no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas, é humanamente impossível (Hypolitto, 1999).

⁸ Reciclar supõe um movimento circular mais adequado às coisas do que às pessoas. Este termo vem sendo usado atualmente para indicar a reutilização de materiais usados ou não degradáveis, para outros fins. Entendemos a inconveniência de usar esse termo quando se trata de pessoas, mesmo que tenha sido amplamente utilizado no meio educacional, referindo-se a cursos rápidos e descontextualizados, envolvendo o ensino de forma superficial (Hypolitto, 1999).

⁹ Treinar implica em repetição mecânica e passividade de quem é treinado. E diante do nosso referencial teórico, o processo educativo e formativo não é treino (Hypolitto, 1999).

humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978, p. 282).

Compreendemos que no processo de aprendizagem e desenvolvimento, a cultura é um aspecto importante, pois, conforme Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem em contato com outros homens e suas culturas, de modo que os conhecimentos marcam as formas de viver dos homens nas suas interações sociais. Dessa forma, compreendemos que, na instituição educativa, os profissionais que atuam com as crianças são os responsáveis por mediar o conhecimento e proporcionar situações e condições adequadas para o desenvolvimento das capacidades humanas superiores. Sobre isso, Saito e Barros (2019) pontuam:

[...] vale a pena ressaltar que a apropriação da cultura e da linguagem só é possível por meio da interação com o outro. Dessa forma, é essencial considerar o papel da educação escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e a mediação do professor como possibilidade do processo de apropriação e internalização dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento infantil (Saito; Barros, 2019, p. 113).

Diante disso, ao pensar nas instituições educativas e no desenvolvimento das crianças, é necessário pensar no profissional que atua junto às crianças, visto que ele é o responsável por planejar e promover situações de aprendizagem repletas de sentido, significado e qualitativas para as crianças. Ressalta-se que, para tanto, é fundamental assegurar uma formação inicial e contínua sólida, de modo que o profissional possa refletir, analisar e executar suas ações com a compreensão de que é o agente responsável pelo aprendizado sistematizado das crianças, promovendo o desenvolvimento infantil, a humanização e a emancipação.

Leontiev (1978) defende a tese de que para que a criança se aproprie da atividade adequada, que é aquela pela qual a criança assimila os modos socialmente estabelecidos de ação com os objetos, faz-se necessário o modelo, a instrução, a orientação do adulto, por este ser um par mais experiente. Sobre essa relação adulto e criança, Elkonin (2012, p. 161) explica: “[...] a criança vê o adulto como portador de novos e mesmo mais complexos modos de ação com

objetos, de padrões e normas socialmente elaborados, que são necessários para a orientação ao redor”.

No que se refere à formação contínua, compreendemos que as instituições educativas podem ser as principais responsáveis para possibilitar e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que ao se configurar como tempo e ambiente organizado de forma intencional, auxilia a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais que permitem o auto domínio das capacidades mentais, tanto intelectuais quanto emocionais (Tuleski, 2008). Pensar a formação contínua dos profissionais que atuam nas instituições educativas, em especial na Educação Infantil, é fundamental para que possamos, coletivamente, oferecer subsídios teórico-metodológicos para fundamentar a prática pedagógica destes profissionais junto às crianças.

O ponto de partida para compreensão do percurso histórico da formação continuada situa-se no final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, período no qual ocorreram reformas educacionais significativas no que se refere à formação continuada na Educação Infantil, impulsionadas pelos movimentos sociais e de educadores e, nesse contexto, intensificaram-se as discussões sobre tal formação.

A década de 1970 foi marcada pela expansão de políticas públicas voltadas para a educação, em um período de ditadura militar no Brasil (1964-1985). No entanto, o foco das políticas educacionais estava voltado principalmente para a expansão do ensino primário, e não havia uma regulamentação específica para a Educação Infantil. As creches e pré-escolas eram majoritariamente administradas por organizações filantrópicas, igrejas e associações comunitárias, com pouco ou nenhum suporte direto do governo. Nesse período, a Educação Infantil não era considerada uma etapa formal do sistema educacional. Consequentemente, a formação dos professores que atuavam na área era limitada e informal. A maioria dos profissionais que atuam com as crianças nessa etapa educacional não possuía formação pedagógica específica, e muitos deles eram apenas cuidadoras ou auxiliares sem qualificação profissional formal.

Dessa maneira, a presença de profissionais leigos nas unidades educativas exigia uma formação continuada. Com isso, Romanowski e Martins

(2010) explicitam que a formação de professores esteve, num primeiro momento, associada ao suprimento de algo que faltava e não à ideia de aperfeiçoamento e aprimoramento pedagógico, como passou a ser entendida a partir dos anos 1970. Mesmo sob a ótica do aperfeiçoamento, a formação continuada permanecia atrelada a modelos pré-estabelecidos, defendidos pelos sistemas educacionais, seja em uma perspectiva escolanovista, tecnicista ou crítica.

Nesse contexto, as propostas de formação de professores, ao longo da década de 1970, configuraram-se como uma espécie de complementação profissional, tendo em vista a limitação das práticas formativas à época. Essas iniciativas eram predominantemente caracterizadas por cursos de curta duração e palestras direcionadas ao corpo docente, com o objetivo principal de fornecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das atividades pedagógicas.

Contudo, tais ações formativas colocavam ênfase na organização do planejamento pedagógico, na elaboração e utilização de materiais didáticos, bem como nos processos de avaliação, muitas vezes de maneira padronizada e descontextualizada das realidades escolares. Nesse sentido, havia uma preocupação excessiva com aspectos técnicos e operacionais, em detrimento de uma reflexão crítica e profunda acerca das práticas educativas e das demandas socioculturais dos alunos, o que limitava o impacto transformador da formação continuada.

Peroni (2003) destaca que no Brasil, durante a década de 1980, ocorreu “[...] à organização dos setores da sociedade emergentes no período de distensão, transição e abertura democrática que culminou na Nova República” (Peroni, 2003, p. 74). Esse movimento impulsionou que outras forças da sociedade se alinharam na luta pela democracia.

Na década de 1980 houve um aumento significativo nos movimentos em prol da educação, da pesquisa e do avanço científico e tecnológico, intensificando assim, a participação dos professores nas questões educacionais. Nesse contexto, passou-se a compreender a relevância dos programas de formação continuada docente como forma de responder “[...] às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente [...]” (Alferes; Mainardes, 2011, p. 2).

Peroni (2003) afirma que, nos anos 1980, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e gestão democrática, centrada na formação do cidadão. A formação continuada de professores obteve avanço com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que trata no artigo 39, parágrafo 2º sobre a formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão instituições educativas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil,1988).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para a educação e a formação continuada dos professores, ao estabelecer diretrizes que visavam o aperfeiçoamento dos servidores públicos, incluindo o corpo docente. O artigo 39, parágrafo 2º, aborda a necessidade de que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham instituições educativas destinadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos servidores, reconhecendo a participação em tais cursos como um critério relevante para a promoção na carreira. A formação do servidor público, portanto, é um dever constitucional.

Silva e Frade (1997) assinalam que a década de 1990 trouxe questões como a globalização da cultura e da economia, bem como o desenvolvimento tecnológico, exigindo conseqüentemente novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. No início da década de 1990 houve ênfase na formação continuada docente em serviço. Sobre isso:

Argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática (Alferes e Mainardes 2011, p. 3).

Com isso, vale destacar que conforme Dias e Braga (2016) acentua-se o caráter técnico da formação conforme as diretrizes do Banco Mundial, que

entende a docência como mero treinamento e não como formação. “[...] Com o ‘treinamento’ do professor, pode-se ter maior controle do processo educacional” (Dias; Braga, 2016, p. 101).

No Brasil, a partir dos anos 1990, são intensificadas ações políticas e reformas educacionais sintonizadas com a orientação de organismos internacionais, que segundo Dourado (2001) a tradução desse processo é expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE) 9.394/96. Para o referido autor:

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (Dourado, 2001, p. 50).

Diante da Reforma do Estado¹⁰, a partir de 1990, as políticas públicas voltadas para a educação sofreram influência dos organismos internacionais, tais como, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura - Unesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com destaque o Banco Mundial. Libâneo (2016) pontua que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Para o referido autor, tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e,

¹⁰ A Reforma do Estado, iniciada em 1995, com o início do Governo Fernando Henrique Cardoso, estabelece mudanças na ordem econômica, nos direitos sociais, nos sistemas político, judiciário e tributário, produzindo efeitos imediatos sobre a vida dos cidadãos, servidores ou agentes públicos. Essa Reforma foi baseada no estabelecido pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, elaborado pelo então Ministro da Administração Federal, Luiz Carlos Bresser Pereira.

em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. Sobre isso, Libâneo (2016) reforça:

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho (Libâneo, 2016, p. 47).

Esse cenário, conforme salienta Dourado (2001), revela intenções, projetos e ambiguidades das políticas educacionais em curso. O papel financiador do Estado diminui à medida que aumenta seu papel controlador, o que é consolidado mediante parâmetros, diretrizes curriculares e processos avaliativos centralizados. Ao se tratar da formação continuada de professores a LDB de 1996 assim prevê:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na etapa normal (Brasil, 1996, p. 26).

No que se refere à formação continuada, cabe destacar a inclusão feita pela Lei 12.796, na atualização da LDB em 2013. Em sua nova redação, parágrafo único do artigo 62^a:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei 12.796, 2013 - Brasil, 2013).

Nessa nova redação fica garantida a formação dos profissionais de educação em instituições de ensino básico e superior e também no seu local de trabalho. Com isso, observamos que a formação continuada ganha destaque para que se efetive também dentro do local de trabalho, o que corrobora com nossa

defesa de que nesses moldes é possível considerar os desafios cotidianos que se apresentam naquele ambiente e assim poder mobilizar o profissional a buscar estratégias de transformação de sua prática.

A concepção de formação continuada de professores inserida no ambiente escolar já havia sido consolidada nos *Referenciais para a Formação de Professores*, publicação do Ministério da Educação de 1999. É pertinente ressaltar a relevância desse documento, especialmente ao abordar a formação continuada que ocorre diretamente no contexto em que os docentes exercem suas atividades profissionais.

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (Brasil/MEC/SEF, 1999, p. 131).

Mais uma vez a perspectiva de conceber a formação do(a) professor(a) no ambiente escolar é reforçada. A LDB de 1996 apresentou como principal medida política educacional o Plano Nacional de Educação (PNE). Este foi previsto na CF de 1988 e também na LDB (Lei 9.394/96) centrando-se na defesa de uma educação nacional que contribuísse para a emancipação política e social. No que se refere à formação continuada de professores, o PNE (Lei nº 13.005/2014) prevê em sua meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, grifo nosso).

A meta 16 está amparada em seis estratégias que evidenciam, em suma, um regime de colaboração entre entes federativos, destacando que essa formação deverá acontecer em instituições públicas. Dentre as seis estratégias apresentadas para alcançar a meta 16 destacamos:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

Magalhães (2019) alerta que tais estratégias não asseguram como essa formação será efetivada nas instituições e nem garantem como vai se desenvolver essa formação continuada voltada aos docentes. A autora salienta que “[...] Vários aspectos do PNE inferem que a formação continuada de docentes deve se restringir ao rápido treinamento, comprometendo, assim, a identidade docente como intelectual transformador, crítico [...]” (Magalhães, 2019, p. 196).

Salientamos que sendo decorrente da LDB (Lei 9.394/96) o PNE (Lei nº 13.005/2014) também foi elaborado sob influência dos organismos internacionais, evidenciando em suas metas e estratégias caráter técnico, estimula a formação continuada como fonte de lucro, evidenciando a concepção de educação como mercadoria. Assim, é necessário um olhar crítico sobre essa abordagem, para que a formação continuada seja efetivamente voltada para o aprimoramento pedagógico e para o desenvolvimento profissional dos professores, em consonância com os princípios de uma educação pública, democrática e inclusiva.

Na década de 1990, Campos (1996, p. 7) apontou que a Educação Infantil se configurava como "um campo de saber ainda pouco explorado". Os estudos relacionados a essa etapa da Educação Básica foram progressivamente ampliados e, em decorrência das mudanças no âmbito legal, a formação de professores passou a desempenhar um papel relevante no fomento ao debate e às reflexões sobre a necessidade de qualificação docente, bem como na ampliação da oferta de cursos voltados à capacitação dos professores.

O Ministério da Educação, ao reconhecer o crescente protagonismo da Educação Infantil entre os gestores dos órgãos governamentais e da sociedade civil, anunciou a implementação de uma política específica para essa etapa educacional. Nesse contexto, promoveu conferências, simpósios, desenvolveu projetos e programas, além de coordenar publicações, com o propósito de fornecer subsídios para a adequada organização e estruturação da Educação Infantil.

O Governo Federal desenvolveu diversas propostas de formação continuada para professores, entre as quais se destacam: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o ProInfantil, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Proinfo Integrado, o e-Proinfo, o Pró-Letramento, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Todos esses programas são mencionados no portal do Ministério da Educação (MEC), que aborda a formação continuada para docentes.

No entanto, vale salientar, que a participação nesses programas não reúne os mesmos profissionais de uma mesma escola, resultando em projetos de formação que não possibilitam a reflexão conjunta sobre as problemáticas locais enfrentadas pela comunidade escolar. Dessa forma, os profissionais não têm a oportunidade de discutir e analisar as questões específicas que afetam o contexto em que atuam.

Em julho de 2015, o Ministério da Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015. No que se refere à formação contínua, é destacado no Parecer CNE/CP n. 2/2015:

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, e visando sua consolidação, tais instâncias de formação dos profissionais do magistério deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (Brasil, 2015).

Nesse excerto é salientado que é fundamental a articulação entre ensino e pesquisa, tendo em vista que assim, é possível garantir melhor qualidade na formação ofertada. A Resolução CNE/CP 2/2015 apresenta no Capítulo VI em seu Art. 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos,

programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em sua carta de posicionamento sobre a Resolução CNE/CP n. 2/ 2015 destaca que este foi um marco histórico para a organização, gestão e institucionalização da formação de professores no Brasil. Nesse posicionamento, a ANPED defendeu que essa Resolução:

“[...] pauta-se na perspectiva de construção democrática de Projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio de projetos Pedagógicos articulados com os Planos de desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior o que significa discussão institucional e definição da identidade da formação ofertada” (ANPED, 2019, p, 1).

Ao pensar na formação, a ANPED destaca que é necessário considerar as condições de oferta e, no caso da Resolução n. 2/2015 os dispositivos são consistentes, uma vez que estabelecem um padrão de qualidade para a formação nos cursos ofertados tanto em instituições públicas quanto em privadas, seja na modalidade presencial ou a distância. Cabe destacar que a resolução supracitada estabelece relação com as orientações curriculares nacionais vigentes e em 2017 um dos debates foi a articulação da formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular.

Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), decorrente de um longo processo. Esse documento normativo define o conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas nos educandos ao longo das etapas da educação básica, menciona a formação contínua ao estabelecer que é necessário: “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;” (Brasil, 2017, p. 17).

Mello e Sudbrack (2019) destacam que a BNCC desde sua formulação até a aprovação gerou discussões, debates e críticas. Em entrevista a Alves Filho (2017) a professora da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, Maria do

Carmo Martins alerta que a Base apresenta propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, possuindo um caráter conservador.

Devemos estar atentos aos contextos da elaboração dessas normas, as quais, apesar de serem destinadas ao âmbito nacional, sofrem diversas influências externas, como por exemplo: o MEC faz acordos com os organismos internacionais, como BM, que não tem preocupações voltadas com a Educação dos países tomadores de empréstimos, mas sim interesses próprios. Outras influências, que atentam ao viés do sistema capitalista, são as dos setores privados, empresas, institutos e de interesses particulares e políticos (Mello; Sudbrack, 2019, p. 14).

Dessa maneira, mais uma vez percebemos que as políticas públicas educacionais não são neutras, revelam concepções de homens, de sociedade, de educação e de desenvolvimento. Portanto, é necessário analisá-las com olhar atento e compreender a influência que os organismos internacionais possuem na educação brasileira, por vezes, oferecendo conteúdos mínimos, retirando a autonomia dos professores e reforçando a educação como mercadoria.

Em 29 de outubro de 2020 foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP nº 1/ 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). A Resolução nº 1/2020 apresenta no Capítulo I em seu Art. 3º:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos [...] (Brasil, 2020).

Discorre no Capítulo II sobre a Política da Formação Continuada de Professores em seu Art. 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

No Art. 5º, inciso IV, destaca como um de seus princípios norteadores:

Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (Brasil, 2020).

No Art. 7º salienta quais as características necessárias para eficácia da formação continuada:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020).

Em conformidade com o texto de posicionamento da ANPED sobre a Resolução nº 1/2020, entendemos que esta evidencia a perda do caráter público das políticas educacionais, sugerindo mudanças incisivas na formação docente na perspectiva de servir à lógica privatista e mercadológica, impondo “competências e habilidades”. Cabe destacar que a formação por competências desconsidera a necessidade de enfrentar os desafios atuais da educação. Essa Resolução responsabiliza, quase exclusivamente, os professores pelos baixos resultados de avaliação na educação e desconsidera a desigualdade social existente no Brasil.

No que se refere ao município, lócus de nossa pesquisa de campo, ao se tratar da formação continuada ofertada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, dispõe a Lei Complementar nº1019 de 15 de maio de 2015 a qual dispõe acerca do novo plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal. De acordo com a referida Lei, os profissionais que integram o quadro do magistério são: a) professor, na forma de: regência de classe; professor de apoio; professor de sala de recurso multifuncional; supervisão e orientação em unidade escolar; direção de unidade escolar; coordenação pedagógica, exercida no âmbito de toda a rede municipal; assessoria pedagógica, exercida no âmbito de toda a rede municipal; formador educacional, exercida no âmbito de toda rede municipal de ensino; b) educador infantil; c) auxiliar educacional. Quanto a função de formador educacional é previsto:

Parágrafo Único - A função de formador educacional deverá ser exercida por Professor, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, efetivos e estáveis do quadro próprio do Magistério Municipal [...] que possuam formação em Licenciatura Plena e curso de pós-graduação em nível de especialização ou curso de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado em Educação (Lei Complementar, 2015).

Dessa forma, constatamos que o município onde realizamos nosso estudo de caso dispõe de uma equipe própria de formadores educacionais. Esses profissionais são servidores efetivos e estáveis, integrantes do quadro permanente do magistério municipal, o que garante a continuidade das ações formativas no âmbito da educação local. A mesma Lei trata em seu Art. 39 sobre como deve ocorrer a formação contínua dos profissionais da educação:

O profissional da educação, dentro de seu dever de formação contínua, deve frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização quando designado ou convocado pelo órgão competente, prioritariamente dentro do horário de trabalho (Lei Complementar, 2015).

Quanto a oferta de tais formações pelo município, complementa:

§ 2º O Município obriga-se a garantir anualmente a participação a todos os profissionais pertencentes ao quadro do magistério da rede municipal de ensino de Maringá em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado por, no mínimo, 40 horas.

§ 3º Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais da educação e os interesses do ensino (Lei Complementar, 2015).

A partir do exposto acerca da formação continuada no âmbito educacional brasileiro, percebemos que ela é assegurada nos documentos legais e, permitida que aconteça dentro do local de trabalho dos profissionais. Salientamos aqui a importância de conhecer e analisar a maneira como a formação continuada é prevista na legislação, pois em concordância com Saito (2010):

[...] a educação instituição educativa nunca é uma prática neutra, já que traz consigo entendimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação. Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática

produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre si, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou à reprodução da sociedade (Saito, 2010, p. 20).

Dessa forma, reiteramos a importância de que o profissional que atua na Educação Infantil compreenda que a educação não é um fenômeno isolado, desvinculado dos aspectos econômicos, políticos e sociais da sociedade em que está inserido. Para alcançar tal compreensão, é essencial que esse profissional receba uma formação sólida e contínua, uma vez que essa formação impacta diretamente sua prática pedagógica. Defendemos que a formação contínua deve considerar o contexto integral em que o profissional está inserido, incentivando-o a refletir criticamente e a transformar suas práticas pedagógicas.

Nas propostas de formação continuada destinadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil, frequentemente os estudos de caráter teórico-metodológico não ocupam uma posição central como finalidade ou objetivo principal da formação. É comum que a preocupação esteja mais voltada para o cumprimento das exigências legais relacionadas à oferta de cursos, visando à obtenção de carga horária necessária e à progressão funcional na carreira docente.

A formação contínua dos profissionais da Educação Infantil deve estar fundamentada nos elementos da cultura, o que exige a definição de temáticas específicas e a seleção de aspectos culturais a serem abordados e revisitados em diferentes contextos de estudo. Por isso, há a necessidade de um processo formativo que possibilite que esse profissional amplie seu repertório cultural, social e humano.

Defendemos que quanto mais o professor for orientado em seu percurso formativo, mais ele terá referências e condições para refletir sobre sua prática educativa, elaborar seu pensamento acerca da organização de uma prática coerente e realizar estudos e análises que poderão se concretizar em recursos didáticos, composições artísticas, painéis para a sala de aula ou proposições de estudos voltados às crianças.

Ao discorrer sobre a formação continuada no Brasil, entendemos que as políticas educacionais direcionadas a essa formação ocorreram de forma gradativa. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, houve um esforço crescente para valorizar os profissionais da educação. A Constituição trouxe importantes diretrizes, ao estabelecer a necessidade de garantir a valorização dos profissionais da educação escolar, prevendo planos de carreira e incentivando a qualificação e o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais.

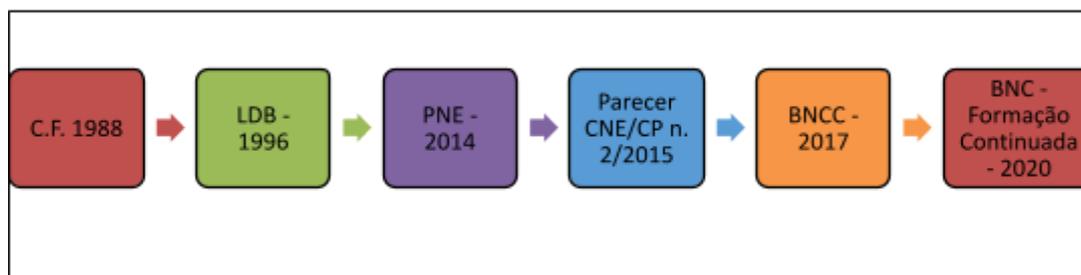
Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 veio consolidar essas premissas, ao dispor sobre a importância da formação inicial e continuada para os professores em todos os níveis de ensino. A LDB reconheceu a formação continuada como uma das condições essenciais para o pleno exercício da docência, destacando que o aperfeiçoamento dos professores deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

A partir da retomada dos aspectos históricos e legais da formação continuada no Brasil, verifica-se que grande parte das políticas educacionais no país é formulada em função das demandas econômicas, influências externas, bem como de acordo com os interesses do Estado. Sobre isso:

A política de Estado neoliberal favorece a economia de mercado, ou seja, as ofertas de serviços, inclusive as educacionais são direcionadas para a produtividade e o lucro. E assim, as influências dessa economia, que afetam as políticas públicas, acabam agravando as desigualdades sociais e educacionais (Mello; Sudbrack, 2019, p. 16).

Os marcos da trajetória legislativa da formação continuada no Brasil em síntese, pode ser observada conforme linha do tempo explicitada no gráfico abaixo:

Figura 1: Trajetória legislativa da formação contínua no Brasil



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Ao refletir sobre a trajetória da formação contínua no Brasil, constata-se que as políticas educacionais voltadas a essa formação foram desenvolvidas de forma gradativa ao longo da história e são importantes e necessárias para a promoção da melhoria e do aprimoramento da prática pedagógica e consequentemente para a aprendizagem das crianças. No entanto, é preciso que estas estejam articuladas a outras políticas, objetivando melhores condições para o trabalho, de remuneração e investimento nessa formação.

Em seguida, abordamos o conceito de formação contínua colaborativa *in loco*, com ênfase na Educação Infantil, destacando seus elementos fundamentais e buscando relacionar essa proposta formativa ao papel desempenhado pela gestão escolar.

2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO* E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

No item anterior, retomamos o contexto histórico e a trajetória da formação continuada docente no Brasil, elucidando como esse processo foi estruturado nos documentos oficiais ao longo do tempo até os dias atuais. Observamos que essa trajetória, bem como sua finalidade, sofreu alterações ao longo dos anos, desenvolvendo-se a partir de demandas econômicas, políticas e sociais. Constatamos, ainda, que tal processo não ocorreu de maneira isolada ou neutra,

mas foi permeado por interesses e concepções ideológicas, refletindo uma determinada visão de ser humano, de sociedade e de desenvolvimento.

Conforme a concepção e a finalidade da formação continuada docente foram sendo modificadas, novos termos passaram a ser utilizados, tais como: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, entre outros. Nesta seção, apresentaremos o conceito adotado na presente pesquisa, que é o de formação contínua colaborativa *in loco*, e destacamos suas principais características. Para a elaboração de uma proposta formativa contínua, com base na fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural, é imprescindível considerar o contexto em que essa formação se desenvolve.

No século XXI vivemos em um contexto de capitalismo intensificado, no qual as demandas econômicas, políticas e sociais impactam diretamente o cenário educacional que, por sua vez, é marcado por uma escassez crescente de recursos financeiros, políticas públicas e de materiais destinados à educação, o que agrava as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A formação inicial e contínua dos profissionais que atuam na Educação, em especial, na Educação Infantil, apresenta-se, em muitos casos, fragilizada, refletindo lacunas que comprometem a preparação adequada dos profissionais para lidar com as complexidades da prática pedagógica.

Concomitantemente, observa-se um processo contínuo de desvalorização da carreira docente, tanto no que diz respeito ao reconhecimento social quanto às condições salariais e de trabalho oferecidas. Apesar disso, as exigências sobre o desempenho dos profissionais aumentam constantemente, impondo padrões elevados de qualidade, sem que, no entanto, sejam disponibilizadas as condições objetivas e estruturais indispensáveis para que o trabalho educativo possa ser realizado de forma qualitativa. Tal contradição, gera um ambiente de pressão e desgaste, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e transformadoras.

Nesse sentido, Heller (2008, p. 58) afirma que “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. A observação da autora elucida a complexidade e os desafios enfrentados ao atuar em uma lógica de formação que rejeite o aceleração, a fragmentação e o

esvaziamento do conhecimento científico. Diante disso, é necessário compreender o significado da atuação profissional, especialmente em contextos de formação contínua. Quando os profissionais da escola participam de formações com o único objetivo de obter certificação, o sentido atribuído por eles à formação se restringe à progressão na carreira, distanciando-se do verdadeiro significado social dessa atividade.

Conforme dito anteriormente, em virtude das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, alinhadas a um ideário pedagógico que visa à manutenção da lógica do capital, embora tenhamos alcançado alguns avanços no campo legislativo, observamos simultaneamente um processo de desvalorização da profissão docente e de esvaziamento científico.

Vivemos tempos em que, dentre outras mazelas, converte-se a educação em mercadoria e se desqualifica a transmissão de conhecimentos pela via da negação de sua existência objetiva. E claro, esse quadro reflete de forma brutal sobre a escola e sobre a formação de professores (Martins, 2009, p. 449-450).

Consideramos que a escola tem a responsabilidade de ensinar o conhecimento historicamente elaborado, por meio de intervenções pedagógicas cuidadosamente planejadas para esse propósito. Segundo Duarte (1996, p. 98), é função do ensino escolar “transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários”, o que requer uma ação educativa competente. Porém, para a reprodução do capital, a Educação possui função ideológica:

[...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (Duarte, 2001, p. 47).

Dessa forma, a lógica de manutenção do capital, por vezes, interfere na organização das formações continuadas oferecidas pelo Estado e pelos Municípios. Em muitas ocasiões, essas formações são pautadas por temáticas motivacionais, desconsiderando a importância dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e formativo.

Isso evidencia o sucateamento da educação e da profissão docente, reforçando um processo de alienação que o sistema capitalista objetiva.

Tonet (2012) ao discorrer sobre a crise do capital e conseqüentemente a crise da educação, afirma que esta última tem, cada vez mais, um caráter mercantil. Para o autor, "[...] o capital precisa apoderar-se de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria" (Tonet, 2012, p. 32).

Nesse contexto de mercantilização e desvalorização da educação e, conseqüentemente, da formação inicial e contínua docente, um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação é resistir ao sistema vigente. Vale destacar que essa não é uma tarefa simples, ao contrário, isso implica promover experiências significativas com as crianças, mesmo diante das barreiras impostas pela lógica capitalista. No contexto da Educação Infantil não é diferente. Saito (2019) explica que apesar de o tema formação de professores ser amplamente pesquisado e discutido tanto em âmbito nacional quanto internacional, merece atenção especial, pois conforme afirmado pela autora ainda estamos buscando formas de aprimoramento das formações iniciais e continuadas. Na Educação Infantil a formação de professores merece destaque, uma vez que:

Em razão de uma história, ora confundida com práticas meramente assistenciais, ora com os compromissos compensatórios e preparatórios para a escolarização, contribuiu para que o profissional desse nível educacional não fosse considerado no plano da especificidade da ação educativa (Saito, 2019, p. 11).

Em concordância com a autora, entendemos que o processo de formação docente na Educação Infantil mostra-se complexo e desafiador, uma vez que esse profissional precisa compreender as especificidades desse nível de ensino e perceber a relevância de se planejar um fazer pedagógico que corresponda às particularidades de bebês e das crianças pequenas.

Quando nos referimos à formação do profissional da educação infantil, parece que a dificuldade aumenta, porque, além de toda a complexidade que envolve a formação docente, há a necessidade

de convencer os diferentes membros sociais e, até mesmo o próprio profissional que atuará nesse nível de ensino, sobre a importância de estudar para se trabalhar com crianças pequenas, pois, socialmente falando, a ideia de que qualquer um pode “cuidar” de criança pequena é, infelizmente, majoritária e naturalizada (Saito, 2019, p. 18).

A afirmação da autora, demonstra que, infelizmente, essa ideia prevalece em nossa sociedade. É comum ouvirmos frases como: “Trabalhar com crianças é muito fácil”; “É só brincar o dia todo”; “Qualquer pessoa pode trabalhar na educação infantil”. Esses são alguns exemplos de frases que os profissionais que atuam nessa etapa educacional escutam da sociedade em geral. E, por vezes, o que é mais preocupante, o próprio profissional tem essa concepção acerca do trabalho. Com isso, cria-se a concepção de que a Educação Infantil não exige profissionais capacitados, que não é necessário uma formação específica e consistente, pois “qualquer um” pode realizar tal função. Frases como as que foram mencionadas acima, além de serem inverdades, corroboram para a desvalorização do profissional que atua nessa etapa educacional. Sobre a concepção de educação:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (Vigotski, 2003, p. 77).

No excerto acima, o autor defende que a educação deve formar um ser humano capaz de transcender as limitações do seu meio, com uma visão além das circunstâncias imediatas. Vigotski critica a ideia de deixar o processo educativo ao acaso ou à mera experiência espontânea, reforçando a necessidade de direcionamento e intencionalidade na educação.

No que diz respeito à formação contínua na Educação Infantil, tratamos de uma etapa de ensino com características específicas, por isso precisamos considerar as características da criança nessa faixa etária, os aspectos acerca do contexto de trabalho e o papel e lugar que o profissional ocupa nesse espaço e nesse processo educativo. Sobre essa questão:

[...] os contextos institucionais e organizacionais em que o trabalho dos profissionais ocorre são diversificados e oferecem condições de trabalho muito variáveis, com diferenças nos padrões de interação entre professor e criança. A interação é considerada outro elemento diferenciador do processo educativo, pois nesse nível da educação as relações de interações colocam-se como o centro do processo, principalmente as que envolvem crianças (Lima, 2013, p. 52).

Ao reconhecer as características particulares da Educação Infantil, compreendemos que as interações estabelecidas nesse contexto são múltiplas. As crianças interagem com professores, auxiliares, cuidadores, auxiliares operacionais, secretários, estagiários e suas famílias. Essas interações são essenciais e contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, motivo pelo qual devem ser devidamente consideradas nas propostas formativas voltadas para essa etapa educacional.

Compreendemos que reavaliar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições educativas não é um processo simples, considerando os esforços intensos do sistema capitalista para secundarizar o conhecimento científico e reduzir a autonomia dos profissionais na organização do ensino. No entanto, acreditamos que a reavaliação, reflexão e reformulação das práticas pedagógicas considerando a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, é possível a partir de uma formação docente que supere as fragilidades formativas.

Nesse sentido, a formação contínua colaborativa *in loco*¹¹ se apresenta como uma possibilidade de articulação entre os diferentes sujeitos que atuam nesse espaço institucional, que é a Educação Infantil. Essa formação apresenta-se como possibilidade de instrumentalizar os profissionais na promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio de intervenções pedagógicas organizadas e sistematizadas, pensadas para aquela determinada instituição educativa, almejando uma formação que, por meio do diálogo, troca de experiência, reflexão e estudo, auxilie nas problemáticas e avanços do cotidiano escolar.

O que se espera do docente em formação é que ele desenvolva capacidades de análise das práticas existentes, compreendendo

¹¹ Reler a justificativa para a escolha e definição deste termo na página 33 da presente pesquisa.

os contextos históricos, sociais e culturais da sociedade, o que lhe permite fazer intervenções de modo a transformar a realidade social, na perspectiva do processo dialético (Saito, 2019, p. 12).

Apoiamos e reafirmamos a concepção defendida pelo autora supracitado, entendendo que a formação contínua colaborativa *in loco* pode oferecer aos profissionais da Educação Infantil oportunidades sistemáticas de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas. Entendemos que o processo reflexivo é fundamental para que os docentes possam desenvolver tanto o pensamento crítico quanto a ação pedagógica consciente e transformadora. Ao promover esse tipo de formação, busca-se fortalecer a autonomia profissional, bem como fortalecer o trabalho coletivo e colaborativo entre equipe pedagógica e equipe gestora. “Na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência desse saber que possui, mas que comumente não se percebe” (Vasconcellos, 2019, p. 180).

A formação do profissional dentro de seu local de trabalho apresenta-se como uma possibilidade para promover o diálogo, a troca de experiências entre os professores e possibilitar uma reflexão sobre sua prática pedagógica acerca dos desafios que se apresentam na própria instituição educativa. O documento *Referenciais para a Formação de Professores* destaca:

É preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na instituição educativa, para que os professores e coordenadores pedagógicos (também chamados de orientadores ou supervisores, dependendo do sistema de ensino) realizem práticas sistemáticas de: análise das ações desenvolvidas, estudo, troca de experiência, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas, etc. (Brasil, 1999).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) o desenvolvimento profissional é um processo que se efetiva no próprio ambiente de trabalho e por isso, é fundamental promovê-los nos contextos de práticas docentes. Os autores explicam que: “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre.” (p. 6). Para eles, a formação em contexto implica na participação dos diferentes indivíduos que compõem a instituição educativa, para que seja possível a identificação dos problemas enfrentados, a

investigação para responder a tais problemas, articulando assim, teoria e prática. Sobre esta questão, os autores descrevem:

Identificação de um problema ou de uma necessidade. A identificação pode ser feita por um professor, um grupo de professores, pelos órgãos da instituição educativa, pelo administrador ou diretor. A necessidade ou problema podem ser identificados de forma informal, no âmbito de uma discussão ou de forma formal, através de um instrumento de levantamento de necessidades ou da análise dos resultados dos processos de aprendizagem das crianças. Identificado o problema, segue-se a *formulação e o desenvolvimento das respostas*, que se traduzem na elaboração e desenvolvimento de um projeto, de um programa, de um plano de atividades. No final do tempo alocado ao projeto é essencial a *avaliação* dos resultados obtidos, em termos da resolução dos problemas identificados, da satisfação das necessidades levantadas e também das lições aprendidas com a *intervenção* e dos novos problemas levantados. Para esses novos problemas emergentes são necessárias respostas – e o ciclo continua (Oliveira Formosinho; Formosinho, 2002, p. 7).

Com isso, percebemos que a formação que os autores acima propõem implica, na participação de todos os profissionais que atuam na instituição educativa, tendo em vista que todos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças. O excerto supracitado explica o ciclo de identificação, formulação, desenvolvimento e avaliação de soluções a possíveis problemáticas que se apresentam no cotidiano escolar. Para os autores mencionados acima, a formação em contexto favorece processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos profissionais que atuam na instituição educativa. Sobre isso:

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isso (Vasconcellos, 2019, p. 179).

Com isso, percebemos a importância de reconhecer a escola como espaço formativo e aliado à prática coletiva entre os profissionais, é uma via decisiva para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Sobre isso:

A instituição educativa não é um prédio feito de concreto, mas é um contexto constituído por pessoas. Ao falar desse contexto,

falamos também, do lugar que nós, professoras e professores, assumimos no exercício do trabalho educativo. Portanto, vale refletir sobre como o professor/a se coloca diante das crianças, como se dá sua relação com elas e, qual sua postura diante de seus saberes (Martinez, 2017, p. 67- 68).

Nesse sentido, a formação contínua colaborativa *in loco* pode ser conceituada como uma proposta de formação contínua que se efetiva dentro do âmbito das unidades educativas, pensada, organizada e efetivada pela equipe gestora, com participação ativa dos profissionais que ali atuam. Para Ferreira (2000) esse tipo de formação em serviço articula as situações de trabalho e as práticas formativas, não dissocia formação e ação, ou seja, teoria e prática.

Ao investir na formação contínua colaborativa *in loco* dos profissionais, a instituição escolar possibilita que eles adquiram uma compreensão mais profunda e crítica acerca do processo educacional, o que pode resultar em uma postura reflexiva e em métodos de trabalho adequados às demandas daquela realidade na qual estão inseridos. Vasconcellos (2019) também destaca o papel decisivo do trabalho coletivo como estratégia para o desenvolvimento profissional. O exercício da colaboração contínua entre os profissionais promove o intercâmbio de saberes e experiências, fortalecendo a prática pedagógica e contribuindo para a criação de um ambiente educacional coeso. Dessa forma, o investimento na formação contínua e colaborativa *in loco* é uma possibilidade de alcançar práticas pedagógicas qualitativas.

Dito isto, em uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, o processo inicia-se com a *identificação* de uma necessidade ou problema apresentado no cotidiano educativo, que pode ser realizado por diferentes agentes da instituição educativa (professores, educadores, auxiliares, cuidadores, auxiliares operacionais e membros da equipe gestora), seja de maneira informal, através de discussões, ou de forma formal, com o uso de instrumentos específicos (reuniões, observações e registros diários, avaliações de ensino e aprendizagem, dentre outros).

Após a identificação da necessidade e/ou problema, *organiza-se momentos para reflexão, estudo e discussão*, com intuito de desenvolver estratégias para avançar nas questões identificadas. Esses momentos podem ser organizados por temas que vão de encontro às necessidades e/ou problemas

identificados. Essas situações formativas configuram-se como momentos de compartilhamento de conhecimentos entre os diferentes profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEI). Como exemplo, para elucidar essa defesa, imaginem a seguinte situação: a professora planejou sua aula com as crianças do infantil 3 e para realizar a atividade conforme o seu planejamento precisará usar tinta guache com as crianças, porém durante o processo, as crianças derramaram ou respingaram tinta no chão. Quando isso acontece, a reação comum dos profissionais da limpeza é protestar, alegando o mal uso de tal recurso por parte da professora. E, por vezes, em nossas vivências, ouvimos relatos de professores que dizem não realizar determinadas atividades para evitarem embates com os profissionais da limpeza.

Consideremos a seguinte questão: é justificável deixar de realizar determinadas atividades que envolvem recursos capazes de proporcionar experiências com diferentes texturas, formas, cores e variadas possibilidades de registros para as crianças, simplesmente para evitar sujar o chão ou as carteiras? Ao refletirmos sobre isso, torna-se evidente que essa postura está alinhada à lógica do adulto, e não às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, promover o diálogo, estudo e reflexão sobre entre os diferentes profissionais é necessário, uma vez que, aqueles que trabalham com crianças da creche (0 a 3 anos de idade) podem, durante os estudos e discussões, relatar suas experiências pedagógicas. Dessa forma, as auxiliares operacionais passam a compreender, gradativamente, a importância do uso de materiais como tinta guache e outros recursos, que, embora ocasionalmente causem sujeira nos ambientes, são essenciais para o desenvolvimento das atividades educativas e para o enriquecimento das práticas com as crianças.

É importante salientar que a proposta de formação contínua colaborativa *in loco* apresentada nesta pesquisa não se configura como algo estático ou como um modelo rígido com etapas prescritas. Pelo contrário, não é nossa intenção que tal abordagem seja interpretada dessa forma, pois entendemos que não é viável conceber uma proposta formativa universal, dado que cada instituição educativa possui suas particularidades, com profissionais e contextos específicos. No entanto, acreditamos que os elementos que compõem a formação contínua

colaborativa *in loco* podem servir como subsídios valiosos para o desenvolvimento de iniciativas adequadas a diferentes realidades.

Nesse sentido, se compreendemos, assim como pontuou Saviani (1991, p. 23) que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, entendemos que as ações de cada profissional que atua na educação e em especial na Educação Infantil, deve ser instigado para atingir a finalidade de promover a apropriação do conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade historicamente às novas gerações. Para a Teoria Histórico-Cultural, o ensino é interpretado como um “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotski, 1988, p. 115) Daí a importância de isso ser refletido e pensado junto a todos os que trabalham na escola.

Cabe destacar que em uma formação contínua colaborativa *in loco*, o termo “colaborativa” expressa, conforme Inbérnon (2010), um processo de participação, implicação, assimilação e pertencimento. Requer que os profissionais se dediquem na busca por espaços e que produzam, além do desenvolvimento individual e coletivo, o intercâmbio de diálogos para compartilhar ideias e ampliar as metas de ensino. Por isso, pensar em uma proposta formativa colaborativa não é algo simples, ao contrário, esse processo se mostra complexo e desafiador, pois para estabelecer o diálogo é necessário critério, estudos e discussões ordenadas.

Tal proposta formativa deve ser organizada a partir de discussões e não podem ser definidas apressadamente em intervalos, lanches ou conversas de corredor. Outro aspecto importante é que justamente por ser colaborativa não pode ser obrigatória. Vasconcellos (2019) salienta que sem desejo não há construção significativa do conhecimento.

Quando há o convite (ao invés da convocação), se qualifica todos que participam, já que estão de espontânea vontade; o clima fica outro, o encontro rende muito mais. Quando voltarem para as escolas, irradiarão os resultados, provocando o desejo dos demais ou criando pressão por mudança, na medida em que as ideias começam a ser colocadas em prática (Vasconcellos, 2019, p. 79).

Com isso, salientamos que para a efetivação de uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, é fundamental o papel desenvolvido pela equipe gestora da unidade educativa. Cabe à equipe gestora fomentar a cultura de trabalho em equipe, organizar momentos de reflexão coletiva e assegurar que os profissionais tenham espaço e tempo para se engajar em atividades formativas, promovendo, assim, o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar. Faz-se necessário compreender e refletir sobre a gestão democrática, para pensar a relevância dessa concepção e do papel desenvolvido na organização e efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*.

Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018) o conceito de gestão é originário do latim *gestione* e refere-se à ação e ao efeito de gerir ou administrar. Autores como Andrade (2001), Garay (2011), Santos Filho (1998), Paro (2008, 2016), Vieira (2007) e Libâneo (2007) exploraram o conceito de gestão a partir de diferentes ângulos, destacando tanto os aspectos administrativos quanto os pedagógicos. Esses autores contribuem para uma compreensão mais ampla da gestão, mostrando que ela não se restringe apenas a práticas burocráticas, mas envolve também a articulação de processos que visam à melhoria da qualidade do ensino, à promoção da equidade e à criação de condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos. A gestão, portanto, deve ser vista como uma atividade complexa e dinâmica, que exige dos gestores conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos, além de uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições educacionais. Na percepção de Lück (2020) uma forma de conceituar a gestão é:

[...] vê-la como um 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, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, [...] já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos (Lück, 2020, p. 21).

Para a autora supracitada, o conceito de gestão demanda uma ação coletiva a partir de uma organização social orientada por uma vontade coletiva.

Com isso, o trabalho desenvolvido pela gestão escolar consiste em possibilitar o envolvimento de todos que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional na identificação, criação de estratégias, solução de problemas, tomada de decisões e avaliação na busca por melhoria do processo educativo.

No âmbito educacional, no decorrer da história, é possível notar a adoção da gestão democrática como princípio de incluir a participação ativa de todos os profissionais e da comunidade escolar como um todo:

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações (Oliveira e Vasques-Menezes, 2018, p. 880).

A gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 206, Inciso VI que prevê “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 na qual destaca:

Art. 14 - 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.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Essas disposições legais prevêm a construção de um ambiente escolar mais participativo e transparente, no qual todos os envolvidos no processo educacional possam contribuir ativamente para a formulação de políticas e práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade e inclusiva.

Entretanto, quando consideramos o contexto educacional, muitos desafios se apresentam:

Podemos rapidamente lembrar de alguns impasses que interferem fortemente na prática da equipe e na dinâmica geral do ensino: sobrecarga de trabalho dos educadores, preocupação com sobrevivência, em função dos poucos salários (não “sobra” tempo para estudar, planejar as aulas, pesquisar, enfim, pensar em mudança); falta de espaço de trabalho coletivo constante na escola; rotatividade da equipe educativa escolar; cobranças burocráticas (material chega na escola ou no professor num dia para ser devolvido no dia seguinte), exigências formais, que ninguém sabe exatamente para que servem, já que nunca se tem o retorno; pressão violenta dos órgãos centrais, apego às normas, às leis (ou até a certas interpretações da lei); o poder central, muitas vezes, não quer a realidade, quer dados para os relatórios, mesmo que não sejam fidedignos; (des)organização administrativa que faz com que educador se ocupe com outras coisas que não são sua função (substituir pessoal auxiliar que falta na escola, por exemplo) (Vasconcellos, 2019, p. 81-82).

Conforme pontuado pelo autor supracitado, o desafio de implementar plenamente a gestão democrática reside na superação de barreiras estruturais e culturais, como a centralização das decisões e a desigualdade de participação entre os diferentes atores do processo educacional, fazendo com que a gestão democrática se configure como um desafio tanto na implementação das políticas educacionais quanto no cotidiano escolar.

Em um contexto mais amplo, a gestão democrática visa promover a união e o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educacional, com o objetivo de, coletivamente, buscar a transformação da realidade escolar. No entanto, esse ideal se configura como o maior desafio da gestão democrática, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e pela valorização do individualismo, o que dificulta a construção de uma prática efetivamente participativa e colaborativa no ambiente escolar. Sobre essa questão:

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar em “tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa

bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função [...] (Paro, 2016, p. 14-15).

Em concordância com Paro (2016), acreditamos que conforme a escola consegue possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo educativo, tais como: profissionais, alunos e pais nas tomadas de decisões acerca de seus objetivos e funcionamento, maiores serão os avanços e os, resultados, pois dessa maneira é possível articular os interesses coletivos tendo como finalidade a oferta de ensino e aprendizagem às crianças.

Gomes (2017) pontua que a gestão democrática tem características apoiadas nos valores políticos e culturais da sociedade, uma vez que surgem a partir das necessidades de responder às exigências econômicas, políticas e culturais. Quando pensamos na instituição educativa, em linhas gerais a equipe gestora (Diretor, Orientador Educacional e Supervisor Educacional ou coordenador pedagógico) é responsável por coordenar a relação dos homens entre si e também de coordenar e orientar todo o trabalho pedagógico dentro da instituição educativa.

Quando pensamos na gestão democrática, imediatamente, remetemos a ideia de participação da comunidade escolar. Sobre essa questão, Paro (2016) alerta que há vários obstáculos para concretizar efetivamente a gestão da escola pública, ou seja, existem inúmeros desafios para que de fato ocorra uma participação pensada, potente e não burocrática de toda a comunidade escolar nos encaminhamentos da instituição educativa, conforme podemos observar no seguinte excerto:

[...] quando atentamos para o comportamento de pessoas que, de uma forma ou de outra, se convenceram, um dia, da importância da democracia, mas ao depararem com as dificuldades da prática, foram adotando paulatinamente atitudes cada vez mais distantes do discurso democrático, acomodando-se a elas, mas sem renunciar ao antigo discurso liberal, que acaba servindo tão somente como uma espécie de escudo a evitar que revejam criticamente seu comportamento (Paro, 2016, p. 25)

Nesse sentido, concordamos com o autor supracitado quando ele tece essa reflexão de que uma gestão democrática não pode se efetivar apenas no discurso, é necessário colocá-la em prática, enfrentando os desafios que se

apresentam a sua efetivação cotidianamente. A gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas pedagógicas, no diálogo e na reflexão (Libâneo, 2018). No que se refere à essa participação, é importante analisar criticamente como essa participação tem sido efetivada nas unidades educativas:

Na escola, a participação tem sido evocada em várias circunstâncias, das quais destacamos algumas [...] uma das circunstâncias escolares mais comuns sobre as quais se demanda a participação de professores diz respeito à realização de atividades extracurriculares, como, por exemplo, festas juninas, promoções de campanhas [...] (Lück, 2020, p. 31).

Embora a participação seja frequentemente evocada em diferentes situações no cotidiano escolar, é preciso questionar até que ponto ela tem sido exercida de forma plena e significativa. O excerto de Lück (2020) destaca que, em muitas ocasiões, a participação dos professores é solicitada em atividades extracurriculares, como festas juninas ou campanhas promocionais, o que demonstra um envolvimento mais voltado para questões operacionais e organizacionais do que para o aspecto pedagógico e decisório da gestão escolar.

Isso pode gerar uma visão limitada da participação dos profissionais, focando em atividades pontuais e, por vezes, desvinculadas dos processos fundamentais de ensino e aprendizagem. Embora eventos extracurriculares tenham seu valor no fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, a participação dos profissionais da educação deve ir além desse contexto, abrangendo discussões e decisões pertinentes ao processo educativo.

Por isso, é fundamental refletir sobre como ampliar essa participação para que ela seja verdadeiramente democrática e contribua para o desenvolvimento de uma gestão mais inclusiva e colaborativa. Lück (2020) chama a atenção para o fato de que quando não há essa reflexão e entendimento acerca da participação, é comum relatos como: “Não aguento mais essas reuniões, é sempre a mesma pessoa que fala”; “discutir isso é perda de tempo, nunca nos ouvem”. Sobre isso, a autora salienta:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia (Lück, 2020, p. 34).

A partir do exposto, compreendemos que a verdadeira participação exige um engajamento ativo e contínuo dos profissionais da educação em todos os aspectos que impactam o cotidiano escolar e o processo de aprendizagem, promovendo uma gestão compartilhada e mais efetiva. Por meio da participação ativa na organização e gestão do trabalho escolar, os profissionais podem aprender a tomar decisões coletivamente, dividir com os colegas as angústias, desenvolver o senso de colaboração, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola conforme apontado por Libâneo (2018) aprendem sua profissão. Para esse autor “É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada” (Libâneo, 2018, p. 35).

Sublinhamos que, considerando o papel de referência que a equipe gestora desempenha, é possível inferir que o desenvolvimento de práticas autenticamente democráticas no interior das instituições educativas vai depender, de uma nova postura a ser assumida por esta equipe. Vasconcellos (2019) destaca que um dos fatores que dificulta o trabalho da equipe gestora é, por exemplo, quando os profissionais vêm com suas queixas e a equipe com medo de que, com aqueles problemas, eles desanimem, já começa a tentar se justificar e dar explicações, sufocando-os e não permitindo que falem tudo o que desejavam.

Reforçamos que a equipe gestora é a força motriz da instituição educativa, por isso, essa equipe precisa ser comprometida com o trabalho, uma vez que ela é vista como um modelo para todos os demais profissionais. A equipe gestora tem a responsabilidade de encorajar, impulsionar o trabalho dos profissionais e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças, mas para isso, ela precisa

participar ativamente da organização e implementação do trabalho escolar. Com isso, queremos dizer que a equipe gestora precisa se envolver no processo educativo, atuando junto aos profissionais, orientando todas as ações realizadas dentro desse ambiente educativo.

Para lidar com as diferentes situações do cotidiano escolar, planejamento, formação continuada dos profissionais da educação, com a comunidade escolar e a discussão curricular, a equipe gestora precisa exercer a democracia, dar vez e voz a todos os segmentos para não cair no autoritarismo e desvirtuar sua ação de transformação social (Gomes, 2017, p. 65).

Nesse sentido, destaca-se a importância de que a equipe gestora possua um conhecimento teórico e prático sólido, fundamentado em um referencial teórico-metodológico que sirva de base para todo o seu trabalho. Tal conhecimento é essencial para que a gestão consiga atender às demandas que se apresentam no cotidiano escolar, bem como para orientar e acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas na unidade educativa.

Quando a equipe gestora dispõe de um conhecimento consistente, tanto no âmbito teórico quanto prático, ela tem condições para orientar e formar os profissionais da escola, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas já implementadas com as crianças. Esse embasamento teórico e metodológico contribui significativamente para a criação de uma gestão que contribua para a qualificação contínua do processo educacional.

Martins e Batista (2019, p. 165) afirmam que “[...] a formação continuada assume papel de destaque e deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola onde o professor atua, além de propor uma ação reflexiva e coletiva que vá ao encontro das necessidades dos alunos e do mundo atual.” Para as autoras supracitadas é possível compreender a qualidade da educação considerando não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o desenvolvimento dos profissionais e da escola como um todo.

Assim, reiteramos a relevância de que ocorra, no interior das unidades escolares, especialmente na Educação Infantil, uma formação continuada colaborativa *in loco*, conduzida pela equipe gestora. Essa equipe tem a possibilidade de criar um ambiente formativo junto aos profissionais, desenvolvendo um propósito, um significado e um sentido coletivo para o

trabalho. Conforme exposto por Sforini e Galuch (2016), pode-se considerar que cada sujeito, no contexto escolar coletivo, atribui sentido à sua ação à medida que reflete acerca da relação existente entre o motivo de sua atuação e o objeto desta ação. Essa reflexão é mediada pela compreensão do papel desempenhado pela atividade escolar.

O processo de formação contínua colaborativa *in loco* permite que os profissionais tenham voz, sejam ouvidos e possam expressar suas angústias, anseios e sugestões sobre o sistema organizacional da escola e o processo educativo. Salientamos que, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, poderão, de maneira coletiva, elencar estudar, refletir e pensar em estratégias que aprimorem as ações pedagógicas com as crianças, promovendo, conseqüentemente, melhorias no ambiente educativo onde atuam.

No entanto, ao analisarmos as condições de trabalho impostas na sociedade capitalista, observamos que, em certas ocasiões, não há convergência entre o significado social da atividade e o sentido pessoal atribuído por aqueles que dela participam. A esse respeito, podemos tomar o seguinte exemplo:

Quando o professor elabora um planejamento visando apenas o cumprimento da obrigação de entregá-lo à coordenação, sem compreendê-lo como um momento de organização de suas ações de ensino, há, nesse caso, um descompasso entre o significado social de planejar o trabalho pedagógico e o sentido dessa ação para o professor, estando desconectada do significado da atividade escolar em que está inserida. [...] haverá distância entre o sentido de preparar as aulas e o seu significado como forma de organizar o processo de ensino para a promoção da aprendizagem (Sforini; Galuch, 2016, p. 489).

Esse descompasso entre sentido e significado pode, também, ocorrer nas ações de outros profissionais que atuam no ambiente escolar. O mesmo pode ser observado na equipe gestora, especialmente quando esta, não compreende a relevância de seu papel, como organizadora do meio social educativo dentro da escola. Nesses casos, suas ações são realizadas sem intencionalidade clara, muitas vezes de forma mecânica, sem considerar que sua atuação tem impacto direto no trabalho dos profissionais e conseqüentemente no trabalho realizado com as crianças. Por isso, as autoras afirmam:

Quando os pedagogos não priorizam ações específicas de coordenação pedagógica como, por exemplo, orientar os docentes na definição de conteúdos, no planejamento das atividades de ensino e na organização dos instrumentos de avaliação em sintonia com os objetivos da aprendizagem e da formação, ocupando-se de demandas periféricas ao trabalho docente; também quando esses profissionais se portam como meros cumpridores e repassadores de determinações de órgãos superiores [...] revelam que estão alheios à aprendizagem e a formação dos estudantes, portanto, que o significado social da coordenação pedagógica não corresponde ao sentido que esta função tem para eles (Sforni; Galuch, 2016, p. 490).

Cabe destacar que a atuação dos profissionais da educação tem significados diferentes de profissionais que podem exercer uma mesma função em uma instituição de outra natureza. Para ilustrar, pensemos no bibliotecário, a atuação desse profissional em uma escola tem significado diferente da de um bibliotecário que atua em biblioteca de bairro. Na escola, esse significado está ligado à promoção da aprendizagem, já que se trata de uma ação que compõe a atividade escolar. Igualmente, o significado de ser zelador em uma escola, difere do significado de ser zelador em outro espaço, uma vez que esse significado também está atrelado à promoção da aprendizagem.

Mas será que para o zelador que atua na escola sua ação tem esse sentido? A resposta será afirmativa, caso ele perceba a importância de organizar o tempo de seu trabalho de modo que, diariamente, as salas de aula estejam adequadas para receber os alunos; caso tenha consciência que carteiras não enfileiradas nem sempre significam desordem [...] (Sforni; Galuch, 2016, p. 491).

Nesse sentido, compreendemos que todos os profissionais que atuam no espaço educativo possuem um sentido e um significado diferente em sua atuação do que se atuasse em outro local que não fosse a escola. É necessário desenvolver nesses profissionais a consciência sobre a importância de sua função e atuação dentro da escola, fazer com que esse profissional perceba qual é o seu papel e o seu lugar no processo educativo junto às crianças. Para isso, consideramos que é essencial que sejam realizadas formações contínuas com esses profissionais dentro do espaço escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe gestora, uma vez que ela possui um papel importante na formação desses sujeitos conforme ressaltado pelas autoras:

Também a função de diretor em uma escola tem um significado diferente da função de diretor em quaisquer outras instituições. Na escola, as ações que envolvem a gestão devem visar o alcance do objetivo específico dessa instituição: a aprendizagem dos alunos. É esse o sentido que as ações do diretor têm para ele? Se ele preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem, se direciona os recursos financeiros para a aquisição de materiais pedagógicos e estrutura física que contribuem para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos, se participa do processo de formação continuada dos professores, se analisa os resultados de avaliações externas para a tomada de decisões didático-pedagógicas, possivelmente há sintonia entre o sentido pessoal e o significado social da sua função. Por outro lado, se ele apenas investe nas relações cordiais com pais, funcionários e professores, visando a próxima eleição para manter-se no cargo, ou se é alheio aos resultados do trabalho realizado pela escola, trata-se de um gestor que realiza uma atividade alienada (Sforni; Galuch, 2016, p. 491).

A reflexão de Sforni e Galuch (2016) ressalta que a gestão escolar tem uma responsabilidade central em garantir que o foco esteja na aprendizagem das crianças e nos processos pedagógicos, evidenciando a necessidade de uma intencionalidade consciente e coerente por parte do gestor. Com isso, fica evidente a importância e a complexidade do trabalho realizado pela equipe gestora nos Centros de Educação Infantil. Por essa razão, compreendemos que essa equipe precisa ser devidamente instrumentalizada, ou seja, deve receber uma formação contínua com fundamentação teórico-prática sólida e consistente, para além de questões burocráticas e administrativas, a fim de que possa organizar propostas formativas qualitativas em seu local de trabalho.

A equipe gestora escolar tem a responsabilidade de ajudar os profissionais a partir da reflexão sobre a prática e sobre as questões que afetam o processo educativo, examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam e a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades presentes naquele contexto e no processo de ensino e de aprendizagem. Sobre isso, Paulo Freire (1981, p. 11) pontuou: “Pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Para esse autor todos somos seres inacabados, em constante processo de desenvolvimento, sendo que, a cada dia, podemos aprender algo novo e transformar nossa forma de ser e estar no mundo.

Assim, uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* configura-se como uma possibilidade de estudo e reflexão acerca do sistema

organizacional da escola e também do processo educativo, sendo pensada a partir de uma perspectiva democrática e participativa, contemplando os profissionais que fazem parte do fazer cotidiano da instituição educativa e organizada e conduzida pelos membros da equipe gestora. Mais uma vez ressaltamos que essa proposta não é prescritiva e muito menos universal, uma vez que sua efetivação depende da realidade de cada unidade educativa.

Além disso, diversos aspectos interferem na efetivação desse processo, como, por exemplo, assegurar que os profissionais disponham de condições objetivas adequadas, incluindo o cumprimento da carga horária legalmente prevista para a realização da hora-atividade. Também é fundamental proporcionar formações continuadas que instrumentalizem a equipe gestora de maneira integral, e não de forma fragmentada. Esses e outros fatores são essenciais ao considerarmos as possibilidades de avanços nos processos formativos e educativos tanto dos profissionais quanto das crianças que atuam na Educação Infantil.

Percebemos, que uma proposta formativa nos moldes da formação contínua colaborativa *in loco* é uma tarefa complexa e de resistência, tendo em vista que as condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista movimentam-se na contramão da possibilidade de realizar uma atividade não alienada e que permita o desenvolvimento humano. No entanto, é preciso primar por ações que objetivem a superação do trabalho alienado e, dessa forma, entendemos que uma ação fundamental é a formação contínua colaborativa *in loco*, pensada, organizada e efetivada pela equipe gestora.

Considerando o exposto, na próxima seção, apresentamos o contexto de intervenção no qual nossa observação se desenvolveu, discorrendo sobre a metodologia utilizada no estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pela equipe gestora, bem como a análise dos dados coletados.

3. A EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Na seção anterior, discorremos sobre o processo legislativo e histórico da formação contínua de professores no Brasil por meio dos documentos oficiais, bem como elencamos elementos essenciais da formação contínua colaborativa *in loco* e a concepção de gestão no âmbito educacional, salientando sua importância na organização e condução desse processo formativo *in loco* junto aos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil.

Compreendemos que este percurso nos auxilia a compreender a complexidade e a relevância de refletir e buscar a efetivação de uma gestão democrática e participativa, com o objetivo de promover, por meio de uma formação contínua colaborativa *in loco*, a conscientização de todos os profissionais que atuam no espaço educativo. Tal conscientização visa não apenas fomentar a participação ativa dos envolvidos, mas também cultivar o sentimento de pertencimento ao ambiente educacional. Nesse contexto, é fundamental que os profissionais percebam sentido e significado em suas práticas, tanto na interação com seus pares quanto no trabalho desenvolvido com as crianças, orientando-se pelo desenvolvimento integral de suas capacidades enquanto profissionais, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de cada criança inserida nesse espaço.

Considerando o teor discutido, nesta seção, trataremos do contexto de intervenção no qual nossa observação se desenvolveu, discorrendo sobre qual foi a metodologia utilizada no estudo de caso realizado e o processo de trâmite até chegarmos a este Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pela equipe gestora. Traremos também a explicitação e a análise dos dados coletados por meio dos questionários fechados realizados com alguns profissionais da instituição, junto às entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os membros da equipe gestora.

A análise dos dados coletados foi organizada de forma dialética, considerando aquilo que é proposto nos documentos que norteiam o trabalho desenvolvido no CMEI, com o intuito de relacionar aquilo que está previsto na teoria com a prática que se efetiva no cotidiano escolar, a fim de refletir e discutir o papel desenvolvido pela equipe gestora, de modo a possibilitar um processo de formação

contínua colaborativa *in loco* dos profissionais que atuam junto às crianças, buscando a efetivação de uma gestão democrática e participativa, bem como práticas pedagógicas mais qualitativas a partir da relação entre a teoria e a prática.

3.1 CONHECENDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO DA PESQUISA

Para delinear o estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em um município localizado no norte do Estado do Paraná, foi necessário cumprir alguns protocolos junto a Secretaria de Educação e a unidade educativa do município investigado. Inicialmente entramos em contato com a Secretaria de Educação do município para verificar em qual CMEI poderíamos realizar a pesquisa. Para isso, encaminhamos à Secretaria uma cópia de nosso projeto de pesquisa, juntamente às demais solicitações de autorização exigidas. Com a sinalização de aceite da Secretaria, entramos em contato com a equipe gestora do CMEI que realizamos a pesquisa.

Realizamos uma primeira visita no CMEI para dialogar com os membros da equipe gestora (diretora, supervisora e orientadora), com intuito de explicar como seria a pesquisa e seus devidos encaminhamentos, destacando que a proposta tinha como objetivo principal observar o trabalho desenvolvido pela equipe gestora escolar no cotidiano educativo e sua influência no processo de formação contínua dos profissionais *in loco*.

Com o consentimento da equipe gestora escolar e em posse de todas as autorizações, devidamente assinadas pelas partes envolvidas, sendo a Secretaria de Educação e os membros da equipe gestora da instituição educativa, organizamos toda a documentação para protocolar junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humanos (COPEP/UEM) via Plataforma Brasil. A partir da aprovação da realização da pesquisa pelo COPEP/UEM (Anexo A) demos início a pesquisa de campo.

É importante ressaltar que, devido ao contexto de pandemia causado pelo vírus COVID19, não foi possível realizar a pesquisa de campo nos anos de 2020 e 2021, por isso, protocolamos todos os documentos necessários em meados de

janeiro do ano de 2022. No mês de março, deste mesmo ano, após algumas tentativas de agendar encontros com a equipe gestora escolar para iniciar a pesquisa, recebemos a notícia por parte da diretora do CMEI que, infelizmente, não seria mais possível realizarmos a pesquisa naquela instituição, sendo justificado que devido ao quadro de servidores não estar completo, não conseguiriam se organizar para nos receber. Neste momento, foi necessário iniciar, novamente, todo o processo, entrando em contato uma vez mais com a Secretaria de Educação para verificar outro CMEI que fosse possível realizar a pesquisa.

Com o novo CMEI sinalizado pela Secretaria, entramos em contato com a equipe gestora, explicamos nossa proposta e, a partir de seu aceite, realizamos um novo protocolo de solicitação para autorização da pesquisa, tanto junto a Secretaria de Educação quanto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humanos (COPEP/UEM), via Plataforma Brasil ao final do mês de março de 2022. Destacamos, que o trâmite para a aprovação da pesquisa levou um tempo considerável, sendo aprovada no final do mês de junho de 2022, ano em que realizamos apenas três visitas na unidade educativa devido à organização do CMEI com o quadro de funcionários, o que implicou em interromper a pesquisa e dar continuidade à mesma no ano de 2023. Consequentemente, foi necessário abrir um novo protocolo junto a Secretaria de Educação e ao COPEP/UEM. Diante dessas situações, a pesquisa de campo teve continuidade apenas em abril de 2023.

Iniciamos nossa investigação com uma visita para conhecer a estrutura física e organizacional do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Na ocasião, fomos recebidos pela equipe gestora da unidade educativa. Durante a visita, a diretora nos explicou questões gerais sobre a rotina, sobre os espaços e sobre o quadro de profissionais.

Diante disso, percebemos que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) investigado conta com uma equipe de profissionais com vínculo empregatício com o município em questão e é composta por uma diretora, uma supervisora educacional, uma orientadora educacional, uma auxiliar administrativa, três professoras^[1] (que atendem turmas da pré-escola) no período da manhã, sete educadoras infantis (que atendem turmas da creche e também algumas destas são educadoras^[2] de hora-atividade das turmas da pré-escola) no período da manhã e da tarde, duas auxiliares de creche e uma auxiliar educacional^[3], quatro cuidadoras^[4] infantis e quatro auxiliares operacionais^[5].

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, o CMEI oferta atendimento para a Educação Infantil e é organizado atendendo dois grupos etários: o primeiro denominado creche, atendendo crianças de primeiros meses até três anos de idade e o segundo grupo denominado pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos.

A inauguração deste CMEI aconteceu em 15 de dezembro de 2002 e o mesmo foi autorizado a funcionar no dia 17 de fevereiro de 2003, passando por uma reforma no ano de 2018, com reinauguração no dia 17 de dezembro de 2018. O horário de atendimento do CMEI é das 7h00 às 18h00.

O CMEI investigado possui 109 crianças matriculadas, organizadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Quantidade de crianças matriculadas no CMEI

Turma	Turno	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
Infantil 0	Integral	0	0
Infantil 1	Integral	1	17
Infantil 2	Integral	1	22
Infantil 3	Integral	1	25
Infantil 4	Integral	1	25
Infantil 5	Integral	1	20

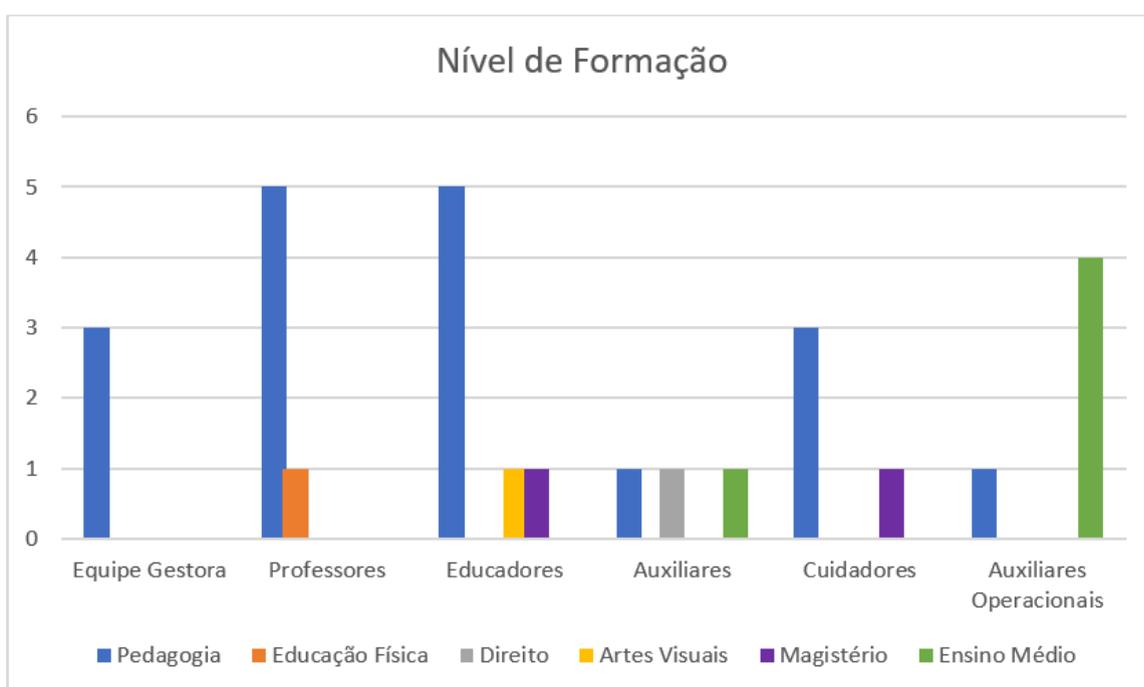
Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade, 2020.

Quanto aos profissionais que atuam nas turmas supracitadas, a unidade escolar se organiza da seguinte forma: na turma de infantil 1 e 2 atuam 4 profissionais, sendo 1 educadora regente, 1 auxiliar e 2 cuidadoras e 1 educadora de Hora-Atividade (HA); na turma de infantil 3 atuam 3 profissionais, sendo 1 educadora regente, 1 auxiliar e 1 cuidadora e 1 educadora de HA. Já nas turmas que compõem a pré-escola, no infantil 4 e 5 atuam 1 professora regente e 1 professora de HA no período da manhã e 1 educadora regente no período da tarde e 1 educadora de HA no período da tarde. Cabe destacar que as turmas da pré-escola

contam com as aulas ministradas pelo professor de educação física uma vez por semana.

Esses profissionais, somados aos demais profissionais que atuam na cozinha, no asseio e conservação da unidade, secretaria escolar e equipe gestora, somam um total de 29 profissionais atuando no CMEI. Destes, aproximadamente 21 possuem formação superior, sendo a maioria em Pedagogia, conforme ilustra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Nível de formação dos profissionais que atuam no CMEI



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação à estrutura física do CMEI, as instalações contam com cinco salas de aula, sendo uma sala de infantil 1 com assepsia, solário e lactário compartilhado com a turma do infantil 2 que também possui assepsia e solário. Conta também com uma sala de infantil 3, uma de infantil 4 e uma de infantil 5 com banheiros feminino e masculino em cada uma delas. Possui ainda secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica (supervisão e orientação), sala dos professores, refeitório, lactário, pátio coberto, parque, almoxarifado, cozinha e lavanderia.

As salas de aula são estruturadas considerando a faixa etária das crianças, o que é evidente a partir da definição do mobiliário que compõem esses espaços, geralmente amplos e com organizações diferentes de acordo com a turma de

crianças atendidas. As turmas de infantil 1, 2 e 3 são amplas e com poucos móveis, o que deixa o espaço livre para a exploração das crianças. As turmas de infantil 4 e 5 possuem mesinhas aquareladas permitindo a interação entre as crianças e contam ainda com um móvel organizador, no qual, segundo a profissional que atua na turma, é utilizado para guardar cadernos, estojos e outros materiais escolares, com objetivo de favorecer a autonomia das crianças em seu manuseio e organização.

Cientes das características da instituição escolar que é o lócus de pesquisa, demos início ao processo de definição dos sujeitos de pesquisa. Destacamos que encontrar parceiros que possuem a mesma necessidade do pesquisador em compreender e discutir determinadas práticas pedagógicas é um desafio significativo. Duarte (2002) pontua o seguinte aspecto:

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (Duarte, 2002, p. 141).

Concordamos com Triviños (1987), quando pontua que o pesquisador deve realizar ações preliminares, a fim de apresentar a pesquisa, seu objetivo, bem como de explicitar o seu papel e a atuação dos investigados. Com isso, em consonância com a equipe gestora do CMEI, apresentamos uma síntese de como seria encaminhada a pesquisa aos prováveis sujeitos da pesquisa.

Em um primeiro momento, realizamos uma reunião com um grupo de profissionais e com a equipe gestora do CMEI. Para a ocasião, optamos por apresentar uma síntese de como seria encaminhada a pesquisa de campo. Aproveitamos a oportunidade para informar que a pesquisa referente à investigação ora apresentada, havia sido aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/UEM) e que, em concordância e exigência deste órgão, não haveria identificação pessoal na pesquisa, o que garantiria o anonimato e a privacidade aos envolvidos. Ressaltamos, igualmente, o caráter voluntário da participação, com desligamento do participante a qualquer momento, se necessário.

Perante o exposto aos profissionais, algumas indagações foram feitas: “A pesquisa vai durar quanto tempo?”; “Além de responder ao questionário, teremos

que fazer mais alguma coisa?"; "Todos precisamos participar?". Esclarecidas as questões iniciais, cedemos a palavra aos profissionais para que pudessem se posicionar quanto à participação ou não na investigação. Nesse sentido, manifestaram-se favoráveis em colaborar com a realização da pesquisa: três membros da equipe gestora escolar, sendo a diretora, a supervisora e a orientadora e 11 profissionais que atuam no CMEI, dentre estes, 3 professores, 4 educadores, 1 cuidador e 3 auxiliares operacionais. A amostra é composta, portanto, por 14 sujeitos, definidos com base na disponibilidade em participar da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exposto no Anexo B.

Assim sendo, iniciamos o processo de coleta de dados. Respaldados em Triviños (1987, p. 137), destacamos que o processo de coleta de dados não representa um momento isolado ou estanque das demais etapas da pesquisa, uma vez que se desenvolve em uma interação dinâmica, “[...] retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”. E, foi nesse movimento, de coleta e análise de dados, que procuramos compreender os episódios investigados, a fim de perceber os pontos de encontro, as similaridades, as diferenças e as particularidades daquele cenário.

Salientamos que em uma investigação do tipo estudo de caso, defende-se a utilização de múltiplas fontes de evidências, para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Para definirmos o estudo de caso, reportamo-nos a Gil (2008), o qual postula o seguinte:

O estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de *dados de gente*, quanto de *dados de papel*. Com efeito, nos estudos de casos os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (Gil, 2008, p. 141).

Portanto, seguindo esse percurso metodológico, na primeira etapa da coleta de dados, alguns dos profissionais que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que compõem a amostra, responderam a um questionário fechado (Apêndice A), aplicado para obtermos dados gerais acerca de sua formação, experiência profissional e participação nas ações cotidianas da unidade educativa.

Tal instrumento possibilitou delinear o perfil dos profissionais - sujeitos desta pesquisa.

Sobre o uso de questionários para a coleta de dados, Gil (2008) compreende-o como uma técnica de investigação composta por um número elevado de questões escritas com o objetivo de levantar informações sobre a realidade. Ele permite alcançar uma quantidade expressiva de pessoas, independente da localização espacial, todavia não oferece a garantia da devolutiva pela maioria dos envolvidos, podendo ocasionar implicações para a amostra da pesquisa.

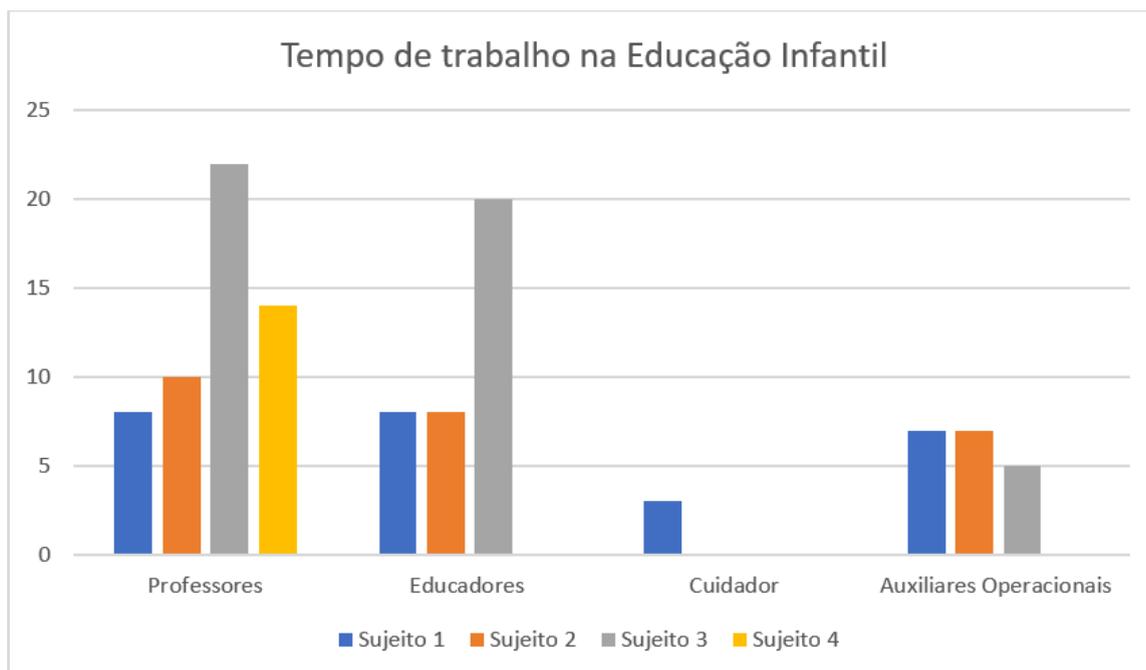
Conforme alertado por Gil (2008), nessa primeira etapa da pesquisa, houve certa dificuldade em conseguir a devolução dos questionários respondidos, pois no período de investigação, a equipe gestora passou por uma reorganização de membros, devido à ausência da supervisora educacional e da secretaria, o que afetou toda a organização dos profissionais e rotina do CMEI, uma vez que com isso, a equipe gestora estava sobrecarregada, pois, diretora e orientadora estavam realizando as demais funções, o que, conseqüentemente, influenciou em nosso cronograma de visitas, que em algumas vezes, necessitou adiar e/ou remarcar, a depender das condições de nos receberem na unidade educativa.

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário fechado, elaboramos o perfil dos profissionais que integraram a amostra da pesquisa. As informações coletadas referem-se ao nível de **formação**, à **experiência profissional**, à participação **nas decisões e encaminhamentos** do CMEI e sobre a oferta e participação em cursos de **formação contínua** ofertados pelo município e organizados no CMEI.

No que concerne à **formação** dos profissionais partícipes da investigação, os dados revelam que 9 possuem ensino superior completo, a maioria em Pedagogia, sendo que destas, 2 possuem pós-graduação e 1 mestrado em educação. Uma concluiu o ensino médio e a outra concluiu o ensino fundamental.

Os dados coletados, na parte inicial do questionário, nos permitiu verificar acerca da **experiência profissional** dos partícipes da investigação, por meio da quantificação do tempo de atuação na Educação Infantil, bem como o tempo de atuação na instituição educativa em que a pesquisa foi desenvolvida, conforme podemos observar no gráfico 2:

Gráfico 2 - Experiência profissional dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2023

Os dados coletados revelam que os sujeitos da pesquisa são profissionais com idade entre 25 a 55 anos, com vasta experiência profissional na Educação Infantil, sendo que a maioria atua nessa etapa educacional há mais de 6 anos e atuam no CMEI há mais de 3 anos. Estes profissionais possuem estabilidade no emprego devido ao concurso público e todos possuem a formação mínima exigida para o cargo.

No que concerne à **participação nas decisões e encaminhamentos** e os demais eixos de análise coletados por meio do questionário fechado realizado com os profissionais do CMEI de investigação, estes serão detalhados na subseção 3.2 deste trabalho junto aos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, as observações realizadas e os documentos que norteiam o trabalho do CMEI, buscando fazer um movimento dialético entre aquilo que é proposto nos documentos e o que se efetiva na prática diária da unidade.

Na segunda etapa da coleta de dados, realizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice B) com os membros da equipe gestora. Triviños (1987) compreende-a como um instrumento valioso para a investigação, mas que também exige do pesquisador um processo cuidadoso. Ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua

totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Para esse autor, a entrevista semiestruturada, além de valorizar a presença do investigador, abre possibilidades para o entrevistado ampliar e enriquecer o campo da pesquisa.

Com isso, as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio, com a autorização prévia das entrevistadas e, posteriormente, transcritas. Vale salientar que as entrevistas foram realizadas com os três membros da equipe gestora no mesmo dia. Para organizar as transcrições¹², elaboramos quadros: entrevista com equipe gestora (Apêndice C), nos quais os campos correspondentes às temáticas da entrevista foram preenchidos com as respostas oferecidas a cada questão por cada participante.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, de modo geral, verificamos que os membros que compõem a equipe gestora escolar do CMEI investigado, possuem formação no ensino superior completo, em Pedagogia com especialização em Gestão escolar, supervisão e orientação escolar e, uma delas, em psicopedagogia institucional. Trabalham na Educação há mais de 6 anos e estão compondo a equipe gestora do CMEI investigado há 2 anos.

A terceira etapa da coleta de dados foi feita por meio de estudo e análise dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico da unidade educativa de investigação, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação do CMEI, o Regimento Interno da unidade educativa e a Lei Complementar nº 1019, de 15 de maio de 2015 - Plano de cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal do município de investigação. Junto a esse estudo dos referidos documentos, realizamos também, observações e acompanhamento do cotidiano da equipe gestora escolar no CMEI.

O PPP do CMEI foi reelaborado no ano de 2021 e sua estrutura é organizada, segundo a diretora da unidade, mantendo um padrão para toda a rede municipal que é formulada pelo Núcleo Regional de Educação junto a Secretaria de Educação. Em nosso entendimento, o PPP escolar é um documento fundamental que orienta e organiza o funcionamento de uma instituição de ensino. Ele estabelece a identidade da escola, define seus objetivos, metas e diretrizes para o desenvolvimento das

¹² No processo de transcrição priorizamos a formatação, porém não alteramos a fala dos participantes, com intuito de preservar a individualidade e a característica expressada por cada sujeito.

atividades educacionais, e reflete os valores, a filosofia e as práticas pedagógicas da comunidade escolar.

A estrutura do PPP do CMEI investigado contempla: 1) Identificação da instituição de ensino, abordando aspectos relacionados ao Núcleo Regional de Ensino, aspectos do município e da instituição, bem como trata da especificidade da Educação Infantil. Explicita a oferta de ensino no CMEI, bem como aborda aspectos pedagógicos afetos a avaliação, a organização curricular e organização das turmas. 2) Elementos situacionais (diagnóstico) que trazem o histórico da instituição educativa, bem como a descrição da comunidade escolar, as condições físicas e materiais, a organização do tempo e espaços. Aborda ainda as necessidades de avanços na prática pedagógica, as avaliações, conselho de classe e instâncias colegiadas. 3) Elementos Conceituais que abordam a concepção de homem, de sociedade, de educação, apresentando os objetivos e metas, o currículo e objetivos de aprendizagem. Apresenta a metodologia adotada pelo CMEI e aborda questões relacionadas à formação continuada. 4) Elementos Operacionais que apresentam o Plano de Ação, a Proposta Pedagógica, a Matriz curricular e o calendário escolar.

No que se refere ao Plano de Ação da unidade educativa ele é reestruturado a cada ano e analisamos o plano referente ao ano de 2023 que corresponde ao período de investigação. Ele é um componente estratégico do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que detalha as ações específicas que serão implementadas na escola para alcançar os objetivos e metas pedagógicas previamente estabelecidas. O Plano traduz em ações concretas as diretrizes do PPP, organizando os recursos e o tempo para promover o desenvolvimento educacional das crianças e profissionais com vistas à melhoria contínua da instituição.

Quanto a sua estrutura, o Plano de Ação é organizado contemplando as seguintes dimensões: a) Redução do abandono; b) Melhoria no processo de ensino e aprendizagem; c) Melhoria do clima escolar; d) Estágio obrigatório e não obrigatório; e) Formação continuada; f) Articulação/ comunicação; g) Instâncias colegiadas; h) Programas e projetos; i) Conselho de classe. Diante dessas dimensões são definidos coletivamente, em reunião pedagógica quais serão as frentes de atuação; objetivos; metas; prazos; ações e seus detalhamentos e responsáveis.

Junto a estes documentos, consideramos também, o Regimento Interno da unidade investigada, referente ao ano de 2022. Neste documento “[...] constam os princípios filosóficos e a organização didático-pedagógica, administrativa e disciplinar da escola [...]” (Regimento Interno, 2022, p. 20). Tem como objetivo estabelecer as regras gerais orientadoras estabelecidas pelo PPP. Em sua estrutura são abordados aspectos relacionados à identificação do CMEI, finalidades e objetivos, organização escolar na qual descreve as atribuições da equipe gestora, dos profissionais de acordo com o cargo, do conselho escolar e instâncias colegiadas. Aborda ainda a organização didático pedagógica e também questões afetas aos direitos e deveres de toda a comunidade escolar.

Em consonância com essa documentação orientadora do trabalho pedagógico, também consideramos a Lei Complementar nº 1019, de 15 de maio de 2015, que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Na análise das disposições dessa Lei, dedicamos especial atenção às atribuições dos membros da equipe gestora, especificamente a direção e a coordenação pedagógica.

Considerando as três etapas de coleta de dados da pesquisa, no próximo item empreendemos uma discussão mais detalhada acerca dos resultados obtidos tanto nos questionários fechados aplicados com os profissionais que trabalham no CMEI, quanto nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os membros da equipe gestora, buscando dialogar com o que está posto nos documentos e Lei que regem o trabalho pedagógico da unidade educativa investigada.

3.2 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FACE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES COTIDIANAS

Tomemos como ponto de partida o pensamento de Yan (2001, p. 105) o qual afirma que a coleta de dados para o estudo de caso pode se basear em diversas fontes de evidências “[...] documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. Essa diversidade de fontes contribui para aumentar a validade dos resultados, pois possibilita a

triangulação dos dados, ou seja, a verificação e comparação das informações obtidas a partir de diferentes métodos, diminuindo possíveis vieses e lacunas.

Ao utilizar essas múltiplas fontes de evidência, no caso desta pesquisa, sendo: os questionários fechados; as entrevistas semiestruturadas; as observações acerca do trabalho cotidiano da equipe gestora e os documentos que norteiam o trabalho pedagógico e formativo do CMEI investigado (Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação, o Regimento Interno e a Lei Complementar nº 1019/2015 - Plano de cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal), temos a possibilidade de construir uma narrativa mais sólida e fundamentada, uma vez que cada uma dessas abordagens oferece uma visão distinta, e juntas formam um quadro mais detalhado do contexto investigado.

Para discutir os resultados detalhados em cada uma das etapas da coleta de dados da pesquisa em questão, conforme descrito na subseção anterior, empreendemos uma discussão e reflexão dialética, buscando realizar a interlocução entre as fontes supracitadas e a bibliografia existente. Consideramos que, em um estudo de caso, esta articulação é essencial para garantir a validade teórica e empírica da pesquisa. Essa integração, permite que os dados coletados em campo sejam interpretados à luz da teoria e dos conceitos previamente estabelecidos na literatura, nesse caso, sendo a Teoria Histórico-Cultural, o que fortalece o entendimento do fenômeno investigado.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu na aplicação do questionário fechado (Apêndice A) junto a alguns profissionais que atuam no CMEI. Os questionários possuem eixos de análise previamente pensados, sendo eles: a) participação dos profissionais nas decisões do CMEI (questão 1); b) percepção acerca da formação contínua tanto ofertada pela mantenedora quanto no CMEI (questões 2, 3, 4, 5 e 7); c) Adversidades e êxitos no processo de formação contínua (questões 8 e 9); d) autonomia no processo de formação contínua (questões 6 e 10). É importante ressaltar que esses eixos também orientaram a análise dos dados das entrevistas realizadas com os membros da equipe gestora, com intuito de identificar aspectos semelhantes e de divergências entre os relatos.

A partir das respostas coletadas por meio do questionário foi possível verificar que, ao tratar do primeiro eixo de análise, **participação dos profissionais nas decisões do CMEI** constatamos que, de 11 participantes, 10 responderam que

participam das decisões da instituição educativa, expondo suas opiniões, contribuindo com sugestões e críticas como foi exposto pela entrevistada 10¹³:

Sim. Pois para um bom desenvolvimento e desempenho de todos é importante que as decisões sejam pensadas e decididas no coletivo (Entrevistada 10, 2022).

Observamos pelo teor das respostas que contemplam esse eixo temático que os profissionais, em sua maioria, se sentem confortáveis e demonstraram ter liberdade para expressar seus anseios perante o grupo, podendo debater diversos assuntos e pensar, de forma coletiva, estratégias para o aprimoramento do trabalho como um todo.

Percebemos que há consciência por parte dos profissionais sobre a importância da participação, do diálogo e da reflexão acerca dos encaminhamentos e das decisões referente tanto ao sistema organizacional quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, pois isso favorece que o trabalho desenvolvido seja qualitativo com e para as crianças. Tal ideia pode ser verificada na fala da entrevistada 6 quando explica:

Sim. Participo. Porque o que estamos defendendo é o direito das crianças. O bem estar delas, então como membro da equipe sempre reunimos para fazer o que é melhor (Entrevistada 6, 2022).

Por meio dos nossos estudos, entendemos que possibilitar a participação na tomada de decisões acerca da condução do trabalho pedagógico, constitui-se enquanto elemento essencial na perspectiva de uma gestão democrática, Esse envolvimento, essa participação ativa, contribui para a criação de um espaço mais colaborativo e reflexivo, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e do ambiente educativo. Paro (2016) pontua que ao compreender que a gestão democrática implica necessariamente a participação da comunidade (profissionais, crianças e famílias), ressalta que é imprescindível, ao se tratar da participação, pensar principalmente nas decisões, pois, conforme o autor:

A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem

¹³ Com o objetivo de destacar as falas e os relatos dos profissionais, as respostas obtidas por meio dos questionários e entrevistas serão apresentadas ao longo desta seção em formato de citação direta, destacado de itálico.

como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 2016, p. 22).

Com isso, o autor alerta para o risco de um entendimento superficial sobre a participação, na qual as pessoas envolvidas no processo educativo sejam incluídas apenas na execução de tarefas, sem ter verdadeira participação nas decisões que afetam diretamente o ambiente escolar. Vale ressaltar que, quando a participação se limita à execução, ela perde seu caráter transformador e democrático, uma vez que a essência da verdadeira participação está em deliberar sobre as decisões, e não apenas em cumprir ordens ou seguir diretrizes pré-estabelecidas por outros.

Sobre essa questão, Lück (2020) explica que a participação ativa na escola presume que os profissionais, coletivamente organizados, pensem e discutam as questões pedagógicas que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir disso, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem pertinentes e assumam o compromisso com a promoção de transformação das práticas pedagógicas. A autora destaca que dessa forma, as questões e os problemas identificados são apontados pelo próprio grupo e não apenas pela gestão, gerando assim, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletiva pelas ações educacionais.

Nas entrevistas que realizamos com a equipe gestora do CMEI investigado, ao serem questionadas sobre a participação da comunidade, todas disseram que há participação ativa delas enquanto membros da equipe gestora e também dos profissionais e famílias nas decisões da unidade. Quanto à participação da equipe gestora, a diretora disse:

Sim. Faço o que posso e às vezes o que não posso (risos) e tento fazer com que as decisões sejam coletivas também (Diretora, 2023).

No que se refere à participação dos profissionais nas decisões e encaminhamentos do trabalho desenvolvido no CMEI, a supervisora assim relatou:

Sim. Nós tentamos sempre fazer com que todos participem, até porque as decisões influenciam no trabalho de todos (Supervisora, 2023).

A fala da supervisora coaduna com a resposta dos profissionais ao questionário, conforme explicitado:

Sim. Porque coloco minha opinião e este grupo que atua agora para melhorar o desenvolvimento do trabalho e conversamos e resolvemos a melhor (Entrevistada 3, 2022).

A participação está prevista nos documentos que norteiam o trabalho do CMEI. No caso do Projeto Político Pedagógico (PPP), ao se tratar sobre a participação, é reforçado que a gestão democrática tem como princípio a participação, salientando que não se pode pensar em gestão democrática sem a participação, presença e comprometimento da comunidade. Sendo assim, os instrumentos que possibilitam a efetivação da gestão democrática são as Instâncias Colegiadas, reforçando:

Em todos estes processos, procuramos evidenciar a participação de todos os profissionais que estão em contato com os alunos e a equipe diretiva, para que assim possamos discutir juntos ações e encaminhamentos para atendermos as necessidades pedagógicas de cada aluno, assim como propor para a família um trabalho em conjunto com o CMEI (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 59).

No Regimento Interno da unidade educativa salienta-se que a participação deve ser garantida pela equipe gestora, sendo esta a responsável por criar condições favoráveis à participação de toda a comunidade escolar, ao pontuar:

[...] promover a participação dos pais, garantindo a qualidade de ensino e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, criar condições para a participação da comunidade escolar em todos os processos da instituição, torna-se essencial para que pais, profissionais e crianças sintam-se pertencentes à Instituição e que ela lhes pertence (Regimento Interno, 2022, p. 7).

O Plano de Ação da unidade abrange a questão da participação na dimensão “Melhoria do clima escolar” ao demarcar como um dos objetivos: “Promover o bem-estar de todos na instituição escolar por meio de uma gestão democrática, aberta à mudanças, que promova a valorização de todos [...]” (Plano de Ação, 2023, p. 3).

Os excertos extraídos dos documentos acima, ressaltam a importância da participação colaborativa de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar, incluindo tanto os que interagem diretamente com os alunos quanto a equipe

gestora. Nos documentos supracitados é destacada a relevância do diálogo conjunto para a definição de ações e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades do CMEI. Sublinha a busca por um trabalho integrado com as famílias, promovendo uma parceria ativa entre unidade educativa e o ambiente familiar, objetivando fortalecer a parceria no desenvolvimento educacional. Sobre a participação das famílias no cotidiano do CMEI, a equipe gestora relatou:

A gente inclui eles tanto nas atividades quando temos aqui dentro da unidade, a gente inclui eles nos vídeos, nas fotos, compartilhando nos grupos. Quando temos exposições das turmas, igual tivemos do infantil 1 e 2, a gente convida eles pra entrar, nas reuniões, enfim, no cotidiano em geral, pedindo colaboração, por exemplo, “olha estamos estudando o dia e a noite, estamos fazendo algumas atividades sobre esse conteúdo, mas precisamos de ajuda pra trabalhar algumas questões da noite, no momento em que as crianças estão em casa, etc” e aí damos algumas orientações de como fazer...Tentamos conscientizar sobre todos os aspectos do desenvolvimento (Diretora, 2023).

Participativos, porém, são pais que às vezes precisam que a gente repita mais de uma vez as orientações, mas ao mesmo tempo que são leigos, são participativos e demonstram interesse. Temos um diálogo, uma troca boa (Supervisora, 2023).

Aqui no Cmei os pais são bem presentes. Por exemplo, quando mandamos um jogo para casa e explicamos que aquilo vai auxiliar no desenvolvimento e damos as orientações, eles levam, brincam, alguns até filmam para nos enviar e geralmente dão devolutiva de como foi (Orientadora, 2023).

O processo de democratização é complexo e exige um esforço, em especial, por parte da equipe gestora, na adoção de estratégias que possibilitem a participação de profissionais e famílias no processo educativo. Dessa forma, a equipe gestora torna-se uma peça-chave na articulação entre as demandas sociais e a implementação de práticas educacionais que promovam a participação. Sobre isso, Vasconcellos (2019) pontua:

O movimento de democratização e qualificação da educação é um amplo e complexo processo, que tem como meta a mudança da prática em sala de aula, na escola e nas relações dessa com a comunidade e a sociedade. Em tal processo, a equipe diretiva (direção, supervisão/ coordenação pedagógica, orientação educacional) tem um importante papel, dada sua influência na criação de um clima organizacional favorável (Vasconcellos, 2019, p. 73).

Considerando isso, foi possível perceber, por meio das observações feitas no lócus da pesquisa, que fomentar a participação no CMEI exige esforço, transparência e a criação de mecanismos que realmente permitam, a todos os envolvidos, serem ouvidos de forma efetiva. Verificamos que, por vezes, a equipe gestora reunia-se com os profissionais (professores, educadores, auxiliares, cuidadores e auxiliares operacionais), principalmente nos horários de intervalo para dialogar e pensar nas possibilidades de encaminhamento ou direcionamento de alguma ação, quando era algo mais imediato.

Vale destacar que favorecer a participação da comunidade nas decisões da unidade educativa não é tarefa fácil, ao contrário, envolve o enfrentamento de inúmeros desafios. Para ele “[...] um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades” (Paro, 2016, p. 23).

Verificamos que a equipe gestora do CMEI investigado tentava realizar esse movimento constantemente, mas por vezes, devido aos próprios horários dos profissionais e à rotina intensa do CMEI, não era possível reunir todo o grupo simultaneamente, sendo discutido, geralmente, nos pequenos grupos, questões afetas a cada setor respectivamente, por exemplo: questões referentes ao pedagógico a supervisora se reunia e dialogava com os professores e educadores especialmente nos momentos de hora-atividade. Nesse sentido, a discussão e reflexão com todo o grupo ficava reservada, em especial para os momentos das reuniões pedagógicas.

No que diz respeito ao segundo eixo de análise, **percepção acerca da formação contínua, tanto ofertada pela mantenedora quanto no CMEI**, verificamos que no que concerne à formação contínua ofertada pela mantenedora algumas profissionais consideram que ela contribui para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, assim como descrito pelas entrevistadas 4 e 2 ao relatarem:

Sim, esse conhecimento é importante para que o processo de aprendizagem tenha um bom resultado (Entrevistada 4, 2022).

Contribuem sim. Sempre aprendemos alguma coisa nova (Entrevistada 2, 2022).

No entanto, em resposta a este questionamento, a maioria dos profissionais participantes da amostra explicaram que o processo de formação contínua, ofertado

pela mantenedora, por vezes, parece distante da realidade imediata na qual estão inseridos, conforme salientado pela entrevistada 5:

Às vezes, porque na maioria das vezes não corresponde com a realidade da unidade [...] Porque os temas abordados são de uma visão geral e não de uma necessidade de acordo com meu ambiente de trabalho (Entrevistada 5, 2022).

O mesmo foi reforçado por outro profissional, ao relatar:

As vezes, pois em algumas formações mostram ou comentam algo que não faz parte da minha realidade. Acredito que os momentos de formações são curtos [...] (Entrevistada 10).

Constatamos uma recorrência de manifestações semelhantes na maior parte dos questionários analisados, o que indica uma convergência de opiniões entre os respondentes. Essa uniformidade nas respostas sugere que determinados aspectos abordados nos cursos de formação realizados pela mantenedora são percebidos de maneira consistente pelos participantes, reforçando a validade das conclusões obtidas a partir dessas informações.

Sobre isso, Imbernón (2010) explica que, historicamente, os processos de formação foram realizados para dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padronizados. O autor chama atenção, ao fato de que, essa visão perpetuada historicamente e padronizada da formação contínua reforça uma percepção de que os desafios educacionais são universais.

Entretanto, é importante salientar que, apesar de nossa pesquisa se caracterizar como um estudo de caso, compreendemos que há diversidade das realidades educacionais seja a nível regional ou nacional (que vão desde escolas urbanas bem estruturadas até comunidades rurais e regiões periféricas com carências significativas) exigindo soluções formativas diferenciadas, que considerem as particularidades e necessidades de cada espaço. Isso não significa que a formação contínua ofertada pelas Secretarias de Educação dos diferentes municípios brasileiros seja desprovida de relevância; pois tal oferta também colabora para o aprimoramento contínuo dos profissionais. Imbernón (2010) destaca que pensar em uma solução para essa problemática que afeta a formação contínua não é tarefa fácil e ressalta:

Pode-se pensar que a solução é fácil [...] mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos

professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias (Imbernón, 2010, p. 40).

O referido autor salienta que pensar sobre essa solução e sobre formas de aproximar a formação contínua das situações reais do cotidiano escolar, envolve recuperar o controle do processo de trabalho pedagógico, o fazer docente, o que o autor denomina de “rearmada” moral, intelectual e profissional, ou seja, necessita que o profissional se situe como sujeito ativo de sua formação.

Saito e Oliveira (2018) enfatizam que a formação docente deve atender às especificidades do trabalho educativo com a criança, considerando que a educação é um direito social de todos os sujeitos; um direito subjetivo garantido desde a Constituição Federal de 1988. É importante que tal formação “[...] garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais [...]” (Saito; Oliveira, 2018, p. 10).

Outra profissional, ao responder se os temas abordados nas formações continuadas oferecidas pela mantenedora vão de encontro com suas necessidades pedagógicas, destacou:

Não, porque cada lugar tem problemas específicos, de acordo com sua realidade (Entrevistada, 11).

Fator relatado também por outra participante da pesquisa ao destacar:

Nem sempre. Algumas atividades não se encaixam no perfil da turma. E as formações são feitas para todas as instituições de ensino e cada uma delas tem as suas necessidades [...] (Entrevistada 7, 2022).

Com isso, verificamos, a partir das falas descritas nos questionários e dos diálogos realizados no período de observação, que uma dificuldade presente no processo de formação continuada ofertada pela mantenedora aos profissionais, é o fato de que, a oferta acontece para grupos diversificados, que atuam em diferentes instituições educativas, assim, os temas abordados em formação, são temas gerais que podem se encaixar nos diferentes contextos. Ao consultar o PPP da unidade em investigação, o mesmo explica:

Na Rede Municipal de Educação Infantil [...] a formação inicial exigida para o ingresso dos profissionais é fundamentada no artigo 62 da LDB, que determina “o professor para atuar na Educação Infantil deverá ter a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Instituições de Ensino Superior, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 114).

Em relação à equipe gestora, quando questionadas sobre como consideravam a formação contínua ofertada pela mantenedora e se esta contribui, geralmente, com às demandas pedagógicas que necessitavam, relataram que são ótimas, no entanto, destacaram que, por vezes, não atendem todas as angústias que se apresentam no cotidiano escolar. Podemos verificar pela fala da supervisora ao dizer:

Muito bom. Claro que a gente gostaria que tivesse mais ainda, mais encontros. Atender, atende em partes. Não atende em tudo, porque não teria como atender, até porque dentro de um CMEI, cada dia é algo diferente que acontece e também não teria condições e momentos propícios para isso, pois a gente tem alguns cursos, algumas orientações em que são enfatizados alguns temas, mas não abrange todos. Então tem muita coisa que fazemos aqui, que acabamos adicionando nos encaminhamentos com os profissionais para suprir as necessidades (Supervisora, 2023).

A resposta da orientadora a essa mesma questão foi similar, ressaltando que as formações são boas, que contribuem com algumas coisas que permeiam o trabalho desenvolvido na unidade educativa, mas:

Acho ótimas. Geralmente atende. Não tem como dizer que é 100% pois afinal de contas temos as especificidades da nossa realidade, mas geralmente conseguimos adaptar e conduzir o trabalho da melhor forma possível (Orientadora, 2023).

Quanto às formações ofertadas à direção escolar, a mesma salientou que sente falta de mais formações referente ao pedagógico, pois, enquanto diretora, percebe que a maioria dos cursos são relativos a encaminhamentos burocráticos, administrativos. Em suas palavras:

Olha...pro gestor, pensando no diretor é menos...até que temos...mas as formações que recebemos é muito administrativo. As meninas da equipe, supervisão e orientação já recebem além do

administrativo, temas que auxiliam no trabalho delas de orientação e acompanhamento. Pra mim, na gestão é menos...são mais burocráticas, por exemplo...se chama para a formação é pra tratar sobre o ponto biométrico ou para falar sobre o PDDE. Nada assim é voltado para prática gestora ou pedagógica (Diretora, 2023).

O relato evidencia uma percepção de que as formações oferecidas aos gestores, especialmente aos diretores, têm um foco demasiadamente administrativo, com pouca ênfase nas práticas pedagógicas ou na gestão escolar mais ampla. Enquanto outras áreas, como supervisão e orientação, recebem formações que abrangem conteúdos mais diretamente relacionados ao suporte e acompanhamento pedagógico, a diretora sente que suas capacitações se restringem a temas burocráticos, como o ponto biométrico e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse distanciamento das formações em relação às práticas pedagógicas e à gestão estratégica pode gerar uma lacuna no desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a liderança escolar, comprometendo, assim, a efetividade da atuação gestora.

Sobre essa questão, Vaiteka (2018) chama a atenção para o fato de que, no dia a dia escolar, ouvimos inúmeras falas acerca do processo formativo dos profissionais, mas reflete:

Mas e o gestor que orienta e acompanha o professor e organiza a escola? Quais são suas necessidades formativas? Qual perfil de gestor o professor espera e percebe como necessário para seu suporte? Quem é o gestor para as necessidades do século XXI, tanto do ponto dos processos acadêmicos quanto daqueles administrativos e financeiros? Romper paradigmas da Gestão Escolar e imprecisões na formação dos gestores pode ser uma ação para uma educação emancipadora e cumpridora do seu papel na sociedade (Vaiteka, 20018, p. 89).

Dessa forma, concordamos com a autora mencionada ao destacar a importância de que a formação dos gestores ocorra em etapas bem definidas e estruturadas, com intencionalidade clara, permitindo a aquisição de instrumentalização teórico-prática. Tal formação visa capacitar os gestores a tomarem decisões que considerem a construção de uma ponte sólida entre eles, os professores e toda a instituição.

Pensando em nosso objeto de estudo - o papel da equipe gestora no processo de formação contínua colaborativa *in loco* - compreendemos que, para

que a equipe gestora possa conduzir e pensar nesse processo formativo, é primordial que ela tenha instrumentalização teórica e prática para isso. Podemos relacionar isso, com o pressuposto da Teoria Histórico-Cultural de que para que a criança se aproprie da cultura historicamente acumulada, é preciso ampliar seu repertório.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] (Vigotski, 2018, p. 25).

Dessa forma, compreendemos que, assim como é fundamental proporcionar um repertório amplo e diversificado às crianças na Educação Infantil, é igualmente necessário que esse processo seja estendido à equipe gestora e aos demais profissionais envolvidos no processo educativo. Para Vigotski (2010, p. 448) “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Se os adultos responsáveis pela organização do meio social e do ensino não dispuserem de um repertório e formação adequado e sólido, de que forma terão condições de promover o desenvolvimento cognitivo e pedagógico esperado nas crianças. Assim, a formação contínua e o aprimoramento profissional dos gestores é, portanto, essencial para garantir a qualidade do ensino e a implementação de práticas educacionais que favoreçam o aprendizado integral dos profissionais e das crianças.

De acordo com Lei complementar 1019/2015 do município investigado, que trata do Plano de Cargos e Carreira dos profissionais, a mesma apresenta em seu Art. 32:

O profissional da educação, dentro de seu dever de formação contínua, deve frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização quando designado ou convocado pelo órgão competente, prioritariamente dentro do horário de trabalho (Lei Complementar, 2015).

A referida Lei complementa em seus parágrafos:

§ 2º O Município obriga-se a garantir anualmente a participação a todos os profissionais pertencentes ao quadro do magistério da rede municipal de ensino [...] em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado por, no mínimo, 40 horas.

§ 3º Os programas do plano de formação de que trata este artigo deverão ser revistos anualmente de acordo com as necessidades dos profissionais da educação e os interesses do ensino (Lei Complementar, 2015).

Considerando o exposto nos documentos e também a partir das pontuações realizadas pelos profissionais ao responderem o questionário, bem como os relatos obtidos na entrevista com os membros da equipe gestora, confirmam nossas hipóteses de que a formação contínua atenda as necessidades daquele contexto educativo, no sentido de auxiliar os profissionais a se reconhecerem durante esse processo, possibilitando que elas consigam assimilar e relacionar aquilo que está sendo estudado com a sua prática pedagógica realizada cotidianamente. As falas dos profissionais revelam ainda, que existe uma fragilidade de compreensão acerca do referencial teórico, uma vez que, para eles, é complexo relacionar a teoria com a prática.

No que se refere à formação contínua ofertada pelo CMEI, a resposta unânime foi de que não acontece. Mas algumas profissionais destacaram que acontece em alguns momentos, como os diálogos que ocorrem no dia de hora-atividade, e também os estudos realizados na Roda de Experiência, conforme reforçado:

Já aconteceu algumas vezes roda de experiência que no meu ponto de vista foi válido eu avalio como bom, poderia ter mais (Entrevistada 9, 2022).

Cabe aqui salientar que a Roda de Experiência mencionada pela profissional acima, equivale a uma formação, orientada e com temas definidos pela Secretaria de Educação do município investigado, conforme explicitado no PPP da unidade:

Para instrumentalizar o trabalho pedagógico, também contamos com as Rodas de Experiência, momento dedicado à reflexão sobre a prática, confecção de materiais e aplicação em sala de aula, leitura de textos, troca de experiência; organizado e acompanhado pelo Supervisor Educacional. As Rodas de Experiência tem o objetivo de enriquecer o trabalho educativo (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 115).

Nos diálogos estabelecidos com a equipe gestora e pedagógica, nos foi explicado que para a realização da chamada Roda de Experiência, inicialmente a supervisora vai para formação com a equipe de formação educacional da Secretaria, na qual realiza os estudos, discussões e reflexões junto aos supervisores com intuito

de instrumentalizá-los para que conduzam esse momento dentro do CMEI, junto aos profissionais do quadro do magistério, sendo eles: professores, educadores e auxiliares educacionais. Vale destacar que essa iniciativa ocorre por três vezes durante o ano letivo e conta como complemento da carga horária mínima exigida pelo município, cujos temas são definidos pela Secretaria. Nas palavras da supervisora:

A mantenedora tem uma proposta de formação dentro do cmei que é a Roda de Experiência, que acontece 3 vezes ao ano, com temas que normalmente é para motivar, para tirar o profissional da sua zona de conforto, porque a partir dos estudos, textos que são enviados, eles fazem uma autoavaliação. Eu que conduzo a roda de experiência e a gente tenta sempre provocar para que pensem... “será que estou fazendo isso? Será que estou organizando o espaço para promover o desenvolvimento das crianças?”. Então cada encontro da roda tem 2h de formação e a proposta é que as auxiliares e cuidadores também participem, então a gente tenta organizar para que todos participem.. e fora isso, a gente orienta e faz uma formação com casos específicos, por exemplo: quando recebemos alguma criança que tem alguma questão...nós chamamos esse profissional para orientar, pois ele tem que saber lidar com essa criança, ai nessa conversa a gente imprime algum texto que auxilie, pensa em proposta de atividade, etc. É como se fosse uma formação contínua só que com especificidades. E temos também a reunião pedagógica, que é o momento em que conseguimos reunir todos os profissionais (Supervisora, 2023).

No entanto, a partir dos dados coletados nos questionários realizados com os profissionais, observamos que a maioria respondeu que não há formações contínuas dentro do CMEI. Dos 11 profissionais que participaram da amostra, apenas 1 fez menção a Roda de Experiência:

Já aconteceu algumas vezes a roda de experiência que no meu ponto de vista foi válida. Eu avalio como bom, poderia ter mais (Entrevistada 9, 2023).

Os dados coletados sobre a formação contínua no âmbito do CMEI investigado, revelam que a maioria dos profissionais, não identifica a Roda de Experiências como um processo formativo efetivo realizado dentro da instituição. Em nossa análise, essa percepção pode estar relacionada ao fato de que, embora a Roda de Experiências seja uma iniciativa proposta pela mantenedora, com o objetivo de promover uma formação *in loco*, ela ainda parece distante da realidade cotidiana dos profissionais. Isso se deve, principalmente, à natureza dos temas abordados,

que são definidos pela mantenedora com uma perspectiva voltada para toda a rede de ensino, sem considerar as necessidades específicas do CMEI.

Assim, a formação oferecida na Roda de Experiência acaba por se assemelhar às demais formações contínuas promovidas pela mantenedora, reforçando a sensação de distanciamento e pouca aplicabilidade prática no contexto local. Observamos ainda, que os profissionais desconsideram as reuniões pedagógicas como um momento de formação contínua, bem como os momentos de hora-atividade, que também podem ser utilizados para o estudo e reflexão.

Ao serem questionados sobre sua percepção acerca de uma formação contínua colaborativa *in loco*, a maioria dos profissionais consideram que seria benéfica e que favoreceria o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme salientado:

Importante, pois seria realizado em cima da nossa realidade e necessidades (Entrevistada 11, 2022).

Considero ser muito importante, eu particularmente ainda não tenho muito contato com todas as profissionais e ter formação dentro do cmei nos aproxima mais, pois cada uma sabe um pouco, tem o que aprender e o que ensinar (Entrevistada 9, 2022).

Seria excelente, pois, conseguiríamos abordar temas e solucionar problemas de acordo com a nossa realidade (Entrevistada 5, 2022).

Sim. Porque é uma forma de nós expressarmos nossa opinião (Entrevistada 2, 2022).

Nesse sentido, por meio do que foi expresso, fica evidenciado que os profissionais percebem a importância de que se efetive uma formação contínua colaborativa *in loco*, uma vez que, essa proposta formativa poderia favorecer, além da reflexão sobre o trabalho pedagógico, o estreitamento dos vínculos entre os profissionais e a equipe gestora. Sobre essa questão, está previsto no Regimento Interno (2022, p. 13) ao tratar das atribuições do cargo de coordenação pedagógica (supervisão e orientação) no inciso VI: “promover e acompanhar, com a Direção, reuniões pedagógicas, grupos de estudo e planejamento para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico”. O mesmo é previsto na Lei 1019/2015 referente ao plano de cargos e carreira do município investigado.

No Plano de Ação da unidade educativa uma das ações descritas na dimensão “Formação Continuada” uma das ações é possibilitar: “Sessões de estudos com as profissionais para um maior envolvimento com a Proposta

Pedagógica do CMEI. Participação em congresso, rodas de experiências, seminários, curso de aperfeiçoamento entre outros”, sendo de responsabilidade da mantenedora e equipe pedagógica. Com isso, a responsabilidade atribuída tanto à mantenedora quanto à equipe pedagógica é fundamental para garantir que essas oportunidades formativas sejam viabilizadas e devidamente integradas ao cotidiano escolar.

No entanto, é essencial considerar a importância de uma maior personalização das temáticas abordadas nesses espaços de formação, de modo que reflitam as demandas e realidades do CMEI. Sem isso, corre-se o risco de que a formação contínua seja perpetuada como uma atividade burocrática, sem impacto significativo no desenvolvimento dos profissionais e na prática pedagógica diária. Assim, o avanço qualitativo dessas ações depende não apenas da oferta, mas também da relevância e da aplicabilidade dos conteúdos propostos.

Libâneo (2018) enfatiza que o aprendizado cotidiano nas atividades conjuntas de colaboração entre os profissionais precisa ser reforçado por outras atividades de formação contínua no local de trabalho. Esse autor destaca que a formação contínua faz parte das atribuições da organização e gestão da escola, tendo em vista é um importante instrumento de aprimoramento de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Quanto ao eixo de análise de **adversidades e êxitos no processo de formação contínua** analisamos considerando duas categorias. A primeira sendo as **adversidades** encontradas para desenvolver ou adaptar o que foi apresentado nas formações contínuas oferecidas pela mantenedora na sua prática desenvolvida no CMEI. Diante disso, a coleta de dados demonstrou que um desafio pontuado durante o processo de formação contínua pela maioria dos profissionais é adaptar aquilo que é estudado e sugerido nas formações ao seu contexto de trabalho:

Com relação às formações a maior dificuldade é desenvolver/adaptar o que foi apresentado para o meu dia a dia em sala de aula (Entrevistada 10, 2022).

A dificuldade maior é trazer os temas e sugestões e encaixá-los na nossa realidade (Entrevistada 5, 2022).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma formação contínua que transcenda os aspectos gerais e que se volte para as particularidades e desafios específicos enfrentados tanto pela unidade escolar quanto pelos

profissionais que nela atuam. Essa abordagem diferenciada requer uma formação que não apenas abarque questões amplas, mas que também esteja atenta às problemáticas concretas e singulares da realidade local, proporcionando estratégias formativas personalizadas.

No que concerne à equipe gestora da unidade de investigação, quando questionada se havia algo que gostariam de pontuar sobre o processo de formação contínua de toda a equipe pedagógica e que não havia sido contemplado nas perguntas anteriores, tivemos os seguintes relatos:

[...] eu vou dizer enquanto diretora. Eu estou no meu segundo mandato e quando eu entrei, senti muita falta de saber como ser gestora...hoje isso tem mudado, agora tem um curso que a equipe precisa fazer antes e ali consegue ter uma noção de como é de como encaminhar, mas antes não tinha...então tudo que consegui, fui aprendendo na prática, na tentativa e no erro. Mas tenho percebido um movimento de que estão percebendo essas questões e melhorando já alguns pontos. Isso é bom e necessário” (Diretora, 2023).

Eu percebo que quando a gente senta com elas pra fazer um estudo, parece que estamos impondo algo, vira uma obrigação. Agora, quando chegamos com orientações despreziosas é como se motivasse e com a nossa dinâmica aqui, conseguimos divulgar para comunidade o que realizamos aqui, por meio de foto e vídeo. Observo que o texto elas são resistentes e já falam que não funciona. Elas sentem mais motivação na prática, e aqui a gente tenta fazer esse movimento (Supervisora, 2023).

Tais relatos demonstram que precisamos avançar no processo de formação e instrumentalização da equipe gestora, por meio de uma formação contínua e sistemática, esses profissionais possam não apenas consolidar e aprimorar seus conhecimentos sobre as atribuições inerentes aos seus cargos, mas também aprofundar-se em questões diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças quanto ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

A segunda categoria refere-se aos **êxitos** alcançados por meio do processo de formação contínua. A partir da devolutiva dos profissionais foi verificada a ampliação do conhecimento do profissional, favorecendo o aprimoramento de suas práticas junto às crianças conforme podemos verificar nesta citação:

Um dos pontos positivos no processo de formação é quando podemos perceber que os objetivos foram alcançados pelos alunos.

E também quando conseguimos superar as dificuldades, trazendo melhorias para as nossas práticas diárias (Entrevistada 10, 2022).

Elas trazem ideias, e não só daquilo que a formadora levou, mas também pela troca de ideia com outros professores da mesma turma, que às vezes estão realizando algo lá na unidade deles e compartilham, aí elas chegam falando que ouviram que deu certo e querem tentar também. [...] E acaba que contribui para que elas tenham novas ideias também (Diretora).

Os depoimentos apresentados revelam a importância do processo formativo, tanto em relação ao alcance dos objetivos educacionais quanto à superação de dificuldades no cotidiano pedagógico. A Entrevistada 10 (2022) ressalta a satisfação em constatar que, por meio da formação, os objetivos estabelecidos para os alunos foram atingidos, além de destacar as melhorias que surgem nas práticas diárias dos profissionais envolvidos. Ou seja, percebe-se que há uma valorização e consciência sobre a formação contínua, mesmo essa, como relatado nos eixos anteriores, ser realizada com temas gerais para atender a uma Rede de Ensino, mesmo necessitando de adaptações à realidade específica, ainda assim, oferece subsídios.

Por outro lado, a fala da Diretora enfatiza o valor da troca de experiências entre os profissionais, de modo que não apenas o conteúdo trazido pelos formadores enriquece o aprendizado, mas também as contribuições advindas das práticas realizadas por outros colegas em diferentes unidades. Essa dinâmica de compartilhamento de experiências práticas pode, em nosso entendimento, ser ampliado, por meio de uma formação contínua colaborativa *in loco*, permitindo que os profissionais ampliem seu repertório de estratégias pedagógicas, experimentem novas abordagens e, conseqüentemente, promovam uma melhoria contínua no processo educacional.

Ao analisar o último eixo temático, **autonomia no processo de formação contínua**, constatamos que a maioria dos profissionais ressaltou que busca por iniciativa própria, recursos e materiais que auxiliem o aprimoramento e o desenvolvimento de suas práticas junto às crianças, conforme os relatos:

Sim. Porque buscamos sempre inovar de acordo com as nossas necessidades (Entrevistada 5, 2022).

Sempre que dá pesquisamos algumas coisas, porque para a criança é sempre bom ter novidades (Entrevistada 6, 2022).

Sim, pois é preciso e necessário sempre buscar e aprimorar as nossas práticas pedagógicas, pois é neste momento em que somos capazes de refletir e pensar nas nossas ações pedagógicas, buscando sempre o melhor para as crianças adquirir conhecimento e aprendizado (Entrevistada 10, 2022).

Os relatos evidenciam que a maioria dos profissionais adota uma postura proativa na busca por recursos e materiais que favoreçam o aprimoramento de suas práticas pedagógicas com as crianças. Verificamos que tais percepções, reforçam a ideia de que a formação contínua e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas são processos dinâmicos e necessários, impulsionados tanto pela iniciativa individual dos profissionais quanto pela reflexão crítica sobre o impacto de suas ações no desenvolvimento infantil.

Considerando o papel da equipe gestora diante do trabalho educativo, durante a entrevista questionamos quais ações são desenvolvidas perante as problemáticas que se apresentam no cotidiano escolar. Diante disso, responderam:

Nós tentamos ajudar ao máximo, por exemplo: uma das sugestões de atividade do planejamento, era organizar um dia de piscina e a princípio ficamos todas com receio, mas na mesma hora cada uma deu uma ideia de possibilidade de realizar, cada uma trouxe uma coisa, essa foi uma atividade que envolveu a participação de todos. Quando surge um problema, geralmente conversamos para definir estratégias de como podemos fazer para resolver ou executar algo (Orientadora, 2023).

A gente percebe que tem uma problemática, por exemplo, se for uma problemática no coletivo, a gente senta com o professor e vamos organizar de uma maneira que a gente consiga fazer de acordo com o que está sendo proposto. Se é algo individual, por exemplo, uma criança demonstrou algo que não estava sendo esperado...Nesse caso a gente vai orientar a professora, vai observar porque essa criança teve determinada atitude ou determinada dificuldade e a gente faz adaptações (Supervisora, 2023).

Por exemplo...se elas planejam alguma atividade e que acontece de chover e não dá pra sair...a gente pede pra reorganizar. Vamos adaptando e reorganizando conforme a demanda do dia (Diretora, 2023).

Os depoimentos das gestoras refletem a importância da atuação coletiva e flexível diante das problemáticas que surgem no cotidiano escolar. A Orientadora (2023) ilustra como o trabalho em equipe é fundamental para a superação de desafios, exemplificando uma situação em que o planejamento de uma atividade gerou insegurança inicial, mas foi solucionado através da colaboração de todos os

membros da equipe, com cada um contribuindo com ideias e sugestões para a realização da atividade. Esse relato demonstra a relevância do diálogo e da construção conjunta de estratégias para lidar com situações inesperadas.

A Supervisora (2023), por sua vez, destaca a abordagem diferenciada para problemáticas que afetam o coletivo ou casos específicos, como o comportamento ou dificuldades individuais de uma criança. Nesse sentido, a atuação gestora envolve tanto o planejamento em conjunto com os professores para organizar as atividades de forma adequada às necessidades gerais, quanto a observação cuidadosa e a orientação para ajustes e adaptações quando surgem questões particulares. Essa abordagem evidencia a importância de uma gestão pedagógica atenta e sensível às demandas tanto coletivas quanto individuais.

Já a Diretora (2023) enfatiza a flexibilidade na adaptação das atividades conforme as circunstâncias do dia, como no caso de mudanças climáticas que impedem a realização de atividades externas. Nesse cenário, a equipe reorganiza as atividades de maneira a atender às necessidades imediatas, demonstrando a capacidade de se ajustar rapidamente às demandas imprevistas. Em suma, as ações da equipe gestora, conforme os relatos, são pautadas pela colaboração, diálogo e adaptabilidade, elementos essenciais para enfrentar os desafios do trabalho educativo.

Considerando o exposto e após analisarmos as respostas obtidas por meio dos instrumentos utilizados (questionários, entrevistas, observações e documentos), constatamos que os profissionais demonstram uma certa compreensão acerca da relevância do processo de formação contínua. Além disso, reconhecem a importância de que essa formação ocorra dentro do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma vez que essa dinâmica favorece o diálogo entre os pares e possibilita uma reflexão crítica sobre questões pertinentes ao tempo e ao espaço dedicados à Educação Infantil.

Entendemos que a realização da formação no ambiente de trabalho pode fortalecer não apenas o vínculo com as práticas pedagógicas cotidianas, como também tem possibilidade de promover o aprimoramento das ações educativas, considerando as especificidades e necessidades próprias desse nível de ensino. No entanto, para que essa proposta possa ser de fato efetivada na prática, alguns pontos precisam ser considerados, a começar pela formação contínua dos integrantes da equipe gestora.

Para que a equipe gestora esteja devidamente capacitada para implementar uma proposta de formação contínua colaborativa no próprio local de atuação, é fundamental que, em primeiro lugar, ela se fortaleça com uma sólida base de princípios teóricos e metodológicos, pois tal embasamento é essencial para garantir que a formação proposta esteja alinhada com as melhores práticas educacionais e seja capaz de atender às necessidades formativas da equipe docente, promovendo um ambiente de aprendizado coletivo, reflexivo e sustentado por diretrizes pedagógicas fundamentadas. Esse é um elemento primordial para que a equipe gestora possa planejar, coordenar e executar processos formativos que impulsionem o desenvolvimento profissional contínuo e a qualificação das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante que se evidenciou durante a pesquisa de campo, é que, para viabilizar a efetivação de um processo formativo *in loco*, torna-se imprescindível garantir um quadro completo de profissionais. Essa medida é essencial para assegurar o cumprimento da hora-atividade, momento crucial para a promoção de diálogos, estudos e reflexões entre os educadores.

No decorrer do estudo de caso, foi possível observar que, em diversas ocasiões, a ausência ou insuficiência de profissionais levou os membros da equipe gestora a assumirem turmas, resultando em uma sobrecarga de trabalho. Essa situação compromete o desempenho das funções de gestão, uma vez que, ao assumir as salas de aula, os gestores ficam impossibilitados de cumprir integralmente suas atribuições, ou, em alguns casos, tentam conciliar ambas as responsabilidades, o que acarreta um acúmulo de tarefas e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento do trabalho da gestão escolar.

A pesquisa de campo também revelou que para possibilitar a implementação de uma formação contínua colaborativa *in loco*, é necessário romper com concepções historicamente enraizadas. Um exemplo disso é a ideia de que a responsabilidade pela formação contínua dos profissionais deve recair exclusivamente sobre a supervisora (por ser a responsável pelo aspecto pedagógico) e que essa formação deve ser direcionada apenas aos professores e educadores, desconsiderando os demais profissionais que, de forma direta ou indireta, participam do processo educativo das crianças. Essa visão limitada precisa ser superada para que todos os envolvidos no ambiente escolar, independentemente de suas funções, possam contribuir e se beneficiar de uma formação integrada, promovendo assim um desenvolvimento educacional qualitativo.

Compreendemos que, para uma formação contínua colaborativa *in loco* ser frutífera, é indispensável criar condições que permitam a participação de todos os profissionais que atuam na unidade educativa. Acreditamos que compreender que esse tipo de proposta formativa necessita ser algo coletivo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma consciência ampliada sobre o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que à medida que o diálogo é promovido entre os diferentes setores e profissionais, inicia-se um movimento de percepção além das funções imediatas, permitindo uma visão mais ampla e integrada do processo educativo.

É importante destacar que, embora reconheçamos que essa proposta representa um desafio, considerando a organização social na qual vivenciamos, acreditamos que, a longo prazo, ela pode trazer benefícios substanciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças na Educação Infantil. Ressaltamos, ainda, que não existe uma fórmula única para a implementação de uma proposta formativa como a que estamos defendendo, pois as instituições educativas, assim como os desafios que surgem no cotidiano escolar, não são universais. Cada região e cada instituição possui suas próprias especificidades e particularidades. No entanto, reconhecemos que a gestão escolar pode desempenhar um papel crucial na promoção da formação contínua dos profissionais.

Diante do exposto, na próxima seção, abordaremos uma discussão aprofundada sobre algumas categorias da Teoria Histórico-Cultural, as quais podem oferecer subsídios teórico-metodológicos relevantes para que a equipe gestora reflita sobre o trabalho desenvolvido, com o objetivo de organizar e efetivar uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, adequada às particularidades da instituição e aos desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil.

4. PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA IN LOCO: EM DESTAQUE O PAPEL DA EQUIPE GESTORA

Nesta seção abordaremos algumas defesas essenciais da Teoria Histórico-Cultural que nos oferecem subsídios para refletir sobre o papel da equipe gestora escolar na organização e efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* na Educação Infantil. Salientamos que as reflexões, desenvolvidas nas seções anteriores, deram-nos embasamento a respeito do objeto de estudo em questão, tendo em vista que elas nos proporcionaram uma compreensão mais detalhada sobre o tema em estudo. Isso não significa que, ao longo da elaboração desta seção, não tenha sido necessário revisitar as reflexões previamente desenvolvidas. Pelo contrário, pois em diversas ocasiões, recorreremos aos livros, artigos e anotações de leitura com o intuito de, à luz dos dados coletados, aprofundar e aprimorar as reflexões previamente realizadas.

Partimos da defesa que a gestão escolar desempenha um papel crucial na organização e no funcionamento das instituições de ensino, e no nosso caso específico, na Educação Infantil, sendo responsável pela criação de um ambiente propício ao aprendizado, ao desenvolvimento das crianças e à formação contínua dos profissionais que conduzem o processo educativo diariamente. Dessa maneira, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, oferece contribuições significativas para a compreensão e a prática cotidiana da gestão escolar.

Para alcançar o objetivo central desta pesquisa, que é analisar o papel da equipe gestora escolar na Educação Infantil no processo de formação contínua colaborativa *in loco*, tendo como subsídio teórico-metodológico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos ser necessário explicar que a nossa discussão é fundamentada em algumas categorias do referencial teórico supracitado, definidas a partir das leituras, dos estudos e da interlocução efetivada durante a pesquisa de campo empreendida no decorrer desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a partir de agora, seguindo com o objetivo de nossa pesquisa, discutiremos o papel da gestão escolar na Educação Infantil, considerando as seguintes categorias: o trabalho que conheça as **condições do contexto** em que atua e que **conheça o público** atendido; o trabalho **sistematizado**; o trabalho a partir da **mediação** do mais experiente; o trabalho

colaborativo e o trabalho que promova o **desenvolvimento** e a **emancipação** de profissionais e crianças na efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*.

Para conduzir a discussão realizada a seguir, nos preocupamos em refletir as categorias definidas, de modo articulado, em uma perspectiva de totalidade, pois entendemos que o trabalho desenvolvido pela equipe gestora dentro do espaço educativo não ocorre de forma fragmentada, mas desenvolvido a partir de um movimento dialético. Buscamos dessa maneira, compreender como essas categorias podem contribuir para a construção de práticas formativas que promovam o desenvolvimento integral dos profissionais e, conseqüentemente, viabilizem qualidade para o trabalho pedagógico.

Além disso, defendemos que discutir sobre os processos formativos dos sujeitos com base na Teoria Histórico-Cultural é um modo de angariar elementos para que possamos identificar a natureza e as características da atividade pedagógica, considerando o contexto sociocultural e institucional em que está situada a escola e as transformações em processo e, ao mesmo tempo, a atuação dos sujeitos na transformação desse contexto. A partir dessas reflexões esperamos contribuir para que as escolas reavaliem o papel das práticas de organização e gestão na motivação, desenvolvimento e aprendizagem de profissionais e crianças.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar que essa teoria foi pensada e elaborada sob as bases do Materialismo Histórico-Dialético, e por isso, pressupõe analisar a relação entre o desenvolvimento do sujeito e o movimento histórico da sociedade. Isso significa compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade: sujeito e realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do indivíduo no mundo.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Luria, 2019, p. 25).

De acordo com Tuleski (2008), Vigotski destacou a importância da análise histórica para compreender o comportamento humano, afirmando que o indivíduo só pode ser plenamente entendido em suas características e atitudes dentro das relações de produção que estabelece na sociedade. A referida autora explica que

para Vigotski, a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, determina quais serão estas necessidades.

As elaborações de Marx e Engels (1993; 2008; 2009) nos permitem compreender que nenhum fato histórico ocorre de maneira isolada, isto é, os acontecimentos se dão devido a uma trajetória histórica, a partir de uma necessidade da humanidade. Na obra “*A ideologia alemã*” os autores escrevem:

A produção de idéias, de representações, da consciência está, desde o início, diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanação direta do seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar (Marx; Engels, 1993, p. 36-37).

Com base nesse excerto, entendemos que o processo formativo, assim como o trabalho desenvolvido pela equipe gestora escolar não é um fenômeno que se explica por si só, e que tomar algo específico (nesse caso, a investigação do papel da equipe gestora na Educação Infantil para uma formação contínua colaborativa *in loco*) como objeto de estudo, exige a reflexão e a compreensão da totalidade expressa e considerada como História.

Por isso, apresentamos, no início desta pesquisa, os aspectos históricos e legais da formação contínua de professores e da gestão escolar, pois, consideramos que realizar esse movimento dialético entre o passado e o presente nos ajuda a compreender algumas questões atuais, tendo em vista que nos oferece subsídios para compreender o cenário em que se devolvem a formação contínua e a gestão escolar ao longo da história.

Como vimos nas seções anteriores desta pesquisa, o trabalho empreendido pela equipe gestora escolar na Educação Infantil tem papel essencial no desenvolvimento das crianças e também no desenvolvimento dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Isso porque a equipe gestora é a responsável por conduzir a construção coletiva do trabalho pedagógico, chamando à participação todos os envolvidos no processo educativo, como professores, auxiliares, cuidadores, auxiliares operacionais, secretários e familiares.

Diante dessa concepção, entendemos que algumas categorias essenciais da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com o trabalho desenvolvido pela equipe gestora escolar na Educação Infantil. As categorias definidas foram: o trabalho que conheça as **condições do contexto** em que atua e o **público atendido**; o trabalho **sistematizado**; o trabalho a partir da **mediação** do mais experiente; o trabalho **colaborativo**. Defendemos que essas categorias possibilitam o desenvolvimento e a emancipação de profissionais e crianças.

Para discutir essas categorias, entendemos ser pertinente, refletir sobre o fundamento ontológico da categoria trabalho, para que possamos pensar a organização das instituições educativas e, conseqüentemente, a organização do trabalho desenvolvido pela equipe gestora.

De acordo com Marx (1985), o trabalho é a base da sociabilidade humana, ou seja, é a categoria fundante do ser social, conforme verificamos no seguinte trecho:

O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1985, p. 149-150).

Entendemos a partir do conceito de trabalho explicitado, que o autor evidenciou a diferença qualitativa entre o tipo de relação em que o ser humano e os demais animais estabelecem com a natureza, isto é, enquanto os animais adaptam-se na natureza ou utilizam a matéria natural que já existe, o ser humano transforma a matéria natural, produzindo novas condições para sua existência. Sobre isso, Martins (2015) destaca que o trabalho é o nascedouro do homem, pois é por ele que radica a criação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que é o que diferencia o homem dos demais seres vivos, pois assim produzem cultura e as transmitem de geração em geração. Sobre essa questão, Vigotski e Luria (1996) explicam:

Paralelamente a um nível superior de controle sobre a natureza, a vida social do homem e sua atividade de trabalho começam a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre seu próprio comportamento. Desenvolvem-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura. Com a ajuda desses meios, o

comportamento do homem ascende a um nível superior (Vigotski; Luria, 1996, p. 149).

A partir desse excerto, Vigotski e Luria (1996) apontam para a ideia de que o desenvolvimento cultural e tecnológico da humanidade influenciam diretamente na forma como o ser humano controla e regula seu comportamento. À medida que o ser humano aprimora seu domínio sobre a natureza, sua vida social e suas atividades de trabalho, surgem demandas mais complexas e sofisticadas para o autocontrole e a autorregulação. Nesse contexto, ferramentas simbólicas como a linguagem, o cálculo e a escrita se tornam fundamentais, pois atuam como mediadores cognitivos que permitem ao indivíduo alcançar um nível mais elevado de controle sobre suas ações.

Esses recursos culturais desempenham um papel central na estruturação do pensamento, na organização da atividade mental e na capacidade de abstração. Vigotski e Luria (1996) sugerem que, ao dominar essas ferramentas culturais, o ser humano não apenas se adapta às novas exigências sociais e materiais, mas também transforma qualitativamente seu próprio comportamento. Ou seja, o uso dessas ferramentas possibilita a ascensão a um patamar superior de desenvolvimento psicológico, de modo que o comportamento passa a ser mediado de forma mais consciente, reflexiva e intencional. Em outras palavras, é por meio da apropriação da cultura humana que ocorre o desenvolvimento.

Para a Teoria Histórico-Cultural a cultura é a base do desenvolvimento psicológico humano. As funções psicológicas superiores, como por exemplo pensamento, memória, raciocínio lógico, concentração e atenção, são desenvolvidas por meio da interação social, mediadas por ferramentas culturais, como a linguagem e outros sistemas simbólicos.

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (Luria, 2019, p. 27).

A partir desse excerto, entendemos que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pela cultura, que determina tanto as tarefas que as crianças encontram quanto as ferramentas que elas têm para superá-las. A

interação social é essencial nesse processo, pois as crianças aprendem com os outros, incorporando as práticas culturais ao seu próprio desenvolvimento.

Por meio dos estudos acerca desse referencial teórico, compreendemos que o ser humano não se desenvolve isoladamente, mas sempre em um contexto social e cultural que molda suas capacidades cognitivas. Dessa forma, o processo de internalização, ou seja, a assimilação das práticas sociais e culturais, é essencial para o desenvolvimento psicológico. A cultura, nesse sentido, atua como um meio pelo qual o indivíduo adquire os instrumentos que permitem mediar seu comportamento, influenciando suas ações, pensamentos e emoções.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e 'passam o testemunho' do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1995, p. 285).

Com o exposto, entendemos que para que ocorra o desenvolvimento é necessário que o homem se aproprie da cultura acumulada historicamente. Sirgado (2000) ressalta que, na Teoria Histórico-Cultural, o termo cultura refere-se à totalidade das produções humanas, ou seja, tudo o que resulta da ação criadora e transformadora do ser humano sobre a natureza por meio do trabalho. E, a palavra trabalho quando entendida a partir da filosofia marxiana, possui um significado específico que se difere do senso comum, pois de acordo com esse método, como descrito no início desta subseção, a palavra trabalho é compreendida como uma atividade de transformação intencional da natureza pelo homem.

Esse trabalho começa a partir do momento em que o sujeito antecipa mentalmente a finalidade de sua ação. Saviani (2015, p. 11) destaca que “[...] conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.”. Por isso, o trabalho desenvolvido dentro das instituições escolares não é qualquer trabalho, assim como o trabalho desenvolvido pela equipe gestora não é, e não pode ser, qualquer trabalho, pois deve ser permeado de intencionalidade.

Libâneo (2018) ressalta que gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas, pois compreende a organização escolar

como espaço de aprendizagem e por isso as ações desenvolvidas pela direção e coordenação pedagógica, influencia diretamente na aprendizagem e desenvolvimento de profissionais e crianças.

Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores (Libâneo, 2018, p. 25).

Com isso, o autor destaca a importância de que os membros que atuam na equipe gestora, definam e coloquem em ação práticas que atuem nos motivos de aprendizagem tanto dos profissionais quanto das crianças, ou seja, são os motivos que impulsionam o sujeito a planejar e a agir, são os motivos criados no sujeito que o colocam em atividade.

Leontiev (apud Eidt; Duarte, 2007, p. 58) entende por motivo "aquilo que se refletido no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada". Para esse autor, os motivos e interesses humanos não são dados desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos pela sociedade, a partir das condições de vida e educação. Por isso, para que o sujeito aprenda, é necessário criar, nele, motivos.

Em concordância com Sforzi (2016), compreendemos que é preciso conhecer a situação social de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, pois assim, é possível encontrar elementos que possam conectar o sujeito ao conteúdo que se pretende ensinar, por meio das experiências já vivenciadas por ele. Nessa perspectiva, é importante que a equipe gestora escolar tenha clareza e consciência de que a escola faz parte de um contexto mais amplo, que inclui a história, a cultura e a estrutura social da comunidade em que está inserida. Portanto, as práticas e as decisões da gestão podem, nesse sentido, refletir e responder às necessidades e características desse contexto.

Daí destacamos as primeiras categorias que nos oferecem subsídios para refletir o trabalho da equipe gestora na Educação Infantil, sendo a necessidade de conhecer o **contexto** de trabalho, bem como o **público que atende** (profissionais, crianças e famílias). Isso porque é a partir desse conhecimento, que torna-se possível pensar em aspectos organizacionais da gestão escolar adequados àquela

realidade específica. Entretanto, aqui vale uma ressalva, pois, concordamos com Luck (2020) quando a autora salienta que não basta conhecer a realidade ou o contexto no qual está inserido, é preciso mais do que isso. Nas palavras da autora,

[...] é necessário haver além da intuição e da observação empática e receptiva sobre os fatos e dados da realidade uma organização sistemática desses aspectos, de modo a se poder, a partir de sua análise e interpretação objetiva, construir conhecimento significativo e inspirador para a promoção de avanços educacionais (Luck, 2020, p. 59).

Com isso, fica-nos claro que a ação é condição fundamental para a construção da realidade, do contexto e do respectivo conhecimento sobre o público atendido. A gestão escolar quando pautada nos moldes democráticos, pode oferecer a todos que fazem parte da comunidade escolar a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas de criar seu próprio conhecimento sobre esse processo. Lúria (2019, p. 25) afirma que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”.

A Teoria Histórico-Cultural defende que o ser humano não é apenas um objeto da história, mas sim um sujeito que está em constante interação com o seu contexto, ou seja, o sujeito interage com o meio ao qual está inserido. Sobre isso:

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha um papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2010, p. 695)

Conforme explicado pelo autor, as circunstâncias do meio em que a criança está inserida apresentam as possibilidades e os desafios que constituem as bases para o seu desenvolvimento. O mesmo princípio aplica-se aos profissionais, cujas trajetórias e crescimento também são influenciados pelas circunstâncias do contexto em que atuam, fornecendo-lhes os estímulos e obstáculos necessários para o aprimoramento de seus conhecimentos.

Compreendemos que um instrumento capaz de favorecer esse conhecimento acerca do contexto e do público atendido, é o conhecimento e a utilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educativa, tendo em vista que este

documento propõe, em sua elaboração, a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. [...] É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (Vasconcellos, 2019, p. 25).

Por meio do conceito abordado por Vasconcellos (2019) acerca do PPP, percebemos que a sua construção coletiva possibilita a articulação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e é a gestão escolar a mediadora nesse processo de interlocução. Quando elaborado de forma participativa, torna-se um processo permanente de reflexão e discussão, bem como possibilita a organização do trabalho pedagógico, colaborando para a construção coletiva da criação da identidade do espaço escolar e sua autonomia.

Por meio de nossos estudos e pesquisa de campo realizados no decorrer desta pesquisa, verificamos que o PPP é entendido apenas como um documento burocrático, uma vez que chega na unidade com uma estrutura previamente elaborada por órgãos maiores, para que o diretor complemente com algumas informações específicas da escola e, devido à rotina educativa intensa, não é possibilitado a sua elaboração de maneira coletiva. Vale destacar que essa não é uma dificuldade apenas do CMEI pesquisado, mas que abrange o cenário de escolas tanto públicas quanto privadas no Brasil, conforme salientado por Vasconcellos (2019).

Há uma queixa bastante forte quanto à ausência de participação, engajamento e compromisso com tal elaboração. Aqui, de fato, estamos diante de um grave desafio, dado o desmonte em que, com frequência, se encontram as escolas pelo país afora. E que fique claro que não estamos nos referindo apenas às públicas, já que nas escolas particulares encontramos também forte estado de desânimo dos docentes, em função de sua desvalorização [...] (Vasconcellos, 2019, p. 54).

Com isso, percebemos que essa desvalorização, atrelado à sobrecarga de trabalho, do pouco investimento financeiro e de políticas públicas por parte dos

órgãos governamentais e municipais, o sentido do trabalho educativo vai se perdendo. Nesse contexto, Vasconcellos (2019) chama a atenção para o paradoxo existente: como “perder tempo” elaborando de forma participativa o Projeto se a demanda de trabalho é significativa dentro da instituição e que por vezes é tão desafiadora?

Compreendemos que se não é viabilizada a participação de toda a comunidade na elaboração do PPP, nega-se a possibilidade de consciência sobre a relevância de tal processo, tendo em vista que diante do questionamento supracitado, o PPP é justamente a possibilidade de transformação desse cotidiano desafiador. Sem essa consciência e entendimento, o PPP não é compreendido em sua totalidade, não é utilizado cotidianamente como um norteador para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que favoreça a relação teoria e prática, mas apenas como um documento a ser entregue e que, posteriormente, ficará engavetado, sem concretização.

Quando tratamos o PPP escolar como instrumento norteador para a realização de um trabalho qualitativo que une teoria e prática, e que, este é um instrumento crucial dentro do contexto educativo, pois, permite que a equipe gestora conheça o contexto e o público atendido para definir o caminho a ser seguido, engendramos em outra categoria, sendo o trabalho organizado e **sistematizado**.

O trabalho sistematizado nos Centros de Educação Infantil, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, refere-se à organização intencional das atividades educativas, de modo que favoreçam nas crianças o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento abstrato e a linguagem. Ao se tratar da sistematização considerando o trabalho desenvolvido pela equipe gestora, ela desempenha papel de referência para os demais profissionais que ali atuam, por isso, todas as suas ações devem ser permeadas de intencionalidade educativa.

Em vista disso, se almejamos que o trabalho dos profissionais aconteça de maneira intencional e sistematizada, o trabalho desenvolvido pela equipe gestora também deve ser organizado de maneira sistematizada e intencional. À medida que a equipe gestora conhece o contexto de trabalho e as pessoas que fazem parte desse contexto, é possível sistematizar o trabalho partindo da realidade do grupo, ver quais são suas preocupações, suas expectativas e até mesmo sugestões e, por meio disso, buscar estabelecer uma interação dialética com o grupo.

A intencionalidade educativa deve estar em função do desenvolvimento das crianças nas diferentes atividades criadas na cultura, para que elas possam, nos modos de existir mais plenos de consciência, estar e se relacionar com o mundo dos objetos, da natureza e das pessoas. Humanamente (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 24).

A intencionalidade desenvolvida pelo trabalho da gestão escolar refere-se à direção consciente e planejada das práticas educativas, envolve a criação de um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento. A equipe gestora escolar, segundo essa perspectiva, deve atuar como mediadora das relações entre os diversos agentes da escola (professores, crianças, funcionários e comunidade), buscando articular essas relações em prol de um objetivo comum: a promoção de uma educação de qualidade.

Considerando essas relações, compreendemos que a escola, a cultura, os profissionais e a gestão escolar constituem elementos fulcrais para a humanização das novas gerações em suas máximas potencialidades. Portanto, destaca-se a importância da intencionalidade educativa apresentada neste contexto, de modo que a equipe gestora possa, quando se tem as condições objetivas necessárias, possibilitar as condições e momentos formativos para uma educação humanizadora, envolvendo integralmente os profissionais e as crianças nesse processo.

Segundo Borges e Alcântara (2019) a mobilização de conhecimentos não acontece de forma natural, mas ao contrário, são provocadas por ações intencionais. Dessa forma, a gestão escolar pode criar as condições objetivas para a reflexão e por meio de um trabalho organizado e sistematizado pode se assumir a liderança com processos formativos na escola. A equipe gestora pode observar, revelar, desnaturalizar e transformar as práticas junto com sua equipe. “Não podemos esperar que haja modificações (ou ao menos reflexão) dos profissionais que se envolvem diariamente com os bebês e crianças se não houver um planejamento adequado a esse movimento” (Borges; Alcântara, 2019, p. 178).

Borges e Alcântara (2019) sugerem que mudanças no comportamento e nas práticas dos profissionais que lidam com bebês e crianças dependem de um planejamento estruturado e intencional. Isso implica que a simples interação diária com essas crianças não é suficiente para provocar transformações significativas, a menos que haja uma reflexão sistemática e um plano de ação para guiar essas práticas.

Da mesma forma que os profissionais precisam ter consciência acerca da importância de elaborar um planejamento sistematizado e intencional, a equipe gestora também precisa de organizar de maneira sistematizada e com intencionalidade em seu sistema organizacional, pois, compreendemos que há uma intrínseca relação entre o que acontece na organização da escola e o que acontece na sala de aula, tendo em vista que, como pontuou Libâneo (2018), a aprendizagem entendida como uma atividade situada num contexto socio-cultural e institucional, o ambiente escolar, as formas de organização e gestão e a cultura da escola são práticas sociais que afetam os motivos de profissionais e crianças e suas disposições para aprender.

Dessa forma, para que haja avanço do fazer docente é importante a existência de um par mais avançado, pois na ausência desse par, as proposições não apresentam problematização nem avanços, correndo até o risco de serem naturalizadas e validadas como boas propostas. Assim, é papel da equipe gestora promover momentos intencionais e organizados de reflexão sobre os acontecimentos do Centro de Educação Infantil (CEI).

A partir dessa sistematização do trabalho, de maneira intencional, a equipe gestora pode, por meio de uma formação contínua colaborativa *in loco*, atuando como par mais experiente possibilitar reflexão, consciência e possibilidade de transformação da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a gestão democrática e participativa evidencia, para além de demandas burocráticas, um caráter eminentemente pedagógico.

Nesse ponto, adentramos em outra categoria, a **mediação**. Considerando que todo o trabalho desenvolvido dentro das instituições escolares, em especial de Educação Infantil, tem como referência a atuação da equipe gestora, que atua como mediadora do processo educativo, entendemos que tal equipe pode ou não favorecer as condições objetivas para o trabalho, possibilitando o diálogo e a reflexão, a depender de sua sistematização para o desenvolvimento do trabalho.

Tendo como subsídio a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a todo o tempo aprendemos com os pares mais experientes, seja com intencionalidade ou com a ausência desta, ou seja, a todo o tempo, o papel desempenhado pela equipe gestora é observado e aprendido pelos demais profissionais, assim como a conduta e ação cotidiana dos profissionais são observadas e aprendidas pelas crianças. Assim, a mediação realizada pela equipe gestora enquanto par mais experiente

desempenha papel primordial na condução do processo de ensino e aprendizagem de profissionais e, conseqüentemente, das crianças.

Para refletir sobre a categoria mediação, faz-se necessário compreender o homem como ser social que aprende e se desenvolve por meio das relações que estabelece com seus pares e também com os objetos da cultura material e imaterial. Ao utilizar o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento filosófico, a Teoria Histórico-Cultural nos apresenta o homem como um ser social no qual seu desenvolvimento está condicionado pela atividade que o vincula a natureza, ou seja, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe garantam, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como humano. Leontiev (1978) explica que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. Aquilo que a natureza oferece quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. Nas palavras do autor “[...] É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 285).

A partir dessa explicação de Leontiev (1978), compreendemos que a humanização do sujeito acontece conforme as funções naturais, ao longo do seu desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado da assimilação da cultura acumulada historicamente e que vai orientar seus processos psíquicos, ou seja, a partir da apropriação dos bens materiais e imateriais acumulados a cada geração, o homem desenvolve as funções psíquicas superiores que lhe tornam verdadeiramente humano.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 1978, p. 290).

O referido autor defende que para que a atividade adequada¹⁴ se institua na criança, faz-se necessário o modelo, a instrução, a orientação do adulto, uma vez que o adulto é o par mais experiente, portador do conhecimento social sobre os

¹⁴ Leontiev utiliza essa expressão para referir-se à atividade da criança que é capaz de reproduzir os traços essenciais da atividade histórica humana que está depositada e fixada nas produções culturais (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 66).

modos de emprego e funcionamento dos objetos da cultura. Da mesma maneira, ocorre com os profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil, ou seja, é também, por meio de um processo educativo, pensado, organizado e mediado pela equipe gestora, que os profissionais podem se apropriar da atividade histórico-cultural humana, e dessa maneira, transformar sua prática pedagógica.

Em nossos estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural, fica-nos claro que está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Isso devido ao fato de o ser humano ser fundamentalmente um ser social, que se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece com o mundo circundante e com outros homens.

Lúria (2019) explica que desde o nascimento as crianças interagem com os adultos que, por sua vez, buscam constantemente incorporá-las à cultura acumulada historicamente. Essa apropriação se dá inicialmente por processos naturais, mas por meio da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (Lúria, 2019, p. 27).

De acordo com Libâneo (2018) a gestão escolar além das condições administrativas, operacionais e didático-pedagógicas, se caracteriza como um ambiente social e cultural que carrega consigo uma dimensão educativa. Nas palavras do autor,

[...] as práticas administrativas, as formas de relacionamento entre alunos, professores e funcionários, a organização do tempo escolar, os modos de resolver problemas, o espaço físico e os equipamentos, as relações que acontecem na sala de aula, no pátio, nos corredores, tudo isso tem uma função eminentemente educativa (Libâneo, 2018, p. 219).

Com isso, entendemos que a escola, em sua totalidade, é a responsável pela educação e aprendizagem de crianças e profissionais. Nesse sentido, podemos nos questionar: De que modo as práticas de organização e gestão são práticas educativas?

Vejamos, se temos como objetivo que os profissionais compreendam como ocorre o processo educativo e que por meio dessa compreensão, oportunize ações sistematizadas e intencionais de modo a promover o desenvolvimento do psiquismo de bebês e crianças pequenas, antes, esse profissional precisa se apropriar de todas essas questões e, em nosso entendimento, essa apropriação que se inicia com a formação inicial precisa ser reafirmada com a formação contínua.

Como vimos na primeira seção desta pesquisa, sabemos que existe certa precariedade na formação inicial e contínua desses profissionais e que por vezes, eles próprios não têm compreensão e nem consciência da importância de se apropriar de como ocorre o desenvolvimento infantil ou o processo educativo. Esse conhecimento, pode ser fortalecido por meio da formação contínua, em uma perspectiva que seja o mais próxima possível da realidade ao qual esse profissional está inserido, ou seja, pelos pares mais experientes, sendo, nesse caso, a equipe gestora.

A mediação realizada pela equipe gestora, conforme nossos estudos e observações na pesquisa de campo, acontece de diversas formas: ao elaborar o sistema organizacional do CMEI; ao orientar os profissionais na elaboração do planejamento semanal; ao realizar intervenções nas diversas relações entre os profissionais para favorecer um ambiente harmonioso que oportunize a aprendizagem; quando busca e providencia recursos necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas; dentre outras ações. Mas a forma de mediação que destacamos em nossa pesquisa é a formação contínua colaborativa *in loco*.

Entendemos que o aprendizado cotidiano nas atividades conjuntas de colaboração entre os profissionais precisa ser reforçado por outras atividades de formação contínua colaborativa *in loco*. A formação contínua faz parte das atribuições da organização e gestão da escola, tendo em vista que é um importante instrumento de reflexão e aprimoramento do trabalho dos profissionais que atuam na escola.

Considerando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, Libâneo (2018) destaca que no que se refere ao trabalho da gestão escolar, esse referencial teórico considera uma relação dinâmica entre as estruturas de organização do sistema escolar e atuação das pessoas. Essa visão, segundo o autor, não desconsidera a necessidade de as escolas serem bem geridas, porém, acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de organização e de gestão em dois sentidos, conforme explicitado

[...] (a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomadas de decisões etc., são também práticas educativas; (b) as escolas são tidas como espaço de formação e de aprendizagem, entendendo a participação como aprendizagem, em que as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas (Libâneo, 2018, p. 220).

Nesse contexto, constata-se que os cenários socioculturais e institucionais exercem uma influência determinante na formação do pensamento conceitual. Entretanto, é importante ressaltar que a referência não se aplica a quaisquer contextos socioculturais, mas, especificamente, ao espaço institucional educativo. Nesse âmbito, as práticas sociais às quais o indivíduo está exposto impactam diretamente sua forma de pensar e agir. Por isso, a mediação realizada pela equipe gestora junto aos profissionais que atuam nesse contexto é fundamental quando almejamos práticas pedagógicas qualitativas.

Vale ressaltar que realizar esse processo de mediação, inclusive por meio de uma proposta de formação contínua *in loco* não é uma tarefa simples, ao contrário, é desafiador. Por isso, ao longo desta pesquisa, abordamos aspectos relacionados a uma formação contínua colaborativa *in loco*, pois em nossa compreensão, todo esse processo educativo empreendido pela gestão escolar, a partir de um trabalho que conheça o contexto e o público atendido, que realize um trabalho sistematizado e com mediação qualitativa, só é possível por meio de um trabalho **colaborativo**, categoria esta, que pode favorecer o desenvolvimento de todo o trabalho educativo.

A partir da perspectiva histórico-cultural a cultura escolar seria o espaço de possibilidades de transformações, em que os profissionais vão tornando conscientes suas necessidades subjetivas, intersubjetivas e objetivas, podendo produzir em conjunto sua profissionalidade (Libâneo, 2018).

A organização desse espaço implica a criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores e entre professores e alunos, de modo a se implantar uma cultura colaborativa. Nesse espaço, há que se destacar o papel da direção e coordenação pedagógica para apoiar e sustentar esses espaços de reflexão, investigação, negociação e tomada de decisão colaborativas (Libâneo, 2018, p. 192-193).

Destarte, fica-nos claro a importância do papel da gestão escolar, pois, a cultura colaborativa é a síntese dos elementos que asseguram a relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios profissionais, por meio do incentivo à participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, por meio da organização do tempo e dos espaços, por meio da orientação e mediação com o planejamento e sua articulação com o currículo e da formação contínua, ou seja, por meio de uma gestão democrática e participativa.

O cenário educacional, como pontuado por Vasconcellos (2019), é marcado pelo individualismo, sendo cada profissional na sua sala de aula, com seu fazer, no seu trabalho. Por vezes, esse individualismo é visto até mesmo dentro da equipe gestora. Muramoto, apud Vasconcellos (2019, p. 174), destaca que “trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo”.

Sabemos que instituir um espaço colaborativo torna-se um desafio diante de inúmeras situações adversas que se apresentam cotidianamente dentro das instituições educativas, mas, consideramos que organizar o trabalho de modo a favorecer a colaboração entre os pares é primordial para ações pedagógicas qualitativas.

A equipe gestora que se propõe a discutir sua prática, seu fazer docente, que organiza seu trabalho a partir da observação, do registro, reflexão e ação necessita de fazê-lo fundamentado em uma teoria, em princípios e concepções que direcionaram as práticas e decisões tomadas no cotidiano escolar. Isso evidencia que as ações empreendidas pela gestão escolar não são neutras, ao contrário, demonstram uma concepção de ser humano, de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, à medida que a equipe gestora compreende a necessidade de criar na unidade escolar um espaço de acolhimento, de escuta, um espaço coletivo e colaborativo, que permita a realização de discussões alicerçadas para além do

senso comum ou do individualismo, este espaço, torna-se lócus da formação contínua colaborativa.

Defendemos que as categorias discutidas no decorrer desta seção, compreendidas em um processo dialético e de totalidade, estão interligadas quando pensadas dentro do trabalho desenvolvido pela gestão escolar, tendo em vista que elas não são neutras e nem tampouco acontecem de forma isolada dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos.

Ao refletirmos sobre o trabalho desempenhado pela equipe gestora, especialmente no contexto da Educação Infantil, este se configura como um processo formativo essencial. A equipe gestora é a responsável por organizar o sistema estrutural e operacional de todo o processo educativo que no nosso entendimento abrange todas as categorias abordadas nesta seção de modo interligado. Nesse sentido, a equipe gestora assume o papel de mediadora no processo educativo, promovendo e incentivando espaços e ações de formação contínua no âmbito institucional.

Não podemos ignorar o fato de que esse trabalho desenvolvido pela equipe gestora está inserido em uma sociedade regida por políticas que expressam um ideário específico, bem como uma determinada concepção de ser humano, de educação e de desenvolvimento. Dessa forma, nossas ações, enquanto profissionais atuantes nas unidades educativas, não são neutras. Sob essa perspectiva, acreditamos que a equipe gestora, ao promover uma formação contínua colaborativa no próprio ambiente institucional, pode demonstrar preocupação não apenas com o desenvolvimento pedagógico dos profissionais, mas também com sua emancipação e humanização. Defendemos que a formação contínua, nos moldes defendidos neste trabalho, revela uma concepção de ser humano, de ensino, de educação, de infância e de desenvolvimento que se contrapõe àquelas predominantes nas políticas vigentes.

Acreditamos que pautar o trabalho da equipe gestora considerando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial, das categorias explicitadas, é possível favorecer o processo de desenvolvimento, emancipação e humanização de profissionais e crianças, uma vez que esses elementos conduzem a um trabalho de gestão escolar que priorize uma gestão verdadeiramente democrática e participativa que oportuniza o diálogo, a troca de experiência, a reflexão e a tomada de decisões coletivas, possibilitando assim, práticas pedagógicas qualitativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa argumentação nesta tese foi motivada pelas vivências que tivemos no decorrer de nossa trajetória profissional, com intenção de buscar respostas a problemática percebida desde o período da graduação, perpassando pela vivência como professora, depois como supervisora educacional e posteriormente na função de formadora educacional, que dizia respeito ao processo de formação contínua dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

Nossa inquietação teve início ao percebermos a dificuldade dos profissionais em compreender e estabelecer relações entre aquilo que foi estudado e discutido nos cursos de formação contínua nos quais participam, seja por iniciativa própria ou aqueles ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, com a prática pedagógica realizada em seu cotidiano dentro da unidade educativa, ou seja, compreender a relação entre a teoria e a prática.

O pressuposto que adotamos frente a essa problemática, pautou-se em compreender o papel da equipe gestora na organização e condução de uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, que pudesse favorecer o diálogo, a reflexão e consciência dos profissionais acerca do trabalho educativo, bem como compreender a relação entre teoria e prática e, assim, contribuir com práticas pedagógicas mais qualitativas. Para segui-lo, não bastava refletir sobre a formação contínua ou sobre a gestão escolar a partir da produção bibliográfica existente e voltada para a Educação Infantil. Foi necessário, também, realizar uma pesquisa de campo, nesse caso específico, um estudo de caso acerca do nosso objeto de estudo - o papel da equipe gestora no processo de formação contínua colaborativa *in loco* - com intuito de observar como se desenvolve o trabalho da equipe gestora no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, na primeira seção deste trabalho, abordamos aspectos históricos e legais acerca da formação contínua no Brasil, bem como apresentamos os elementos e características de uma formação contínua colaborativa *in loco*, destacando a relação dessa formação com o papel desempenhado pela equipe gestora na Educação Infantil. A partir dos estudos empreendidos, verificamos que houve avanços significativos na legislação e nas políticas para a formação contínua de professores no Brasil. Percebemos que, tanto a formação contínua quanto o

trabalho desenvolvido pela gestão escolar são temáticas relevantes, uma vez que ambos influenciam no desenvolvimento educacional e na qualidade do ensino.

As políticas educacionais brasileiras, ancoradas nos marcos legais da Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, demonstraram avanços no sentido de garantir, legalmente, a formação contínua de professores. No entanto, apesar desses progressos, ainda há desafios a serem superados, como a necessidade de ampliação do acesso a programas de formação contínua de qualidade e a garantia de condições objetivas de trabalho adequadas que incentivem e permitam os professores a participarem ativamente desses processos formativos, ou seja, é preciso que as políticas educacionais estejam articuladas a outras políticas, objetivando melhores condições para o trabalho, de remuneração e investimento na formação contínua.

Verificamos que, mesmo que o município de investigação ofereça uma formação contínua para a Rede de Ensino de um modo geral, ainda não é o suficiente, pois tais formações abordam temas gerais, o que por vezes, não atende as angústias imediatas dos profissionais. Por isso, defendemos que é necessário instrumentalizar de maneira teórica e prática as equipes gestoras, pois elas atuam diretamente com os profissionais, conhecem o cotidiano específico da unidade em que atuam e podem possibilitar momentos de formação contínua colaborativa *in loco* de modo a qualificar os profissionais e suas práticas.

Quanto aos elementos de uma formação contínua colaborativa *in loco* e o papel da equipe gestora na condução dessa proposta formativa, compreendemos que essa formação se configura como uma forma de mediação e apresenta-se como possibilidade de favorecer a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na instituição educativa, na qual, por meio do estudo, diálogo e reflexão junto a equipe gestora, podem alcançar melhorias tanto no sistema organizacional da unidade quanto nas intervenções pedagógicas realizadas com as crianças, além de oferecer subsídios teórico-práticos aos profissionais acerca de questões específicas daquele contexto em que atuam.

A formação contínua colaborativa *in loco* constitui-se a partir da identificação de uma necessidade ou problema do cotidiano escolar ou dos próprios profissionais; requer a participação de todos os profissionais que atuam na unidade educativa, mas não de maneira impositiva ou obrigatória e sim como convite e conscientização a participação e a partir disso, a equipe gestora pode organizar momentos para

conduzir esse processo formativo junto aos profissionais, articulando teoria e prática, possibilitando o diálogo, a troca de experiência, a reflexão acerca das temáticas identificadas.

Delineamos como a gestão democrática foi sendo desenvolvida no decorrer da história, buscando compreender o conceito de participação na perspectiva da gestão democrática, que por sua vez, carrega inúmeros desafios para sua efetivação. Buscamos a partir disso, relacionar o importante papel da equipe gestora escolar na formação contínua dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil.

A formação contínua colaborativa *in loco*, especialmente no contexto da Educação Infantil, pode ser uma mediação qualitativa, pois promove a integração entre teoria e prática, com foco nas necessidades reais dos professores e das crianças. Essa proposta formativa fomenta a aprendizagem no ambiente de trabalho, proporcionando oportunidades de reflexão e desenvolvimento profissional diretamente no espaço escolar, o que favorece a contextualização dos conteúdos e metodologias discutidas. A formação contínua colaborativa *in loco* também estimula o trabalho coletivo e colaborativo, a troca de experiências e o desenvolvimento de soluções conjuntas para os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Nesse contexto, o papel da equipe gestora na condução de uma proposta formativa contínua colaborativa *in loco* se reveste de importância estratégica e inegável, uma vez que tal formação se apresenta como um instrumento essencial para a concretização de uma gestão democrática no ambiente educacional. A formação contínua colaborativa *in loco* não apenas proporciona o aperfeiçoamento pedagógico, mas também promove uma cultura de participação ativa e integrada entre todos os atores da escola — gestores, professores, educadores, auxiliares, funcionários, pais e crianças. Essa abordagem visa identificar e atender às demandas específicas da comunidade escolar, permitindo que as decisões sejam tomadas de maneira conjunta e alinhada às necessidades reais do ambiente educacional. Assim, fomenta-se a criação de um espaço mais inclusivo, colaborativo e comprometido com a construção de uma educação equitativa e plural. A equipe gestora, portanto, assume um papel de liderança não apenas administrativa, mas também como facilitadora de processos participativos que favorecem o desenvolvimento de uma gestão escolar dialógica, capaz de transformar as relações institucionais e pedagógicas em prol de um ambiente que valoriza a aprendizagem,

o desenvolvimento humano, a diversidade e a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo.

Contudo, a efetivação dessa formação ainda enfrenta desafios, como a superação de estruturas hierárquicas enraizadas, a resistência à mudança por parte de alguns gestores e profissionais, e a necessidade de criar espaços de diálogo e escuta ativa. Tais desafios existem porque este tipo de formação não se coaduna com a organização social que está posta. Assim como ressaltado por Vasconcellos (2019) no item 2.2 desta pesquisa, muitos são os empecilhos que se apresentam no cotidiano educativo, como por exemplo, sobrecarga de trabalho; rotatividade da equipe educativa escolar e da própria equipe gestora; cobranças burocráticas; falta ou ausência de profissionais, necessitando que a equipe gestora entre em sala para suprir tal ausência, dentre outros inúmeros desafios.

Diante desse cenário, observa-se um descompasso significativo entre os inúmeros esforços teóricos e produções acadêmicas desenvolvidas ao longo dos anos — em termos de ideias e propostas — e sua limitada repercussão na prática. Embora não se possa ignorar o impacto das subjetividades envolvidas, é razoável perceber que, sem a garantia de condições materiais objetivas mínimas, é difícil alcançar avanços concretos. Nesse sentido, como é possível almejar que a equipe gestora proponha uma formação contínua colaborativa *in loco* se estamos imersos em uma sociedade capitalista que a todo momento nega nossas possibilidades de desenvolvimento?

Compreendemos que a proposta que estamos defendendo se contrapõe aos moldes tradicionais da sociedade capitalista vigente, a qual privilegia estruturas que dificultam práticas emancipatórias. No entanto, nossa proposta apresenta-se como uma forma de ação resistente dentro do espaço educativo, um lugar potente para a formação humana integral. Defendemos que devemos, mesmo diante de condições inadequadas que não favorecem, e muitas vezes inibem a implementação de ações dessa natureza, buscar criar condições que favoreçam a emancipação dos sujeitos, possibilitando que compreendam de forma crítica as relações sociais, econômicas e políticas que os circundam. Essa resistência, no entanto, não é infrutífera. Mesmo em meio a barreiras estruturais impostas pelo sistema, é possível vislumbrar caminhos que, ainda que desafiadores, buscam transformar o ambiente educacional em um espaço de construção crítica, reflexão e desenvolvimento humano. O papel dos profissionais e da equipe gestora, nesse contexto, é essencial: trata-se de atuar

como mediadores que incentivam a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e questionar as contradições sociais e, a partir desse entendimento, atuar de maneira consciente e transformadora. Embora saibamos que as limitações impostas pelo sistema socioeconômico atual dificultam essa ação, acreditamos que o espaço educativo deve ser um campo fértil para o exercício da resistência, da crítica e da busca por alternativas emancipatórias.

Nesse cenário, cabe à equipe gestora escolar adotar uma postura de liderança pedagógica, incentivando o desenvolvimento de práticas de formação contínua que sejam participativas e colaborativas, alinhadas às demandas da equipe docente e às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Especificamente na Educação Infantil, onde os profissionais enfrentam desafios únicos relacionados ao desenvolvimento integral das crianças, o apoio da gestão escolar na formação contínua é essencial.

A equipe gestora pode atuar como mediadora e facilitadora desse processo formativo, criando condições para que os profissionais possam refletir criticamente sobre suas práticas e construir novos saberes, a partir de uma perspectiva colaborativa e contextualizada. Além disso, é importante que a equipe gestora promova um ambiente de trabalho que valorize o diálogo, a troca de saberes e o trabalho em equipe, favorecendo o pertencimento e o desenvolvimento profissional contínuo de todos os membros da comunidade escolar.

Portanto, o papel da equipe gestora vai além da organização administrativa e do cumprimento de metas institucionais. Ela deve assumir uma função estratégica na implementação de uma cultura de formação contínua colaborativa, sendo responsável por incentivar e facilitar a participação de todos os profissionais em processos formativos que sejam significativos e que promovam o aprimoramento das práticas pedagógicas. A gestão escolar, quando realizada de forma democrática e participativa, tem o potencial de transformar a unidade educacional em um espaço de aprendizagem constante, beneficiando tanto os profissionais quanto às crianças atendidas na Educação Infantil.

Ao compreender sobre a formação contínua colaborativa *in loco* e sobre a relevância da equipe gestora nesse processo, fomos a campo, conforme descrito na seção anterior para realizar o estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil com intuito de observar e acompanhar como se desenvolve o trabalho da equipe gestora no cotidiano escolar, contemplando todas as suas nuances, desafios

e possibilidades. E, por meio das observações, entrevistas e questionários feitos com os membros da equipe gestora e alguns profissionais que ali atuam, verificamos que realizar uma formação contínua colaborativa *in loco* a partir de uma gestão democrática e humanizadora não é tarefa fácil, ao contrário, implica em ter condições objetivas de trabalho para sua realização, como por exemplo, quadro de profissionais completo; implica em os próprios membros da equipe gestora terem uma formação inicial e contínua de qualidade que lhes permitam compreender o trabalho a partir de uma perspectiva de emancipação humana, dentre outras condições.

Dentro dos limites da nossa pesquisa, conseguimos encontrar desafios e possibilidades para avançarmos no que se refere ao processo de formação contínua dos profissionais que atuam na Educação Infantil, mas entendemos que essa pesquisa não se finda com tais proposições, ao contrário, há caminhos para serem explorados e ampliados. Compreendemos que os trabalhadores da educação possuem grande responsabilidade, pois, em última instância, educar é garantir ao outro o direito de se humanizar. Neste sentido, concordamos com Pasqualini e Eidt (2019, p. 78) ao defenderem que “[...] quando assumimos o compromisso com a humanização, nossa vida converte-se em *luta*”. É esta luta almejada e é esta luta defendida ao longo desta pesquisa no sentido da equipe gestora compreender e encaminhar o seu importante papel enquanto formadora de uma equipe humanizada que deve viabilizar ações sistematizadas e qualificadas, as quais permitirão a emancipação das nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In.: **Seminário do PPE**, Maringá, 2011, p. 1-13. jul. 2021.

ALVES FILHO, Manuel. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal da UNICAMP: Campinas/SP, 2017. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservador-a-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ANPED. **Posição da ANPED sobre a questão da formação inicial e continuada de professores e seu marco legal Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. 06 de maio de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. ° 12.796**. 04 de abril de 2013. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 2013.

BRASIL. Lei Federal 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26. Jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394. 20 de dez. de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.

CAMPOS, M. M. Prefácio. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 7-9.

DIAS, Ana Maria Iorio; BRAGA, Carmensita Matos. Passado e presente na formação de professores: entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 85 - 108, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas públicas e educação básica**. 1 ed. 2001.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 75-106.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 43, n. 2, p. 149-172, mar. 2012.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - 11. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriano Sabino. **As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora**. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder - São Paulo: Paz e Terra, 2008. 124 p.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação continuada**: análise dos termos. Ano VI, n. 21, mai. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha - Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática - 6. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. **Formação em contexto na Educação Infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza**. 2013. 316 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão. 4ª reimpressão, 2020.

MAGALHÃES, Solange Oliveira. **Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento**. In: Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. Conversando com professoras e professores. COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) 1 ed-Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 65 - 75.

MARTINS, Angela Maria; BATISTA, Dulcilene Aparecida. **Gestão de creches: (re)leituras de um processo de formação continuada**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP, v. 29, n. 60, p. 162-179. Jan./abr. 2019.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 31-46, 2015.

MARTINS, L. M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S.; SILVA, V. P. da (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-475.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MELLO, Ana Paula Barbieri de.; SUDBRACK. Edite Maria. **Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP, v.5, p. 1-21, 2019.

MELLO, Suely Amaral; COSTA, Sinara Almeida; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Conversando com professoras e professores. COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) 1 ed-Curitiba, PR: CRV, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cadernos de pesquisa, v. 48, n. 169, p. 876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>> Acessado em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. - São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALINI, J.; EIDT, N.M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In.: **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Conversando com professoras e professores. COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) 1 ed-Curitiba, PR: CRV, 2017.

PEDERIVA, P.L.M; COSTA, S.A.; MELLO, S.A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In.: **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Conversando com professoras e professores. COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) 1 ed-Curitiba, PR: CRV, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. Xamã, 2003.

SAITO, H.T.I.; BARROS, M.S.F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. In.: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. - Curitiba: CRV, 2019.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil Brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. **Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino**. *Imagens da Educação*, v. 8, n. 1, e39210, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>> Acessado em: 16 ago. 2022.

SAITO, Heloisa Toshie. **Contribuições do contextualismo a proposições de processos formativos de profissionais da educação infantil**. 2019. 134 f. Relatório (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 19-30 (Coleção polêmica do nosso tempo; v. 40).

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Gestão escolar trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403> Acessado em: 15 mar. 2022.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, 2 ed. rev. 93 p.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

VAITEKA, Sandra. **Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos / Sandra Vaiteka ; orientadora: Ana Cristina Ghisleni.--** São Leopoldo, RS : Unisinos, 2018. 118 p.: il. Dissertação (mestrado) - Unisinos, São Leopoldo, RS, 2018.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. - 16. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Org. e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana - 1 ed. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 16ª edição - São Paulo: Ícone, 2019.

VIGOTSKI, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO FECHADO COM PROFISSIONAIS

Nome: _____

Idade: _____ sexo: _____

Nível de formação: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Função: _____

Tempo de atuação no CMEI: _____

1. Enquanto membro da equipe pedagógica, você possui uma participação ativa nas decisões da unidade? Por quê?

1. Você considera que os temas abordados na formação contínua, ofertada pela SEDUC, contribuem para o aprimoramento da sua prática pedagógica? Justifique:

2. Além da formação contínua ofertada pela SEDUC, acontece formação contínua dentro do cmei? De que modo e como avalia?

3. Você utiliza aquilo que foi estudado/aprendido durante as formações contínuas em sua prática pedagógica? Exemplifique:

4. Você considera que os temas abordados nas formações contínuas vão ao encontro de suas necessidades e angústias pedagógicas? Por quê?

5. Por iniciativa pessoal, você pesquisa materiais que possam aprimorar sua prática pedagógica? Por quê?

6. Qual a sua consideração sobre uma formação contínua dentro do cmei?

7. Quais as principais dificuldades encontradas no seu processo formativo?

8. Quais os pontos positivos encontrados no seu processo formativo?

9. Há algo que gostaria de contar acerca do seu processo de formação contínua que não tenha sido questionado?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EQUIPE GESTORA

Nome: _____

Idade: _____

sexo: _____

Nível de formação:

() Graduação Curso: _____ () Público () Privado

() Especialização Área: _____ () Público () Privado

() Mestrado Área: _____ () Público () Privado

() Doutorado Área: _____ () Público () Privado

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Função: _____

Tempo de atuação na equipe gestora: _____

Tempo de atuação no CMEI: _____

1. Quantas turmas existem no CMEI?
2. Quantos profissionais atuam no CMEI?
3. Quantas são as turmas de creche? E da pré-escola?
4. Qual o nível de formação dos profissionais?
5. Você, enquanto membro da equipe gestora, possui uma participação ativa nas decisões da unidade? Por quê?
7. De um modo geral, como você avalia o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais neste CMEI?
8. De que modo as crianças são consideradas e contempladas na organização e no desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais do CMEI? Exemplifique.
9. Quais são as ações que a equipe gestora realiza no que se refere à organização e à sistematização do trabalho pedagógico no CMEI?
10. Como se dá a organização e o acompanhamento pela equipe gestora das práticas pedagógicas realizadas no CMEI?

11. Como você avalia o planejamento e o desenvolvimento da sistematização das atividades realizadas pelos profissionais?
12. Diante das problemáticas que surgem a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas, quais encaminhamentos a equipe gestora realiza? Exemplifique.
13. Quais fatores você acredita que são favoráveis e pertinentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Elenque e justifique.
14. De que forma a família participa no desenvolvimento da prática pedagógica? Exemplifique.
15. Como você avalia o processo de formação contínua para a equipe gestora ofertado pela Secretaria de Educação?
16. Como é organizada pela equipe gestora a proposta formativa dos diferentes profissionais que atuam no CMEI e de que forma são contempladas as especificidades desses profissionais?
17. Você percebe que os profissionais conseguem desenvolver em sua prática pedagógica aquilo que estudam nas diferentes formações contínuas? Justifique.
18. Como você avalia a relação família e escola, considerando a comunidade atendida neste CMEI?
19. Existe algo que gostaria de fazer, mas não consegue devido aos desafios cotidianos da unidade? Elenque e fale sobre.
20. Há algo que gostaria de contar acerca do processo de formação contínua da equipe pedagógica do seu CMEI que não foi contemplado nas questões anteriores?

APÊNDICE C – QUADRO TRANSCRIÇÕES ENTREVISTAS

PERGUNTA	RESPOSTA
Quantas turmas existem no CMEI?	
Quantos profissionais atuam no CMEI?	
Quantas são as turmas de creche e de pré-escola?	
Qual é o nível de formação dos profissionais que trabalham aqui?	
Você, enquanto membro da equipe gestora, possui uma participação ativa nas decisões da unidade?	
E os profissionais também possuem uma participação ativa nas decisões do CMEI?	
<p>De um modo geral, como você avalia o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais aqui no CMEI?</p> <p>Eles conseguem sair do que está proposto no planejamento e fazer para além do que está sendo solicitado?</p>	
De que modo as crianças são consideradas e contempladas na organização e no desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais do CMEI?	

<p>E quais as ações que a equipe gestora realiza no que se refere a organização e sistematização do trabalho pedagógico no CMEI?</p> <p>E como se dá o acompanhamento pela equipe gestora, das práticas que são realizadas?</p>	
<p>E como você avalia o planejamento e o desenvolvimento da sistematização das atividades realizadas pelos profissionais?</p> <p>E você acredita que a partir da sugestão de planejamento que é enviado pela mantenedora, elas conseguem enriquecer e pensar em outras propostas?</p>	
<p>E diante das problemáticas que surgem a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas, quais são os encaminhamentos que a equipe gestora realiza? Dê exemplos.</p>	
<p>E quais fatores você acredita que são favoráveis e pertinentes pro desenvolvimento do trabalho pedagógico? Elenque e Justifique.</p>	
<p>E de que forma a família participa do desenvolvimento da prática pedagógica aqui? Dê algum exemplo.</p>	

<p>Como você avalia o processo de formação contínua para a equipe gestora ofertado pela mantenedora?</p>	
<p>Como é organizado pela equipe gestora a proposta formativa dos diferentes profissionais que atuam no cmei? E de que forma são contemplados as especificidades desses profissionais?</p> <p>Aqui no CMEI vocês realizam uma proposta formativa para os profissionais?</p>	
<p>E você percebe que os profissionais, conseguem desenvolver na sua prática, aquilo que eles estudam e aprendem nas diferentes formações, seja na reunião pedagógica, ou nas formações ofertadas pela mantenedora ou que é proposto na roda de experiência.</p> <p>Mas de modo geral, você percebe e considera que de alguma forma o que eles veem e aprendem nas formações os instrumentaliza em sua prática cotidiana?</p>	
<p>E como você avalia a relação família e escola, considerando a comunidade que é atendida aqui no cmei?</p>	
<p>Existe algo que você gostaria de fazer, mas não consegue devido aos desafios cotidianos da unidade?</p>	

Tem algo que você gostaria de pontuar sobre o processo de formação contínua da equipe pedagógica que não foi contemplada nas questões anteriores.	
---	--

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Pesquisador: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56653921.0.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.457.043

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA IN LOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EQUIPE GESTORA COMO MEDIADORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS
Pesquisador Responsável: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 56653921.0.0000.0104
Submetido em: 04/04/2023
Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2116871

+ DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
E1	HELOISA TOSHIE IRIE SAITO	3	04/04/2023	17/04/2023	Aprovado	Sim	   
PO	HELOISA TOSHIE IRIE SAITO	2	03/05/2022	08/06/2022	Aprovado	Não	

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Formação contínua colaborativa *in loco* na educação infantil: a equipe gestora como mediadora de práticas pedagógicas significativas” vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), proposta pela doutoranda Aline Aparecida da Silva, sob a orientação da professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito.

A pesquisa objetiva investigar a viabilidade da equipe gestora direcionar uma formação contínua colaborativa *in loco* para o aprimoramento da prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Com esse propósito, contamos com a sua participação por meio de um questionário fechado e também participação em uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* envolvendo questões relacionadas às ações e às condições da formação contínua ofertada pelo CMEI aos profissionais da Educação infantil, bem como as contribuições e os desafios que envolvem o processo formativo e o trabalho docente. Para tanto, agendaremos o dia e o horário mais adequados para a realização questionário. Respeitando os princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, o conteúdo será utilizado exclusivamente com a finalidade acadêmico-científica, contribuindo com a elaboração do relatório da pesquisa, que, após a defesa pública, estará disponível para consulta e publicações. Os resultados dos questionários serão mantidos em arquivo pessoal da pesquisadora e serão inutilizados após uso para a socialização dos resultados da pesquisa em eventos científicos e/ou publicações científicas.

Informamos que durante a realização do questionário, o entrevistado poderá sentir desconfortos emocionais e/ou intelectuais, pois revelará encaminhamentos pedagógicos que efetiva com as crianças. O mesmo pode ocorrer durante as ações no processo formativo que será proposto, tendo em vista que nessa parte, os conhecimentos, até então, levantados pelo profissional serão colocados em discussão e com isso, existe a possibilidade de perceber que algumas práticas efetivadas junto às crianças não são coerentes com o

referencial teórico adotado pelo município. No entanto, procuraremos encaminhar a realização do questionário e também a proposta formativa com tranquilidade, a fim de que se sinta confortável para contribuir, segundo as suas possibilidades, com a investigação em andamento, almejando o mínimo de riscos e o máximo de benefícios, tendo em vista que a experiência relatada oportunizará para o meio acadêmico e profissional sugestões e/ou ampliações para que possamos encaminhar o processo de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Caso o profissional se sinta desconfortável, poderá interrompê-lo ou mesmo desistir a qualquer momento. Destacamos que a delimitação do tempo de duração do projeto vai depender do levantamento das necessidades dos profissionais, do CMEI e também da disponibilidade de hora atividade dos profissionais.

Ressaltamos que a sua experiência possibilitará ampliar a compreensão sobre as ações, as condições, as contribuições e os desafios que envolvem a formação continuada para os profissionais da área da educação infantil.

O benefício esperado com a pesquisa relaciona-se à possibilidade de repercutir sobre a formação contínua colaborativa in loco, pensada e efetivada pela equipe gestora da instituição educativa aos profissionais que ali atuam.

Caso você tenha outras dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa e autorizo a utilização dos dados coletados para uso nessa pesquisa desenvolvida pela doutoranda Aline Aparecida da Silva (UEM), sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

Assinatura

Data: _____

Eu, Aline Aparecida da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Data: _____

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-4444

e-mail: copep@uem.br