

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ANDREA LUQUETTI FACCO

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO - CAMPO
LIMPO -SP

UBERABA - MG

2024

ANDREA LUQUETTI FACCO

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO - CAMPO
LIMPO -SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues.

UBERABA – MG

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE0

Facco, Andrea Luquetti

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem para obtenção do título de Mestre em Educação/Facco, Andrea Luquetti – Uberaba-MG, 2024.

__f. : il. Color

Dissertação (Mestrado) – Universidade Uberaba. Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo

1. Gestão Educacional; 2. Formação e Desenvolvimento Profissional;
3. Educação Infantil; 4. Teoria Histórico-Cultural.

ANDREA LUQUETTI FACCO

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO – CAMPO
LIMPO - SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Documento assinado digitalmente



ADRIANA RODRIGUES

Data: 03/04/2024 09:24:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Dra. Adriana Rodrigues

UNIUBE – Uberaba - MG

Documento assinado digitalmente



HELENA DE ORNELLAS SIMIERI PEREIRA

Data: 02/04/2024 18:03:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

UFTM – Uberaba – MG

Documento assinado digitalmente



MARILENE RIBEIRO RESENDE

Data: 09/04/2024 17:16:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Marilene Ribeiro Resende

UNIUBE – Uberaba - MG

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à memória do meu amado irmão, Eduardo Facco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre cuidar de mim. Aos meus pais, Guilherme e Nair, pelo incentivo e apoio aos meus estudos. Aos meus filhos, Felipe e Alice, pelo apoio, compreensão e incentivo nessa jornada de estudo. À minha orientadora, professora Adriana Rodrigues, pela oportunidade de ser sua orientanda, por sua atenção, carinho, compreensão, oportunidade de crescimento intelectual e disposição em contribuir na construção desta dissertação de Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Uberaba, drs. Vânia Maria de Oliveira Vieira, Marilene Ribeiro Resende, Orlando Fernandes Aquino, José Carlos Souza Araújo, Gustavo Araújo Batista, Valeska Guimarães Resende Cunha e Tiago Zanquêta, pelo aprendizado recebido e pelos ensinamentos, que foram além do espaço da sala de aula e serão para toda a vida.

À Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo e à Diretora Regional de Educação do Campo Limpo, Regina Paula Collazo e a Roseli Helena de Souza Salgado, responsável pela Divisão Pedagógica da DRE Campo Limpo, minha gratidão pela disponibilidade de dados e informações e autorização para essa pesquisa.

Aos diretores(as) das Escolas Municipais de Educação que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Aos amigos e colegas da Universidade de Uberaba, pelas parcerias e incentivos, especialmente Ivonice Araújo Carneiro e Vivian Borges Faquinelli, assim como pelos momentos de amizade e de descontração.

À minha assistente de direção, Valéria Cristina Primo Graciano e à coordenadora pedagógica Patrícia Maria Marques Fernandes Schülter, pelo apoio e a todos os familiares, amigos e amigas, que entenderam a minha ausência e, mesmo assim, torceram por mim. Enfim, agradeço a todos e a todas, porque a construção deste trabalho não é só minha e de minha orientadora, mas com certeza, ela é resultado da colaboração de cada um de vocês que, de uma maneira ou de outra, possibilitou que eu chegasse até aqui. A todos e a todas, a minha eterna gratidão!

Repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIUBE (Universidade de Uberaba) na linha de Pesquisa 1 – Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, e tem por objetivo apresentar como têm-se efetivados o desenvolvimento profissional e a formação continuada dos gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, Diretoria Regional de Campo Limpo. Como desdobramentos busca-se por meio desta, identificar quais os desafios, as limitações que os gestores enfrentam no exercício de sua profissão e quais formações a eles são ofertadas. Parte-se da compreensão do sujeito ativo, tendo como hipótese que a formação ocorre ao longo da vida e que o desenvolvimento profissional dos gestores contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e desdobra-se no desenvolvimento das crianças. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, utilizando-se obras de Vygotsky e seguidores. Elege-se a opção metodológica pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, mediante a aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas a um grupo de gestores municipais da Educação Infantil que atuam na zona sul da capital paulistana. Conta-se ainda, com o levantamento e estudo de documentos oficiais, publicações e legislação municipal. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, com a indicação do método objetivo vygotskyano com a identificação e constituição de unidades de análise. No conjunto dos desafios colocados a esta pesquisa, está a análise em como as vivências formativas da equipe gestora impactam diretamente o atendimento com qualidade na Educação Infantil. Na análise das respostas, identificou-se que os gestores que participaram dessa pesquisa, reconheceram a importância e a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para o bom desempenho da função com esse segmento. Os resultados da pesquisa demonstraram que os gestores aprovam as formações em serviço ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e concordam que essas formações suprem as demandas que o cargo exige, porém apontam a necessidade de se rever a sobrecarga de trabalho que eles vivenciam no cotidiano de seu trabalho, visto que esta acaba prejudicando o seu tempo para se dedicar à formação. Os resultados advindos desta pesquisa poderão contribuir para reflexões sobre a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos gestores que atuam na Educação Infantil, além de promover espaços dialógicos sobre a gestão escolar, com vistas ao melhor atendimento das crianças de 4 e 5 anos.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Formação e Desenvolvimento Profissional; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) at UNIUBE (University of Uberaba) in Research Line 1 - Professional Development, Teaching Work and the Teaching-Learning Process, and aims to understand how the professional development and continuing training of educational managers in the Municipal Education Network of the city of São Paulo, Campo Limpo Regional Directorate, have been carried out. The aim is to analyze the challenges and limitations faced by managers in the exercise of their profession and the training offered to them. It starts from the understanding of the active subject, with the hypothesis that training takes place throughout life and that the professional development of managers contributes to the professional development of teachers and unfolds in the development of children. It is based on Cultural-Historical Theory, using works by Vygotsky and his followers. The methodological option chosen was qualitative, exploratory research, using a questionnaire with closed and open questions for a group of municipal managers of Early Childhood Education working in the south of the city of São Paulo. We also surveyed and studied official documents, publications and municipal legislation. The data was analyzed using the framework of the Historical-Cultural Theory, using the objective Vygostkyan method with the identification and constitution of units of analysis. Among the challenges posed by this research is the analysis of whether the management team's training experiences have a direct impact on quality care in Early Childhood Education. The analysis of the answers showed that the managers who took part in this research recognized the importance and need for knowledge about child development in order to perform their duties well in this segment. The results of the survey showed that the managers approve of the in-service training offered by the Municipal Department of Education and agree that this training meets the demands of the job, but point to the need to review the work overload they experience in their daily work, since this ends up hindering their time to devote to training. The results of this research could contribute to reflections on the importance of training and professional development for managers working in Early Childhood Education, as well as promoting dialogic spaces on school management, with a view to providing better care for children aged 4 and 5.

Keywords: Educational Management; Training and Professional Development; Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SIMBOLOS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CF	Constituição Federal
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instrução Normativa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDH	Materialismo Dialético-Histórico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica

SBPM	Sistema de Bens Patrimoniais
SIGPEC	Sistema Integrado de Gestão de Pessoas e Competências
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Andréa Luquetti Facco, hoje com 47 anos, natural de Londrina, Paraná, mãe de dois filhos, Alice e Felipe. Ingressei no Ensino Fundamental em 1983 e a escola sempre me encantou. Aprendi a ler no primeiro semestre do primeiro ano e, nos intervalos das aulas, adorava ficar lendo na biblioteca da escola. Trago boas lembranças e recordações da minha infância e do período em que cursei o Ensino Fundamental. Tive vários professores que me despertaram o encanto por sua profissão, pela forma com que atuavam conosco, com muita dedicação, carinho e paciência. No Ensino Médio, não diferentemente, a trajetória e as experiências vivenciadas fizeram-me ter a certeza da profissão em que eu atuaria no futuro. Ingressei no Ensino Superior, no curso de graduação em Pedagogia no ano de 1996, na Universidade Estadual de Londrina. Todo o aprendizado e a troca de experiências com os professores e demais colegas da graduação foram enriquecedores para minha formação enquanto ser humano e profissional.

Em 2004 mudei para a cidade de São Paulo a fim de prestar concurso público para professor de Educação Infantil e atuar com crianças de 0 a 3 anos. Passei no concurso e fui nomeada em meados de 2005 e o trabalho com crianças dessa faixa etária foi muito enriquecedor para minha atuação e desenvolvimento profissional. Em 2011 prestei concurso para professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma cidade da região metropolitana de São Paulo, sendo nomeada nesse mesmo ano. A atuação com as crianças de Educação Infantil de 4 e 5 anos e as crianças do Ensino Fundamental também agregou muito ao meu currículo. No final de 2015, prestei concurso de acesso ao cargo de diretor escolar na prefeitura da capital paulista. Fui aprovada, com acesso ao cargo no início de 2018, e atuo nesse cargo até o momento (2024).

Sempre gostei de estudar e, nessa jornada de trabalho e formação enquanto profissional, fiz outra graduação em “Letras” e alguns cursos de pós-graduação, até que, em 2022, por meio de um processo seletivo tive a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado. E aqui as descobertas e a jornada vivenciadas até o momento nas disciplinas cursadas têm contribuído muito não só para o meu conhecimento pessoal, mas para o aprimoramento do meu trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
APRESENTAÇÃO	xi
1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO DO CONHECIMENTO - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	20
3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE	52
3.1 A Constituição do Sujeito e a Humanização pela Educação	53
3.2 A Relação da Educação e o Trabalho	61
3.3 A Formação da Personalidade e da Consciência e o Desenvolvimento do Pensamento	70
4 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIMENSÕES ...	83
4.1 Princípios e Bases da Educação Infantil e da Educação Paulistana	87
4.2 Aspectos Legais da Gestão Democrática	92
4.3 Tipos de Liderança	97
4.4 A Gestão Escolar no Município de São Paulo	100
4.5 Educação, Gestão e Formação Docente	104
4.6 Fundamentos e Princípios da Gestão Escolar	109
4.7 Gestão Escolar e Avaliação	111
4.8 Gestão Pedagógica, Administrativa e Financeira	115
4.9 Gestão Escolar e Formação Continuada	125
5 RESULTADOS E PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE GESTORES	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1588
7 REFERÊNCIAS	161
8 APÊNDICES	171

1 INTRODUÇÃO

O gestor escolar possui atribuições específicas, que envolvem a parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, advindos da esfera pública municipal e da União, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profissionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço. Todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específicos sobre cada uma, principalmente o conhecimento específico sobre a etapa de ensino na qual elas acontecem.

O gestor educacional antes de ser gestor, também é professor e sua formação necessita de ser cuidada. Desde a década de 1990, autores já traziam a importância da formação continuada, dentre eles Garcia (1999), que salienta a necessidade de se pensar essa formação com uma formação profissional universitária e destaca o conceito de desenvolvimento pautado na perspectiva de formação continuada, e esta pressupõe uma abordagem que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) traz em seu artigo 208 que é dever do Estado garantir creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e atribui aos municípios a responsabilidade em cooperação ao Estado e à União a garantia e a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 1996).

Dessa forma, visando atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso ter um olhar peculiar para cada unidade escolar, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e indagarmos sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Em relação à legislação do município de São Paulo acerca da gestão escolar, o Decreto Municipal 54.453 de 11/10/2013 fixa as atribuições do cargo de diretor, mais especificamente em seus artigos 3º e 4º que dispõem:

Art 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

Art 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições

e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (São Paulo-SP, 2013, p. 2).

No que se refere às competências remetidas ao gestor para o exercício de seu trabalho, o Decreto supracitado traz discriminadas algumas em seu Artigo 5º e, dentre elas, destaco:

- I - Assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II - Submeter à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;
- III - Acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais; (São Paulo-SP, 2013, p.3).

O referido Decreto apresenta as atribuições que um diretor de escola executa cotidianamente no exercício de sua função dentro do município de São Paulo discriminadas em seu Artigo 6º e, dentre essas, saliento:

- I - Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/Cieja, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II - Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão; [...]
- IV - Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico; [...]
- VIII - acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;
- IX - Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- X - Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional; [...]
- XIII - Promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais; (São Paulo-SP, 2013, p. 4-5).

O gestor escolar não é responsável apenas por administrar a escola, mas ele representa esse espaço essencial na formação dos cidadãos, na liderança colegiada da instituição em que atua, no acompanhamento da aprendizagem das crianças, na aplicação e gerenciamento das verbas públicas que impactam diretamente no trabalho pedagógico e atuação de sua equipe

junto às crianças. Em relação à competência profissional para o exercício da gestão escolar, Lück (2009, p.12) ressalta:

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Outra autora que trata da importância da formação continuada de professores e da equipe gestora, com destaque para o quanto isso impacta diretamente no trabalho com nossas crianças é Telma Weisz (2001, p.123), que ressalta:

O desejável e necessário é que todos, professores e equipe técnica, se tornem cada vez mais responsáveis, coletivamente pelo resultado do trabalho de toda a escola. O que exige, em geral, a revisão da estrutura organizacional da instituição, um esforço de atualização permanente e de acesso ao conhecimento mais recente que a ciência produz, para iluminar seu trabalho, além de um tipo de prática que está se tornando menos discursiva e mais consistente: a reflexão sobre a prática. A expressão reflexão sobre a prática nos remete diretamente ao mestre Paulo Freire. Foi ele quem, no que se refere à educação, pôs essa ideia em circulação. Sob esse nome geral, diferentes práticas foram desenvolvidas desde meados dos anos 60. Práticas que vão desde a troca de ideias e sugestões de atividades entre professores à produção de relatos reflexivos sobre a prática realizada em classe, até o que temos chamado de tematização da prática.

Na década de 1990, pesquisadores já alertavam sobre as atividades que são planejadas sem relação com o contexto escolar. Em relação às atividades de desenvolvimento profissional, Garcia (1999a), alerta que essas, em geral, vêm de uma prática habitual que são planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar, e que a escassez de medidas de desenvolvimento organizacional em nível escolar é aplicada sem terem o crivo necessário para a formação docente.

Essa preocupação persiste e para Nóvoa; Yasmin (2022), a formação ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente e se configura como um projeto de formação inicial e contínua, concatenada entre as instâncias formadoras, universidade e escolas, representando a valorização da pesquisa e da prática.

Sobre as exigências em torno do trabalho do gestor, Lück (2009) salienta que essas demandam a prática de inúmeras competências específicas advindas de diversificadas fontes, e

essa diversidade é um desafio para os gestores. Nesse bojo é fundamental que aos gestores sejam ofertados, além da formação continuada em serviço, programas especiais e concentrados sobre temas específicos. A autora, ao tratar da formação de gestores, traz aspectos relevantes a esse assunto e destaca que:

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (Lück, 2009, p.25).

A educação é um processo social que se efetiva mediante as relações estabelecidas formal ou informalmente dentro de um território. O território, nessa concepção é concebido como educador, capaz de propiciar a experiência de infância, com suas singularidades e especificidades e as relações se modificam no tempo e no espaço.

Nesse contexto, o trabalho do diretor e sua formação continuada são fundamentais para que não apenas ele desenvolva, mas todo o trabalho a ser desenvolvido pela sua equipe, pois sabemos que as crianças aprendem a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais no tempo, espaço e contextos nos quais estão imersos.

Dessa forma o cuidar e o educar são indissociáveis; neles, parte-se do princípio dialético da formação do sujeito em sua essência humana e integralidade. Nessa premissa, cuidar e educar, nas Unidades de Educação Infantil no município de São Paulo, viabilizam-se pela organização dos espaços, de forma a garantir o acolhimento das necessidades dos bebês e das crianças e oferecer-lhes experiências potencializadoras por meio das interações com outros bebês e crianças e brincadeiras. Nesse sentido:

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc. Mas não apenas isso. Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais, à medida que vão se construindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador (São Paulo-SP, 2012, p.19).

A educação, enquanto processo social de formação humana, exige reflexão e formação continuada dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido é importante criar um ambiente de

ensino desafiador, que leve nossas crianças a desenvolverem suas potencialidades; educandos a se tornarem cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. Devemos começar pela base que dará suporte para que isso ocorra, ou seja, dar condições para que os professores, por meio desse desenvolvimento, também repensem, reflitam, discutam e colaborem uns com os outros sobre sua prática para, a partir dela, serem profissionais transformadores.

A Educação Infantil no município de São Paulo, segundo as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil (São Paulo-SP, 2012), tem o compromisso de garantir, às crianças matriculadas nas unidades escolares, o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que se fazem presentes na nossa sociedade. Nessa perspectiva, o gestor tem um papel fundamental de propiciar que as crianças vivenciem as situações propostas no referido documento, que reconhecem e valorizam as vozes infantis e a potencialidade dessas.

Com base no exposto é pertinente indagarmos como a formação e o desenvolvimento profissional do gestor que atua na Educação Infantil tem se efetivado, sob que perspectivas e práticas? Para responder à questão, delineamos uma pesquisa que toma como objeto de estudo a formação e o desenvolvimento profissional dos gestores/diretores que atuam na Educação Infantil.

Desta forma, o *objeto* dessa pesquisa é a formação continuada e o desenvolvimento profissional desse trabalhador. O *objetivo geral* é apresentar como a formação e o desenvolvimento profissional dos gestores têm se efetivado no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a partir da perspectiva dos diretores que atuam nesse segmento. Os *objetivos específicos* dessa pesquisa estão pautados em três eixos: o perfil sociodemográfico do grupo de gestores participantes da pesquisa, a formação acadêmica e atuação profissional e experiências, práticas e desafios na gestão da Educação Infantil (idade, formação acadêmica, trajetória profissional, perspectivas profissionais, tempo na gestão); analisar a legislação acerca da formação do gestor da Educação Infantil; identificar quais as contribuições e limitações, do ponto de vista da gestão, de seus cursos de formação inicial e de formação continuada para a atuação na gestão da Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada considerando a bibliográfica, documental e de campo. Conta-se ainda, com o levantamento e estudo de documentos oficiais, publicações, legislações municipais, e estudo bibliográfico de autores que apresentam pesquisas e estudos sólidos a respeito do trabalho e atuação de gestores como Heloísa Lück, Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo entre outros. Elegemos como opção metodológica, a pesquisa de abordagem

qualitativa, do tipo exploratória, mediante a aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas a um grupo de 75 gestores municipais da Educação Infantil que atuam na zona sul da capital paulistana. As perguntas e respostas serão organizadas em forma de quadros, com a extração de alguns excertos das respostas dos participantes da pesquisa. No conjunto dos desafios colocados a esta pesquisa, estão a análise em relação às vivências formativas da equipe gestora e como elas impactam diretamente no atendimento à qualidade na Educação Infantil.

A pesquisa de campo foi realizada no município de São Paulo, na Subprefeitura do Campo Limpo. Foram convidados 75 gestores que atuam, em 2023, nas escolas de Educação Infantil para a participação voluntária dessa pesquisa, por meio de um questionário elaborado no Google *Forms* e que será enviado por *link* para os participantes que quiserem compor a pesquisa voluntariamente. A função de gestor escolar pressupõe, como requisitos básicos para o seu exercício, ser profissional efetivo da rede em que exercerá o seu cargo, possuir licenciatura plena em Pedagogia ou curso equivalente e ter experiência mínima de 03 anos de efetivo exercício na docência. Ressaltamos que o cargo de gestor no município de São Paulo se efetiva por meio de concurso público e que, para concorrer a ele, o profissional tem que ser professor efetivo da rede municipal de ensino.

Desse modo, aprofundaremos os diálogos que estão situados na discussão do atendimento educacional das crianças de 4 a 5 anos de idade, que estão sob a responsabilidade direta da gestão pública municipal, e ampliaremos a reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam diretamente com essas crianças. Refletiremos sobre as formações continuadas que a Secretaria Municipal de Educação oferta à equipe gestora que atua nas unidades de Educação Infantil e o quanto essas formações refletem no trabalho das equipes pesquisadas.

No bojo dessas discussões, essa pesquisa focaliza a formação continuada e o desenvolvimento profissional da equipe gestora das unidades de Educação Infantil, especificamente das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) que atuam com crianças de 4 e 5 anos.

No conjunto dessas demandas, aponta-se a problemática em relação às dinâmicas do trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nessas unidades, em interface com o desafio da formação e atuação profissionais. Partindo desse pressuposto, o desafio se estende ao exercício do trabalho, à organização da rede municipal e ao desenvolvimento de movimentos formativos que a rede proporciona a esses gestores que atuam nas instituições de Educação Infantil de sua responsabilidade.

O capítulo intitulado “Estado do Conhecimento – Levantamento de pesquisas sobre o trabalho do Gestor da Educação Infantil e Desenvolvimento Profissional” apresenta as buscas recentes de pesquisas na BDTD e Plataforma Sucupira, aspectos relevantes das pesquisas que se relacionam com o objeto dessa pesquisa.

O capítulo intitulado “Gestão na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade nos traz aspectos da Teoria da Atividade, a constituição do sujeito, a formação da personalidade, da consciência, dos conceitos, da linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural e a contribuição desses aspectos supracitados para formação e desenvolvimento do trabalho do gestor da Educação Infantil.

O capítulo intitulado “Gestão Democrática na Educação Infantil e suas dimensões” apresenta constructos e aspectos legais e históricos acerca da Educação Infantil e da Gestão Escolar no Brasil e as dimensões dessa função, assim como, autores que dialogam sobre a atribuição e conhecimentos necessários para o exercício dessa profissão.

O capítulo intitulado “Resultados e Perspectiva da Formação de Gestores” traz a análise do questionário realizado nessa pesquisa com os gestores que atuam na Educação Infantil, utilizando como método, o dialético de análise dos dados obtidos.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para efetivação dessa pesquisa, foi realizada a revisão de literatura, a fim de conhecer a produção científica que trata do tema desse trabalho; essa pesquisa é denominada Estado do Conhecimento, que nada mais é do que, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p.23), “a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Portanto, sistematizar e analisar o que foi produzido é importante para fundamentar a pesquisa, afirmam Morosini, Santos e Bittencourt, (2021, p.23, ao citarem Quivy; Campenhoudt, 2005), explicando a importância do Estado do Conhecimento como “fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos, que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo”. Outro aspecto importante acerca do estado do conhecimento, refere-se a sua finalidade. A esse respeito, Morosini, Santos e Bittencourt, (2021, p.27) esclarecem:

Parte-se da crença que o fato científico é conquistado, construído e verificado (Bachelard, 1985), ou seja, conquistado sobre os pré-conceitos; construído pela razão; e verificado nos fatos. O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isso denomina-se o processo de ruptura com os seus pré-conceitos.

O processo de ruptura no trabalho científico passa pelas seguintes etapas, segundo Morosini; Santos e Bittencourt (2021), a pergunta de partida, a exploração e a problemática. Destacamos outro aspecto relevante sobre o estado do conhecimento que é a sua constituição. De acordo com Morosini, Santos e Bittencourt, (2021, p.61), “a constituição do Estado do Conhecimento segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva”. Estas etapas compõem a metodologia do Estado do Conhecimento e

(...) precisam ser sistematicamente realizadas para que, ao final, seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa. Ainda assim, para iniciar a pesquisa, é preciso definir o objetivo geral para a construção do Estado do Conhecimento, pois toda pesquisa irá utilizar este objetivo como fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento (*Ibid.*, p.61).

Assim, ao realizarmos a revisão de literatura, fizemos um levantamento de pesquisas já realizadas nos últimos 13 anos, aplicando-se o recorte temporal de 2010-2023. Partiu-se desse recorte, mediante o fato de percebermos nas buscas que poucas pesquisas foram desenvolvidas acerca dessa temática nos últimos cinco anos. As buscas foram realizadas na base de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódico de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Utilizamos os descritores “Diretor de Escola, Formação e Desenvolvimento Profissional e Educação Infantil”. Obtivemos, na BDTD, 64 resultados, sendo 5 relacionados com o objeto da presente pesquisa (2 teses e 3 dissertações) e 153 resultados na CAPES utilizando-se o descritor “Diretor de Escola”, sendo 11 relacionados com o tema (3 teses e 8 dissertações). Ao realizarmos as buscas na CAPES encontramos 22 resultados utilizando os descritores ‘Diretor de Escola’, ‘Educação Infantil’ e ‘Formação e desenvolvimento profissional’ sendo relacionados com o tema (2 teses e 1 dissertação). Ao efetivarmos as buscas na CAPES, tiveram 170 resultados utilizando os descritores ‘Diretor de Escola’ e ‘Educação Infantil’ sendo 11 relacionados com o tema (2 teses e 9 dissertações). Algumas teses e dissertações se repetem nas buscas. Por fim, destaco que em algumas pesquisas foram feitas análises mais profundas, por trazerem aspectos que contribuem para entendermos mais sobre a formação continuada de gestores, a Educação Infantil e outras nem tanto, por não se aprofundarem nesses estudos. Seguem os resultados conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Dados encontrados a partir dos descritores: “Diretor de Escola, Formação, Desenvolvimento Profissional;” “Diretor de Escola”; “Diretor de Escola e Educação Infantil

Plataforma	Recorte anual	Quantidade	Teses	Dissertações
BDTD	2012-2023	5	2	3
CAPES	2010 -2023	19	3	16
TOTAL		24	5	19

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2024).

Para melhor compreendermos a produção científica acerca da gestão escolar na Educação Infantil, descrevemos cada um dos trabalhos encontrados e sua relação com o objeto da presente pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1– Produção científica em nível de doutorado pesquisada na BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
-----	--------	-------	------------	-------------	----

2019	Pedagogia da Educação Infantil, Gestão Escolar e Liderança Pedagógica: Um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgiana Ricardo Pereira	Silvia Helena Vieira Cruz	UFC	CE
2022	Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente	Ana Lúcia Borges	Suely Amaral Mello	UNESP	SP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2024).

Pereira (2019) aborda, em sua tese, os conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância. Em sua pesquisa, pretende identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada, no cotidiano de Instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa.

Jorgiana Pereira faz uma análise acerca da atuação das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

Destaca ser necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil (gestores, professores e auxiliares) seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada por uma Pedagogia específica, isto é, pelas dimensões pedagógicas dessa Pedagogia (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, avaliação e interações) e por uma cultura pedagógica colaborativa. Ao tratar do trabalho com o segmento da Educação Infantil, a partir de sua pesquisa, Pereira (2019, p.48) destaca:

[...]a importância do conhecimento acerca dessa especificidade para se pensar a educação de bebês e crianças pequenas tem projeções não só para a Pedagogia em sentido circunscrito à ação educativa docente, mas também para a ação educativa dos profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil, que podem e devem assumir um papel importante na liderança pedagógica em creches e pré-escolas.

Em sua pesquisa, Pereira traz um estudo de Pinazza (2014, 2018), realizado no âmbito de uma investigação, que teve como objeto de ação e pesquisa a formação contínua centrada no contexto de trabalho e que envolveu uma equipe de pesquisa de universidade e um centro de Educação Infantil da rede pública direta do município de São Paulo. O resultado da pesquisa demonstrou, de acordo com Pereira (2019, p.59), “a importância de apoio e investimento na formação contínua em serviço de diretoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar dessa etapa da educação no Brasil”.

Pereira (2019), nos estudos das pesquisas acerca da formação continuada da equipe gestora, cita importantes considerações de Pinazza (2014, 2018), acerca desse tema. Os resultados obtidos pela sua pesquisa revelaram:

[...]a formação contínua em serviço de diretoras e coordenadoras pedagógicas, orientada por uma gramática pedagógica participativa, ou seja, uma Pedagogia da Infância participativa, é fundamental para que elas possam atuar como lideranças pedagógicas no processo formativo das professoras, dentro das Instituições de Educação Infantil, apoiando o desenvolvimento e a concretização de uma Pedagogia participativa no cotidiano (Pereira, 2019, p.59).

Diante das considerações de Pinazza (2014, 2018, apud Pereira, 2019, p.131), a respeito da formação continuada da equipe gestora que atua na Educação Infantil, Pereira compreende que

[...]a necessidade de articulação permanente entre o trabalho da gestão escolar e as dimensões pedagógicas em creches e pré-escolas é um indicador do importante papel que os profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar podem assumir na liderança pedagógica das Instituições de Educação Infantil. Uma liderança que vise à construção de um modo de fazer Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil pensado para atender aos direitos de crianças e adultos. Isso exige de os gestores orientarem-se por princípios democráticos para planejar e liderar a realização de ações que colaborem para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Em sua pesquisa, Pereira (2019) trouxe contribuições acerca da especificidade da Educação Infantil e a formação dos profissionais que atuam nesse segmento no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Desse modo, seus estudos demonstraram que:

[...]a especificidade da Educação Infantil, pensada tanto para integrar a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas como a formação dos profissionais desta etapa da educação é demarcada, em sentido geral, pela distinção da intencionalidade da ação educativa em relação às demais etapas da educação. Essa intencionalidade se constitui com base no pensamento acerca da forma como são compreendidos e definidos os sujeitos dessa educação e seus direitos, bem como os objetivos de sua educação em creches e pré-escolas (Pereira, 2019. p.468).

A criança, enquanto sujeito ativo, potente, protagonista de seu desenvolvimento, em suas interações com outras crianças e com seu professor, aprende e se desenvolve. Desse modo, os estudos de Pereira revelaram acerca das necessidades da Educação Infantil considerando as suas singularidades:

Dessa forma, a especificidade da Educação Infantil em sentido amplo decorre dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas enquanto sujeitos da Educação Infantil que necessitam da mediação do adulto para se inserir na cultura humana e em suas práticas sociais e culturais; de suas necessidades e interesses, os quais indicam caminhos para que sua inserção nas práticas sociais e culturais ocorra de forma significativa. Em outras palavras, decorre do modo como os sujeitos dessa educação constroem conhecimentos sobre si e o mundo físico e social, e se desenvolvem (Pereira, 2019, p.468).

Nas considerações finais, a pesquisadora reafirma a importância de os profissionais que atuam no segmento da Educação Infantil terem o direito garantido à formação inicial e continuada que tragam estudos aprofundados sobre as especificidades dessa etapa. E ainda ilustra que:

Essa formação deve contribuir para que professores, gestores e demais profissionais que laboram em creches e pré-escolas disponham de conhecimentos que colaborem para a efetivação de um trabalho edificador de uma Educação Infantil de boa qualidade, o que também, é sempre necessário lembrar, exige condições de trabalho adequadas (Pereira, 2019, p.474).

No que se refere à formação de professores, Pereira (2019, p. 483) considera ser

[...] necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil (gestores, professores e auxiliares) seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada por uma Pedagogia específica, isto é, pelas dimensões pedagógicas dessa Pedagogia (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, avaliação e interações) e por uma cultura pedagógica colaborativa.

Borges (2022) trata em sua pesquisa sobre a temática formação continuada dos(as) gestores(as) escolares – diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), compreendendo-os como lideranças pedagógicas e organizadores dos processos de formação continuada nas unidades escolares e pela necessidade de ver mudanças nas práticas pedagógicas, antecipatórias e artificiais realizadas na Educação Infantil em descompasso com as produções científicas atuais para a educação da infância e os direitos das crianças.

A pesquisa tem como fundamentação teórica a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Vida Cotidiana e tem como objetivo geral compreender os princípios para uma formação

continuada de gestores escolares da Educação Infantil orientada à superação do senso comum do cotidiano escolar, senso esse próprio de um trabalho alienado.

No desenvolvimento da pesquisa de Borges, a partir das discussões teórico-conceituais fica evidente que na atividade coletiva de autoformação estão presentes as mediações do patrimônio cultural da humanidade, ou seja, as objetivações da esfera do não cotidiano - a arte, as ciências e a filosofia e elas provocam transformações nos sujeitos que participam desses processos. Sujeitos do processo de autoformação, as gestoras participantes da pesquisa elevaram sua condição profissional à compreensão dos processos educativos numa perspectiva de totalidade, como requer ser o(a) gestor(a) de unidades escolares de Educação Infantil, uma prática social complexa.

O Quadro 2 a seguir apresenta as três dissertações em nível de Mestrado encontradas na BDTD.

Quadro 2– Produção científica em nível de mestrado pesquisada na BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
2016	A gestão em uma pré-escola pública: Considerações sobre as práticas de uma diretora	Káren Aparecida Barbosa Ferreira	Bianca Cristina Correa	USP	SP
2019	Gestão na educação infantil: Fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas	Renata Boiatti Migliorança Galisteu	Maévi Anabel Nono	UNESP	SP
2021	Diretor de escola e a gestão escolar: Formação e prática em escolas municipais paulistanas	Sandy Katherine Weiss de Almeida	Rosemary Roggero	UNINOVE	SP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2024).

Ferreira (2016) analisa em sua dissertação, a função do gestor no âmbito da Educação Infantil, abordando a especificidade da gestão na Educação Infantil e a importância da participação e o papel do diretor na administração escolar.

A conclusão de sua pesquisa aponta que as práticas da diretora que participou da pesquisa careciam de fundamentação teórica e legal, havia a falta de um suporte por parte da SME para que fosse oferecida formação continuada para a diretora e as professoras e a ausência de

mecanismos de participação democrática que ocorressem de forma efetiva na instituição, como a APM e o Conselho de Escola. Segundo Ferreira (2016, p.75), o trabalho da gestão, dentre suas incumbências, deve atuar na realização do objetivo da escola que:

[...]é a apropriação da cultura compreendida como atualização histórico-cultural pelo aluno (Paro, 2010). Na Educação Infantil, os alunos são crianças de 0 a 6 anos que aprendem por meio do brincar, dessa forma, a gestão deve concentrar suas atividades na apropriação da cultura por parte das crianças, que devem participar da educação enquanto sujeitos ativos. Isso ocorrerá por meio das brincadeiras e de experiências significativas proporcionadas pelas professoras e pela gestão, contudo, havia uma incompreensão acerca das formas como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como sobre o papel a ser desempenhado pela diretora, que afirmava assumir várias funções.

Ferreira (2016, p. 82), ao tratar do trabalho da gestão, escreve que esse deve “preocupar em oferecer acesso aos bens culturais para que assim os sujeitos-crianças se atualizem historicamente.”

Na conclusão de sua pesquisa, Ferreira (2016) traz considerações de Paro (2010) a respeito do uso dos recursos administrados pela gestão e o compartilhamento com a comunidade escolar para a decisão da utilização desses recursos, para a promoção da aprendizagem das crianças e concebe a:

[...]utilização racional de recursos para fins determinados e, considerando a especificidade da gestão na Educação Infantil, consiste no compartilhamento da educação entre famílias e crianças, na compreensão das manifestações infantis e na promoção do cuidar e educar defende-se que a gestão na Educação Infantil deveria atuar na busca da realização do objetivo da escola que é o aluno educado (Paro, 2010 *apud* Ferreira, 2016, p.100).

Ferreira (2016) acrescenta que é função da escola apresentar o conhecimento historicamente acumulado para que o aluno se eduque, e que a gestão tem o compromisso de auxiliar para que tal objetivo seja realizado e para isso as concepções de educação e formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças devem estar bem fundamentadas.

As considerações finais de sua pesquisa, a partir da observação de situações vivenciadas no cotidiano da instituição onde a pesquisa ocorreu e entrevistas realizadas com a gestão da instituição a respeito das especificidades e direitos das crianças, levaram a pesquisadora concluir que:

[...]mesmo com os avanços acadêmicos e com a promulgação de algumas leis que garantem a educação das crianças, ainda há muitas questões para serem estudadas para que a Secretaria de Educação em conjunto com a gestão educacional das instituições

ofereça um atendimento de qualidade aos pequenos que já possuem direitos garantidos por lei, mas na prática não são efetivados (Ferreira, 2016, p.102).

Galisteu (2019) aborda, em sua pesquisa, concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa revelam que as gestoras possuem conhecimentos relativos à sua atuação profissional, reconhecem sua importância para a manutenção da formação continuada e organização do clima escolar; no entanto, sofrem com as dificuldades de falta de apoio pedagógico, manutenção dos prédios escolares, atribuições que não condizem com sua atuação profissional. Espera-se, por meio dos resultados obtidos com este estudo, subsidiar programas de formação inicial e continuada de gestores para a Educação Infantil.

Sobre a temática gestão na Educação Infantil, Galisteu (2019, p. 40) assevera que “vem ganhando mais evidência após a reorganização legal do atendimento às crianças menores, mas ainda possui uma literatura pequena diante da importância do atendimento à faixa etária de 0 a 5 anos”.

Sobre a especificidade da gestão na Educação Infantil, Galisteu (2019) cita Monção (2013), no seu argumento de que as peculiaridades nessa etapa requerem um diálogo permanente entre famílias e educadores, para a compreensão e respeito acerca das manifestações infantis e promoção da educação da criança. Desse modo,

[...] para avançar os debates sobre gestão democrática e efetivar novas experiências, faz-se necessário e urgente investir na compreensão, por parte dos profissionais e das famílias, do sentimento de democracia na formação das crianças, por meio de experiências coletivas que possibilitam uma comunicação clara, a vivência de troca sobre a educação das crianças e a reflexão profunda sobre como elas são tratadas em nossa sociedade, como a infância é compreendida e quais as respostas do Estado para as demandas da primeira infância (Monção, 2013 *apud* Galisteu, 2019, p. 44).

Sobre a ocupação do cargo de gestão nas instituições de Educação Infantil e a formação necessária para o exercício dessa função, Galisteu (2019, p.44) cita os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), que:

[...]determinam que ela será ocupada por profissionais que exercem cargos de direção, administração e coordenação pedagógica, e que esses profissionais deverão ter, preferencialmente, diploma de nível superior em Pedagogia, sendo selecionados e avaliados a partir do conhecimento de seus direitos e deveres, da dedicação e compromisso com seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e de sua ética profissional.

Almeida (2021) trata, em sua pesquisa, sobre a formação continuada e prática de gestores na gestão de Escolas Municipais de Educação, e procura responder como se constrói a relação entre formação e prática no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Conforme o resumo da dissertação, as considerações finais da pesquisa apontam a necessidade de uma atuação administrativa integrada ao cotidiano da escola, considerando a gestão da administração escolar; há a necessidade de construir essa integração, que hoje, “não existe, e que as necessidades diárias e as formações ofertadas como orientações técnicas não produzem as competências – saberes, habilidades e atitudes – condizentes com o discurso posto nos documentos oficiais” (Almeida, 2021, p. 148).

Ao tratar da formação dos gestores, Almeida (2021) destaca a DIPED, um dos setores responsáveis pela promoção das formações dos profissionais da educação, desde os professores, a equipe técnica até a gestora e traz a relevância de seu papel, visto que essa Diretoria

[...]teoricamente fornece as diretrizes das demandas dos diretores. No entanto, nota-se que essa divisão acaba voltando suas atenções para os professores, tornando muitas atribuições para esse setor situado dentro das DREs em toda trajetória das formações do presente estudo (Almeida, 2021, p.69).

De acordo com a pesquisadora, as temáticas propostas nas formações ofertadas aos diretores pelas Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo (DRE), são de cunho procedimental e burocrático, não levando em consideração a participação, a construção, análise, avaliação e reflexão deles. Destarte, essas formações não atendem às necessidades de autonomia dos diretores.

Almeida (2021) elaborou sua pesquisa partindo do questionamento problematizador acerca da construção da relação entre a teoria e a prática na rede municipal de ensino de São Paulo e constatou que essas formações revelaram:

Através de nosso olhar sobre a trajetória das formações, descobrimos as contradições tanto na oferta quanto nas temáticas. Verificamos também que essas formações se encontram a serviço de uma escola multifuncional (Roggero, 2020) submetida à administração pública e aos governos, tornando a prática desse diretor apenas reprodutiva no âmbito de uma cultura administrada pelo Estado (Almeida, 2021, p.145).

Outro aspecto tratado em sua dissertação refere-se às formações continuadas disponibilizadas para a gestão escolar, que segundo Almeida (2021) são pseudoformações, visto que:

[...]a oferta de formações de qualidade em serviço não ocorre de forma adequada aos diretores justamente para mantê-los fora das discussões e decisões, envolvendo o cenário da escola atual e de como transitam através de suas práticas, pois poderiam

ser protagonistas fundamentais desse processo de emancipação, o que fica demonstrado através das histórias de vida dos entrevistados (Almeida, 2021, p.148).

Diante dessas constatações e análise crítica do verificado nas formações e relatos dos participantes da pesquisa, Almeida (2021) traz como recomendação de proposta de intervenção, uma possível transformação dessa atuação do diretor de escola:

(...) a mudança da realidade em que se encontram se dará pelo estabelecimento de diálogo com esses diretores para identificação dos conteúdos pertinentes à sua prática e à necessidade de elaboração de um currículo de formação com a participação efetiva de quem está na ponta da ação educacional da rede pública, como principal articulador das práticas sociais em cada unidade escolar: o diretor. Assim, através desse currículo formativo, com a participação para sua elaboração do diretor deveria ser produzido de forma concreta via um manual para facilitar consultas sobre procedimentos que podem ser mais fixos e simples para os diretores (Almeida, 2021, p.149).

O Quadro 3 apresenta as três pesquisas em nível de doutorado encontradas na CAPES.

Quadro 3– Produção científica em nível de Doutorado CAPES

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
2011	Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar	Maria Sílvia Azarite Salomão	Ricardo Ribeiro	UNESP	SP
2010	Concepção de gestão escolar: A perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009	Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis	Paschoal Quáglio	UNESP	SP
2015	A complexidade da administração/gestão escolar: Limites e possibilidades	Andreia Nunes Militão	Yoshie Ussami Ferrari Leite	UNESP	SP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2024).

Salomão (2011) traz em sua pesquisa investigação sobre o impacto de programas de formação continuada implementados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no período de 2000-2006 na gestão escolar.

A pesquisadora destaca que, no setor educacional, a necessidade da formação continuada também foi incorporada no que tange aos seus profissionais, impulsionando o desenvolvimento de políticas públicas e ações de formação, em atendimento aos problemas específicos dos respectivos sistemas educacionais.

A conclusão de sua tese aponta que os programas de formação continuada contribuíram para o redirecionamento de ações no cotidiano e na gestão da escola. Os conteúdos abordados nos três programas constituíram-se em aspectos positivos para a maioria dos diretores, a particularidade dos programas mencionados na pesquisa sinaliza que as temáticas desenvolvidas supriram as demandas e necessidades dos diretores na gestão escolar.

Klébis (2010) apresenta uma análise da concepção de gestão escolar a partir dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada paulistas para os gestores escolares nas últimas décadas, considerando o período de 1990 até 2009. Conforme o resumo da dissertação, “buscou-se apontar alguns indicadores de reflexão sobre o perfil de diretor de escola que está se delineando nesse século XXI e as mudanças necessárias na concepção de gestão escolar” (*Ibid*, p. vii).

Klébis (2010) faz um resgate histórico nos programas implantados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Governo paulista, utilizando a linha do tempo de 1990 a 2009 e traz elementos importantes em relação ao trabalho do gestor no que se refere às dimensões organizacional, política e pedagógica e analisa:

O administrador escolar não é mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários, as exigências burocráticas. Ele é o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola” (Sander, 2002, p.64). A ênfase na organização escolar está nos “processos de aprendizagem cooperativa, interativa, aquela que enfatiza a dimensão social da existência humana” (p. 64). O autor complementa ainda que uma importante função do diretor de escola é propiciar o desenvolvimento humano do aluno, colocando-o no centro do processo educativo como protagonista desse desenvolvimento. De fato, evidencia-se cada vez mais a necessidade de uma escola que promova a formação humana e cujo currículo esteja pautado no desenvolvimento de valores universais tais como a solidariedade, o diálogo, a justiça e a ética. Nessa perspectiva, a capacidade do diretor de escola no desempenho de suas funções relaciona-se diretamente com a sua capacidade de aprendizagem permanente. No entanto, não se pode desconsiderar o papel das políticas públicas na formação contínua dos professores, diretores de escola e educadores em geral na garantia do direito a uma formação em serviço que promova uma maior reflexão sobre as causas que comprometem a qualidade do ensino que a escola oferece e as formas de superação dos problemas educacionais (Klébis, 2010, p.138).

A pesquisadora, ao tratar do trabalho do gestor, relaciona o exercício da gestão à capacidade de aprendizagem continuada e destaca o papel das políticas públicas na oferta dessas

formações, visto a necessidade de a escola promover a formação humana, pautada no desenvolvimento dos valores universais, como a ética, a justiça, a solidariedade etc. Nesse viés,

a complexidade do papel do diretor na gestão de uma escola exige que ele saiba conciliar todas as suas dimensões: a pedagógica, a organizacional e a política. Ele terá que ter o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia, para tanto a base docente é fundamental. Também é imprescindível o conhecimento dos processos de gestão escolar e organização das instituições, tanto no nível micro, ou seja, intramuros, como no nível macro, num contexto mais amplo, englobando o município e o estado. Por último, a dimensão política implica a capacidade de negociação dos conflitos e no comprometimento com o papel social de uma escola verdadeiramente cidadã (Klébis, 2010, p.139-140).

Em suas considerações finais, Klébis (2010, p. 192) relata as modificações sobre os conceitos de diretor de escola e gestão escolar sofridas em seu percurso histórico e o quanto ambos os conceitos estiveram atrelados ao nosso contexto social, econômico e político e salienta: “é impossível desvincular as transformações na educação e, conseqüentemente, na gestão escolar das alterações na base produtiva, ou seja, das exigências de reorganização do capital”. Nesse cenário, reforça a ideia de autonomia da escola que se encontra comprometida, uma vez que deve cumprir as exigências burocráticas que não levam em consideração as especificidades e necessidades de cada escola. Desse modo, assistimos hoje os diretores de escola sendo “bombardeados” com uma série de ações e programas de formação continuada, cursos de especialização e aperfeiçoamento, os quais não raramente ocorrem de forma concomitante e compulsória. Observa-se ainda que tais programas e ações se voltam, na maioria das vezes, para a solução dos pequenos problemas do cotidiano, denotando uma visão micro institucional. Dessa forma, dentro de uma concepção reducionista de educação, tanto os problemas quanto as soluções são vistos como gerenciais ou técnicos, sem nenhuma relação com o contexto social, econômico e político. Assim, para uma gestão ser considerada eficiente basta que o diretor de escola exerça a sua criatividade e também se empenhe na busca de parceiros para a solução imediata dos problemas, mesmo que provisória ou momentaneamente. Convém frisar ainda que a cultura do imediatismo e da visão de curto prazo são características das atuais políticas, que tratam os problemas com superficialidade, não atingindo as questões de fulcro, as quais exigiriam planejamento a médio e longo prazos e ações mais efetivas, pautadas numa análise criteriosa e contextualizada (Klébis, 2010, p.198-199).

Em sua tese, conclui que a gestão escolar e a formação continuada dos diretores de escola têm lugar de destaque nas políticas públicas e estão presentes nas várias propostas, ocupando lugar central para a concretização da reforma da educação.

Outro aspecto importante na análise feita por Klébis (2010) refere-se à identificação do caráter conservativo das propostas governamentais, que se apresentavam como democráticas, no entanto, na prática, eram contraditórias através dos discursos normativos e prescritivos. Por fim, destaca que a reforma encontra-se imersa na concepção produtivista e mercadológica de educação, na qual se destacam a competitividade e o individualismo. Em contrapartida, foram encontrados elementos que possibilitam a construção de uma escola mais humana e democrática.

Militão (2015) busca, em sua tese, analisar a administração/gestão que se realiza no âmbito escolar. Trouxe elementos que descrevem a concepção de direção a partir da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo. A pesquisadora escreve sobre a concepção de direção da SEE-SP que:

[...]expressa mais uma perspectiva gerencialista e economicista, que aproxima o diretor escolar de um gerente empresarial, encarregado de executar as formulações que são produzidas centralmente. O diretor, portanto, é aquele que fiscaliza, cobra, motiva e integra toda a equipe e a comunidade, para fazer a escola cumprir as determinações emanadas centralmente (Militão, 2015, p.144).

Sobre o exercício da função no cargo de diretor, Militão (2015) discorre sobre os programas e projetos para administração/gestão escolar oriundos da SEE, e discute as normatizações que regulam a atuação destes, apontando o excesso de normativas legalistas que consideram a escola como um espaço de decisões políticas e os que dela participam como sujeitos passivos.

Dentre as leis, tratadas em sua pesquisa, destaca-se a Avaliação de Desempenho Individual (ADPI), que estabelece aos que conseguiram resultados insatisfatórios, a obrigatoriedade em participar do Programa de Desenvolvimento Profissional, atribuindo a responsabilização dos diretores pelos resultados, oferecendo como solução para esse déficit a participação no curso para suprir essas carências, ao mesmo tempo em que mantém o controle sobre os processos no interior da escola. Por consequência,

[...]observa-se que, apesar de o diretor escolar ter uma autonomia relativamente pequena para suas ações, com controle dos processos, centralizados e determinados fora da escola, o desempenho insatisfatório da mesma será atribuído a seu processo de gestão, e como solução para essa “deficiência” deverá passar por curso para sanar suas vulnerabilidades. Assim, acentua-se a responsabilização dos diretores pelos resultados, ao mesmo tempo em que se mantém, ou mesmo acentua-se o controle sobre os processos no interior da escola (Militão, 2015, p. 147).

Sob esse foco da formação continuada ofertada aos diretores/gestores, Militão (2015) destaca o Programa Educação Compromisso de São Paulo e explica as ações que o Governo propõe ao oferecer diferentes programas de formação, que findam em responsabilizar os gestores/administradores pelos resultados das escolas nas avaliações externas e os docentes pela melhoria da qualidade da educação, o que acaba por se configurar em:

(...) um “guarda-chuva” que abarca todas as ações do governo anunciadas para a melhoria do ensino e que no entendimento da pesquisadora, explicita mais uma marca de governo do que propriamente um conjunto de ações articuladas sob uma mesma fundamentação. Sobre esse programa, a pesquisadora destaca que os termos adotados por esse não parecem corresponder à continuidade de práticas de formação (Militão, 2015, p.153. destaque da autora).

Em suas considerações finais, Militão (2015) relata que procurou, em sua pesquisa, discutir acerca da constituição da função da administração/gestão escolar em nível nacional e compreender as transformações históricas percorridas e abordar como esses aspectos se estabelecem na ação do diretor/gestor. Além disso, buscou

[...] refletir sobre três aspectos fundamentais: os conceitos de administração/gestão escolar que embasam a legislação do estado de São Paulo; um segundo conceito que aborda como essas concepções se concretizam no âmbito da escola e, por fim, como se apresentam as dificuldades e desafios dos administradores/gestores escolares com vistas à complexidade de sua atuação (Militão, 2015, p.212-213).

Militão (2015, p. 215), ao analisar os resultados da pesquisa sobre as práticas desenvolvidas pela equipe gestora, conclui que “a prática do trio gestor está impregnada da face pedagógica e de forte carga (cobrança) de seus aspectos técnico-administrativos que, por sua vez, são indissociáveis de determinada concepção política, no sentido mais amplo do termo”.

A partir de seu estudo, Militão (2015, p. 214), buscou compreender o contexto amplo no qual a administração/gestão está inserida, a complexidade de sua organização, e a constituição da escola como “espaço de reelaboração e construção de práticas”, e traz como uma das possibilidades de ação dos administradores/gestores:

Um compromisso ou mesmo um engajamento para a implementação de uma efetiva gestão democrática, prevista em mecanismos como o PAP, o PPP e mesmo em leis maiores como a CF/88 e LDB 96. Também se colocando como agentes que favoreçam uma ação articulada da escola, como espaço de formação contínua, por meio da reflexão, não somente sobre o fazer diário, mas sobre a ação estratégica de toda a comunidade escolar em sua ação pedagógica, técnica e política (Militão, 2015, p.217).

O Quadro 4 a seguir apresenta as oito dissertações em nível de Mestrado encontradas na CAPES.

Quadro 4– Produção científica em nível de Mestrado pesquisada na CAPES

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
2011	Formação e função do diretor de escola: Análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)	Viviani Fernanda Hojas	Gabriela Zambão Abdian	UNESP	SP
2012	Atribuições de diretor de escola pública: Desafios para a formação	Danielle Teodoro Santos Camarota	Márcia Cristina da Silva Machado	UFJF	MG
2015	Gestão da educação infantil: O olhar das diretoras sobre instituições públicas no município de Vitória da Conquista -BA	Maráisa Silva Mascarenhas	Sandra Márcia Campos Pereira	UESB	BA
2015	Dimensões da gestão escolar: Saberes e prática do diretor de escola	Camila Godoi da Silva	Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	PUC	SP
2016	Gestão educacional na educação infantil de Vitória da Conquista - BA: Analisando o discurso da equipe diretiva	Síntia Maria Gomes Ferraz	Sandra Márcia Campos Pereira	UESB	BA
2018	Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo	Cristiane Ferreira da Silva	Marli Eliza Dalmaz Alfonso de André	PUC	SP
2022	Formação continuada de diretores de escola: Afinal, o que os diretores precisam saber?	Debora Rosangela Philomeno Caputi	Alda Junqueira Marin	PUC	SP
2022	O diretor escolar e as práticas de colaboração em construção na escola pública municipal de São Paulo	Patrícia de Souza Lira	Laurizete Ferragut Passos	PUC	SP

2016	O trabalho cotidiano da gestão escolar: Percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara	Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi	Renata Prenstteter Gama.	UFSCAR	SP
2017	O trabalho do diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político pedagógico da/na escola	João Severino de Oliveira	Adriana Missae Momma	UNICAMP	SP
2019	A atuação do diretor na gestão escolar nos centros municipais de educação infantil: Um estudo de caso em Francisco Beltrão/PR	Andreia Zuchelli Cucchi	Mafalda Nesi Francischett	UNIOESTE	PR
2019	Gestão na educação infantil: Fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas	Renata Boiatti Migliorança Galisteu	Maévi Anabel Nono	UNESP	SP
2021	A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: A percepção de diretoras de centros municipais de educação infantil de Curitiba	Natasha Carolina de Carvalho	Ângelo Ricardo de Souza	UFPR	PR
2022	A formação continuada do diretor de escolas de educação infantil de 0 a 3 anos	Juliana Aparecida Purificação de Sousa	Renata Prenstteter Gama.	UFSCAR	SP
2022	A gestão e o gestor de escolas de educação infantil em publicações de teses (1997-2019)	Rafael Franco Lobo	Graziela Zambão Abdian	UNESP	SP
2022	Desafios da gestão escolar em centros de educação infantil do município de Fortaleza	Natália Braga Matias	Sofia Lerche Vieira	UECE	CE

2022	Planejamento e gestão da educação da primeiríssima infância em Campinas em tempo de disrupturas	Thais Brandao Pozza	Newton Antonio Paciulli Bryan	UNICAMP	SP
------	---	---------------------	-------------------------------	---------	----

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2024).

Hojas (2011) apresenta em sua pesquisa a análise sobre os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007, bem como a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas.

Nessa análise e no intervalo de 1979 a 1982, a pesquisadora declara que o movimento teórico no campo da Administração da Educação está refletido nos editais e nas provas, contudo, ao analisar as entrevistas, ela destaca que é difícil precisar se o movimento repercutiu nas concepções e práticas dos diretores que foram entrevistados. Com base nisso,

[...]é possível observar que, assim como nos trabalhos teóricos produzidos na área durante o período, os fundamentos para a atividade administrativa escolar eram buscados nos vários movimentos que compõem a teoria da administração empresarial e o diretor era identificado como aquele profissional que ocuparia posição de especial importância na escola, cuja função seria coordenar o trabalho da equipe escolar garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores do ensino (Hojas, 2011, p.103).

Em relação aos editais e às provas dos concursos promovidos entre 1988 e 1998 e os estudos no domínio da Administração da Educação, Hojas (2011, p.49) explica que apresentam “como características básicas a defesa de uma orientação teórica específica para a Administração Escolar e da participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios da escola”. Desse modo,

[...]com base na natureza específica do processo de produção pedagógico escolar, sinalizaram uma mudança na orientação teórica da atividade administrativa realizada nas escolas. Embora com perspectivas diferentes, em cada uma das décadas, a participação efetiva dos diversos segmentos da escola e da comunidade era defendida como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesses termos, o diretor deixa de ser considerado a figura central, devendo desenvolver seu trabalho de forma mais articulada de modo a garantir que todos os envolvidos no processo educativo participem das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. Um aspecto sintomático dessa observação refere-se à alteração terminológica dos conteúdos das publicações na área e das questões das provas que focam a “administração/gestão” e não mais o “administrador/diretor (Hojas, 2011, p. 103-104).

Ao analisar os concursos de 2001 a 2007, Hojas (2011, p.74) destaca dois termos: dispersão teórica e gestão - enfatizando que eles “são marcados pela escassez de estudos específicos voltados para a teoria administrativa escolar e pela ênfase na gestão da escola, considerada a principal responsável pelos resultados finais do processo educativo”. Sendo assim:

Os editais e as provas dos concursos realizados em 2001 e 2007, por sua vez, revelam que em lugar da construção de um paradigma alternativo para a Administração Escolar houve uma dispersão teórica na área, bem como o resgate, com novos argumentos, da gerência empresarial na educação. O diretor, a partir de então, também parece ganhar um novo destaque, devendo reunir características que lhe permitam articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola pautadas, sobretudo, no desenvolvimento de uma cultura centralizada no desempenho (Hojas, 2011, p.104).

Na conclusão de sua dissertação, Viviani aponta que a análise efetuada permite esboçar algumas respostas no sentido de afirmar que o movimento teórico se refletiu nos editais e nas provas, entretanto, reflexiona que é difícil precisar se tal movimento produziu reflexos nas concepções e nas práticas dos diretores entrevistados mediante as respostas semelhantes obtidas pela pesquisa.

Sobre a formação continuada dos diretores, Hojas (2011) destaca que a formação específica, quando deixou de ser uma exigência para a participação no concurso para o provimento do cargo de diretor na rede estadual de ensino de São Paulo, ocasionou a diminuição de produções teóricas sobre a administração escolar e explica que essa tendência impacta seriamente a formação do diretor de escola. Diante dessas considerações,

Na maioria das vezes, o preparo do profissional que deverá assumir funções à frente da direção escolar, seja ele eleito ou concursado, acaba ficando a cargo dos cursos de formação continuada. Essas capacitações em serviço, marcadas pelo enfoque econômico-empresarial e pelo distanciamento das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola, não propiciam ao diretor de escola condições de proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino (Hojas, 2011, p.105).

Camarota (2012) traz em sua pesquisa a proposição de um programa que visa capacitar os professores, que anseiam concorrer ao cargo de gestor, para o exercício da função. Esse Plano de Ação Educacional foi desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (MG).

Em relação à formação continuada, Camarota (2012, p.43-44) reforça: “a noção de que a formação continuada e em contexto serve como ferramenta em um processo contínuo que se

inicia com a graduação em Pedagogia ou nas demais licenciaturas e se estende por toda a vida profissional do gestor escolar”.

Camarota (2012, p.116) conclui sua dissertação propondo um curso de formação na área de gestão com o propósito de minimizar “a falta de habilidade conferida aos gestores que assumem o cargo, uma vez que a formação, no modelo atual, é precária, desde os cursos de graduação até os programas de capacitação oferecidos”. E finaliza, sinalizando que:

(...) o treinamento dos gestores, por meio de um programa de capacitação, pode ser uma ferramenta estratégica no desenvolvimento das escolas e da qualidade. Isso porque visa à adequação das competências do gestor com as novas exigências da escola e da legislação educacional (Camarota, 2012, p. 117).

Mascarenhas (2015), nesta pesquisa, busca analisar a concepção de gestão educacional das diretoras de instituições de Educação Infantil no município de Vitória da Conquista – BA. E apresenta a concepção elencada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que concebe a criança como:

“sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia [...] experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2010, p.13). Este pressuposto nos permite pensar a criança enquanto sujeito de direito, a qual tem necessidade de conhecer o mundo, de descobrir seus limites e vivenciar experiências que permitam seu desenvolvimento cognitivo e motor (Mascarenhas, 2015, p. 76).

A conclusão de sua dissertação aponta que a gestão da Educação Infantil deve se situar como algo fundamental para garantia de direitos, de bem-estar e dignidade humana. Ficou percebido que ainda há muito a fazer para se alcançar uma educação que promova qualidade nas instituições públicas de Vitória da Conquista. É imprescindível a realização de ações que tenham por finalidade difundir a Educação Infantil com base na gestão democrática.

Silva (2015) aborda, em sua pesquisa, a relação entre as dimensões da gestão escolar, da prática, das concepções e dos saberes do diretor de escola, no contexto da Rede Municipal de Ensino em Itapevi, São Paulo. Procurou-se por meio desta, identificar saberes necessários para a prática do diretor de escola, suas ações, seus significados, concepções, motivações e implicações em relação às dimensões da gestão escolar, proporcionar reflexões aos gestores, contribuindo para um novo olhar sobre a sua atuação, ao mesmo tempo que contribuir para possíveis programas de formação de diretores de escola.

Sobre a formação do diretor de escola, Silva (2015) destaca que para o exercício da função de diretor, a maioria das secretarias municipais exige apenas a formação no curso de Pedagogia e isso acarreta o distanciamento entre a atuação deste e a formação de habilidades necessárias para exercer seu trabalho. Assim,

[...]a formação do diretor de escola, via de regra, não contempla o conjunto de conhecimentos necessários ao desempenho desejável na área da gestão escolar, uma vez que significativa parcela apresenta uma formação inicial deficitária, sobretudo por conta de que nem sempre a escolarização apresentada aos futuros diretores de escola contempla áreas específicas de atuação (Silva, 2015, p.61).

Em relação ao trabalho do diretor de escola, Silva (2015) destaca a necessidade de o diretor buscar continuamente a atualização de seus conhecimentos, visando melhorar suas competências frente aos desafios que a sociedade tecnológica que vivemos demanda. Nesse viés, o trabalho deste:

[...]abrange múltiplas competências e habilidades específicas e a sua diversidade representa um grande desafio para os gestores, pois há uma dinâmica constante de situações. Portanto, a formação continuada em serviço, além de consultas sobre temas específicos de gestão são quesitos necessariamente fundamentais a este profissional (Silva, 2015, p.62).

As considerações finais mediante os dados obtidos nessa pesquisa apontam que um programa de formação continuada oportunizado pela Secretaria Educação do Município pesquisado para os diretores de escola, contribuiria para a compreensão e o aprofundamento das dimensões da gestão escolar e seus desdobramentos.

Desse modo, Silva (2015, p.166) conclui, em relação à formação continuada e em serviço oferecida aos diretores das escolas municipais ser “um fator importante, visto que refletirá no trabalho da escola, pois a reflexão na gestão escolar e suas dimensões é essencial para a prática e os saberes deste líder educacional”.

Ferraz (2016) parte sua pesquisa da indagação – “Qual é o discurso sobre gestão educacional da equipe diretiva das creches da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista? Nesse estudo, a pesquisadora analisou a formação dos objetos, a formação das modalidades enunciativas e a formação dos conceitos, para atingir o objetivo de analisar o discurso sobre gestão educacional da equipe diretiva de creches da rede pública municipal supracitada.

As considerações finais dessa pesquisa, segundo Ferraz (2016), revelam que os discursos analisados dos sujeitos participantes da pesquisa denunciam o quanto eles estavam presos ao

discurso do lócus de trabalho, destacando a distorção entre o cuidado e o assistencialismo. Ferraz (2016, p. 104) reitera que essas constatações

[...] levaram-nos a depreender que existe um trabalho sendo realizado para a efetivação da gestão democrática nas creches pesquisadas, principalmente em virtude de um conjunto de saberes que os sujeitos dominam sobre educação infantil e gestão educacional. Contudo, ainda é incipiente, se considerarmos que a participação das crianças e da comunidade escolar não atingiu um nível de envolvimento significativo. Além disso, os discursos dos sujeitos são demarcados de acordo com a função de cada um, por isso suas práticas tendem a ser direcionadas ao em que cada um deles acredita, ampliando as relações de poder existentes na própria equipe gestora.

Em suas considerações finais, Ferraz (2016, p.106) conclui que a formação continuada, ofertada em serviço aos diretores das escolas municipais “é um fator importante, visto que refletirá no trabalho da escola, pois a reflexão na gestão escolar e suas dimensões é essencial para a prática e os saberes deste líder educacional”.

Silva (2018) buscou, em sua pesquisa, conhecer as necessidades formativas e os desafios enfrentados na gestão pelos diretores de escola iniciantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e objetivou caracterizar o diretor de escola iniciante; investigar suas necessidades formativas; os principais desafios enfrentados por esses diretores na gestão da escola e propor apontamentos para ações de formação dos diretores. Conforme o resumo de sua pesquisa, “as necessidades formativas reveladas pelos diretores, dizem respeito às questões práticas do fazer cotidiano e ao funcionamento da escola”.

A respeito da formação continuada, Silva (2018) destaca as contribuições de Francisco Imbernón que considera a formação continuada para atender às demandas da sociedade e à formação que contribua nas aprendizagens dos alunos para sua inserção na sociedade. Outro ponto relevante, sobre a formação diz respeito à consideração do território onde o lócus de trabalho está inserido. Assim, ao tratar respectivamente da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e da formação continuada, Silva explicita:

É preciso ressaltar que as escolas da RME-SP seguem diretrizes e, no entanto, cada unidade escolar tem características próprias. Libâneo (2013, p.191) afirma que as escolas “têm traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem”. Assim, as ações de formação continuada devem considerar, além da conjuntura, as especificidades de cada escola e dos sujeitos que nela atuam (Silva, 2018, p.58).

Ao tratar da formação continuada, Silva (2018, p.59) destaca que ela “deve ter seu foco centrado nas reais necessidades da escola, de seus profissionais, de seus alunos”, e que quando

essa formação ocorre de forma contextualizada centrada na realidade da escola, pode promover a reflexão crítica dos educadores e a resolução de problemas de forma coletiva. E cita a contribuição de Libâneo (2013 *apud* Silva, 2018, p.60) que aponta “a formação continuada sendo essencial para os educadores, pois eles exercem uma profissão que lida formação humana, com a internalização de saberes em um contexto de grandes mudanças sociais e atendem a diversidade”.

Nas considerações finais Silva (2018, p.97) argumenta em relação aos desafios enfrentados pelos gestores ao ingressarem nesse cargo, referem-se “a questões de natureza burocrática, legislação, relações interpessoais, rotina e organização do trabalho e questões diretamente relacionadas à conjuntura e políticas educacionais”.

Sobre as necessidades formativas, Silva (2018, p.98) analisa que dizem respeito “a questões burocráticas, imediatas do fazer cotidiano e do funcionamento da escola”. E conclui sua pesquisa trazendo sugestões sobre a elaboração de um programa de formação continuada para os diretores de escola, afirmando:

[...]que um programa de formação continuada dos diretores de escola deve basear-se nas necessidades formativas por eles expressadas, mas também deve considerar a concepção de gestão democrática, os propósitos educacionais da SME SP, bem como a singularidade de cada unidade escolar e seu projeto político-pedagógico (Silva, 2018, p. 99).

Em seus apontamentos de ações formativas para o diretor de escola iniciante na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Silva (2018) faz referências à viabilidade desse programa de formação continuada ofertado aos gestores e ressalta que ele deveria pautar-se nas necessidades expressas por eles, a especificidade de cada unidade escolar e seu Projeto Político Pedagógico e propõe que ele deveria

[...]ser regional, onde cada DRE, ou cada setor de supervisão escolar, pudesse reunir os diretores em reuniões periódicas em que teriam a oportunidade de decidir conjuntamente como lidar com as questões burocráticas, uma vez que os diretores dispendem muito tempo para resolvê-las no cotidiano. Além disso, as reuniões periódicas poderiam se tornar um espaço de trocas de experiências e de reflexão sobre suas práticas (Silva, 2018, p.99).

Caputi (2022), em sua dissertação, procurou investigar a relação estabelecida pelo diretor de escola com a formação continuada, as percepções desse profissional sobre o ofertado e a realidade escolar e sobre a contribuição da formação continuada na construção de seu papel.

Em relação à formação continuada do diretor de escola, Caputi (2022, p.72) traz: “dada a importância da atuação do diretor de escola como agente promotor do processo educacional, é

fundamental que a formação continuada desse profissional seja vista como necessária para a atuação consistente no âmbito da escola”, e fundamentada em Marin (2019, p.112), realça:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Caputi, 2022, p. 72).

Sobre o termo formação continuada, Caputi (2022, p.72) traz a definição de Marin (2019) que a concebe como “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” e completa enfatizando - “é uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”.

Sobre a formação continuada, a pesquisadora explica que, conforme a sociedade passa por novas transformações, essas impactam a escola que, deparando-se com novas demandas, as quais conseqüentemente inferem no trabalho do gestor frente aos novos e diferentes desafios. Sendo assim,

[...]as ações que integram a formação continuada, implementada no *locus* do próprio trabalho cotidiano, devem propiciar meios para que o diretor de escola realize o trabalho da gestão escolar, comprometido com a transformação social e predisposto à superação de dificuldades (Caputi, 2022, p.74).

Caputi, mediante a pesquisa de campo, traz algumas considerações sobre o trabalho do gestor e a formação continuada e as ações que integram essa formação no próprio local de trabalho e reitera que devem “propiciar meios para que o diretor de escola realize o trabalho da gestão escolar, comprometido com a transformação social e predisposto à superação de dificuldades” (*Ibid.*, p.113). Sobre o conceito de formação continuada, traz uma citação de Libâneo (2018) que a define como:

(...) “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático”. O autor afirma ainda que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas, auxiliando na tomada de consciência, compreensão das dificuldades e elaboração de formas de enfrentamento dos problemas (Caputi, 2022, p.113).

Outro aspecto importante abordado por Caputi (2022, p.126) refere-se à relação entre a formação continuada e a construção de saberes para o trabalho como “elemento fundamental,

embora, o trabalho na gestão escolar seja feito por meio de diferentes saberes, e a utilização desses saberes se dá em função do trabalho e de situações ligadas ao trabalho”.

Nas considerações finais, Caputi (2022) relata que essa pesquisa lhe possibilitou conhecer as percepções dos diretores acerca da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal e considera a dimensão pedagógica como a mais importante, pois reflete diretamente nas aprendizagens, concluindo que essa dimensão é pouco explorada e confirmada nos discursos. Assim, confirma-se

(..) a hipótese de que a dimensão pedagógica é pouco pautada nas propostas de formação continuada dos diretores de escolas municipais de Guarulhos. Segundo a análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, as formações direcionadas ao diretor de escola tomam por base questões relacionadas a aspectos gerais da escola, considerando a dimensão pedagógica como o componente mais expressivo no trabalho do Professor Coordenador Pedagógico (Caputi, 2022, p.134).

Por fim, Caputi (2022, p.136) salienta que “a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos educacionais dos diretores de escola a partir de questões vividas no exercício da gestão escolar”.

Lira (2022) busca, nesta pesquisa, de acordo com o Resumo, compreender se e como são apresentados indícios de colaboração nas práticas dos diretores de escola; apreender como o diretor compreende o trabalho colaborativo na ação gestora na escola; identificar quais aspectos o diretor escolar reconhece como importantes para constituir práticas colaborativas; compreender quais são os elementos que favorecem ou que dificultam o estabelecimento das práticas gestoras em uma perspectiva colaborativa e identificar as aprendizagens do diretor que atua em uma perspectiva colaborativa.

Sobre o trabalho colaborativo, Lira (2022, p. 115) esclarece que favorece “a construção das aprendizagens profissionais, pois também se aprende o ofício da profissão junto com seus pares, na socialização das experiências e na reflexão sobre a prática”.

As considerações finais de sua pesquisa destacam que há indícios de que as práticas dos diretores vêm se transformando, distanciando-se da forma mais autoritária e distante de ser diretor e aproximando-se de uma direção mais pautada na liderança que exerce influência sobre o grupo, convidando-o a constituir um coletivo que mobiliza a escola. Indícios que também apontam para práticas com características de ações pautadas em objetivos e interesses compartilhados, consideração por parte de diferentes formas de trabalho, diálogo compartilhado, *feedback* sincero, trabalho conjunto e solidariedade.

Os espaços coletivos, a disponibilidade para a troca entre diferentes instituições, o clima de respeito e o compromisso se revelam como facilitadores na construção da colaboração. A rotatividade dos profissionais e o grande volume de trabalho administrativo surgem como dificultadores. Entre as aprendizagens dos diretores, destacam-se praticar a inclusão, delegar tarefas, aprender com o outro, posicionar-se sem ser ríspido, ser menos individualista e a mudança para uma nova posição política.

Bertochi (2016, p.100) analisa em sua pesquisa, segundo o seu Resumo, as percepções que os diretores das escolas de Educação Infantil do município de Araraquara – São Paulo têm sobre o seu próprio trabalho, objetivando identificar se eles compreendem sua natureza eminentemente pedagógica e trazer contribuições para a formação inicial e continuada, demonstrando a necessidade de dialogarem com as práticas do trabalho cotidiano dos diretores, evitando também um choque com o real dos diretores iniciantes. Sobre a formação inicial dos diretores participantes da pesquisa, “há pouca diversidade de cursos, todavia, pela exigência da formação em Pedagogia para exercício do cargo, esse se destaca com a maioria dos sujeitos”.

Ao analisar o questionário respondido pelos diretores sobre a formação voltada para a função de diretor, Bertochi (2016, p.102) escreve que as respostas apontaram que a maioria citou cursos de extensão, pós-graduação e oficinas. Outro aspecto observado na coleta de dados de sua pesquisa sobre a formação continuada é:

[...]a ausência de cursos de formação continuada focado nos papéis, funções e atribuições dos diretores e a diversidade de vertentes dos cursos que têm o diretor como público-alvo. Um terceiro aspecto refere-se ao fato de quanto a escola tem sido “alvo” de uma infinidade de demandas sociais. Isto é, os conflitos surgem na sociedade e a escola deve trabalhá-los. Não se trata de se eximir da função social que ela possui, mas atentar-se para o que é a sua função principal: tornar o aluno um sujeito histórico-cultural, por meio do processo pedagógico, do ensino. Sem querer dizer, com isso, que essas temáticas não devam ser trabalhadas, mas que não podem suprimir o papel exclusivo da escola, pois nenhuma instituição o fará por ela.

Sobre as formações recebidas pelos diretores que participaram da pesquisa, suas respostas retratam que, mesmo tendo sido muitas e diversificadas, os diretores não reconheceram que essas formações contribuíram para o desempenho de sua função, sinalizando o quão distantes elas estão da prática da gestão. Por outro lado, Bertochi (2016, p. 116) aponta que “as experiências que estes diretores tiveram enquanto professores e pela observação das ações dos diretores com que tiveram contato é que formularam suas hipóteses e modos de agir como gestores”.

Essa pesquisa, ao realizar a coleta de dados, expressa o quanto trouxe contribuições para a formação inicial e continuada, e evidencia a necessidade de as formações ofertadas dialogarem com as práticas do trabalho cotidiano dos diretores e, por fim, segundo Bertochi (2016), sua pesquisa trouxe momentos de reflexão para os diretores sobre o exercício de sua função, e suscitou o pedido de alguns dos que participaram da pesquisa, para a criação de um grupo de estudos.

Oliveira (2017) busca, nessa pesquisa, analisar o trabalho do/da diretor/a como integrante da equipe gestora no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em três instituições de Educação Infantil públicas da Rede Municipal de Campinas/SP. Em sua pesquisa, objetiva contribuir com a compreensão do trabalho do diretor de escola, ao tratar determinadas peculiaridades da Educação Infantil e analisa:

A compreensão do trabalho da gestão escolar que atua na Educação Infantil da educação pública implica uma abordagem ampla e complexa. Propõe-se, numa perspectiva macro, conhecer a situação da infância no que tange aos seus direitos e ao tratamento do reconhecimento e ordenamento legal pelas ações no campo da política em sua efetivação, conseqüentemente, das políticas de Educação Infantil, da formação dos profissionais, das condições onde se materializam tais ações e de como se estrutura a atuação da gestão escolar na concepção de educação, do cuidado e do brincar das crianças na constituição do projeto político-pedagógico da unidade educacional (micro) (Oliveira, 2017, p.61).

Ao fazer um resgate histórico da Educação Infantil até a sua obrigatoriedade legal e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, que trata da universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos, Oliveira (2017, p. 66) nesse contexto, ressalta o trabalho do gestor escolar da Educação Infantil e o quão importante é sua postura de assumir e liderar ações no cotidiano, para que o direito de todas as crianças na escola seja de fato efetivado.

Trazer a realidade vivenciada nas relações estabelecidas no cotidiano escolar para o PPP é uma iniciativa responsiva da gestão escolar, dado o inter-relacionamento desses agentes com o espaço de formação contínua dos profissionais, onde se constrói as concepções e conhecimentos sobre a especificidade da EI em estreita associação com a prática dos educadores em situações reais de aprendizagem e de relacionamento intraescolar entre/com os diferentes sujeitos e atuações.

Cucchi (2019) objetiva, segundo o Resumo de sua pesquisa, abordar a importância da formação inicial do diretor escolar, oportunizado pelas universidades. Os resultados mostram os avanços históricos da gestão escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil a partir da atuação do diretor, no que se refere ao atendimento às crianças que frequentam as instituições desde o nascimento até os 3 (três) anos de idade, na valorização dos profissionais da educação

que atuam na Educação Infantil, na regulamentação da legislação do processo de normatização para escolha da função e do processo de escolha por meio da eleição com a participação da comunidade. Assim como as mudanças significativas na prática pedagógica dos CMEIs e na melhoria da estrutura física dos espaços educativos.

Além do processo de formação continuada que contribui no aperfeiçoamento e na capacitação do diretor para o exercício da função, isto possibilita melhorias significativas no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças que frequentam os CMEIs. A realização da pesquisa corrobora de maneira direta na compreensão da gestão escolar dos CMEIs, por meio da atuação do diretor. E justifica-se, pela necessidade de compreender as atividades inerentes às práticas pedagógica e administrativa desenvolvidas nas instituições do Município, por meio da atuação do professor de Educação Infantil ao exercer a função de diretor nos CMEIs.

Ao tratar da formação continuada dos diretores que atuam na Educação Infantil, Cucchi (2019) destaca o papel das universidades no processo de formação inicial e continuada do diretor e na oferta de cursos de capacitação continuada, e fundamentada na abordagem de Sanches (2003), destaca

como as instituições, universidades e entidades educacionais são formadoras de conhecimento direcionadas à capacitação do gestor escolar. Pois, “[...] a formação é um processo a ser construído no dia a dia” (Sanches, 2003, p. 420). E merece atenção especial nas atividades de qualificação dos diretores da educação infantil. “[...] uma proposta de formação deve garantir a integração horizontal de objetivos e conteúdo (educação e cuidado) e poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade ao longo do sistema educacional sistematizado” (Sanches, 2003, p. 53). Além de possibilitar ao diretor de educação infantil e à comunidade escolar, uma educação com qualidade, apropriada à faixa etária (Cucchi, 2019, p.21).

Sobre o processo de gestão na Educação Infantil, Cucchi (2019, p.25-26) faz um resgate histórico desse processo em nosso País e explica que o modelo atual serve de “mecanismo de reprodução de interesses de classes e a serviço do capital, ao mesmo tempo como fator de transformação, num processo de contradição, pois exclui e ao mesmo tempo inclui; marginaliza e ao mesmo tempo acolhe”, e complementa que o processo de gestão na Educação Infantil é dinâmico e participativo, pois:

(...) requer sujeitos envolvidos, comprometidos e responsáveis nas diferentes circunstâncias que cerceiam a prática pedagógica e administrativa inerente à instituição. Assim como, no atendimento integral, que visa o cuidar e o educar da criança no ambiente educativo (Cucchi, 2019, p. 26).

Sobre a formação desse profissional, Cucchi (2019, p.27) considera que esta contribui diretamente “na realização de práticas pedagógicas, administrativas e na atenção dada às crianças, o propósito é compreender os dados sobre a formação do diretor da educação infantil e da importância de formação adequada para melhorar a qualidade da educação”.

Os resultados da pesquisa de Cucchi (2019) revelam os avanços históricos da gestão escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil a partir do trabalho do diretor, em relação ao atendimento dessas crianças, à valorização dos profissionais da educação atuantes nessas instituições, das leis que regulamentam o processo de escolha no Município onde a pesquisa aconteceu, que se dá por meio da eleição com a participação da comunidade. Outro aspecto apontado refere-se às mudanças significativas na prática pedagógica dessas instituições, desde as adequações na estrutura física e nos espaços educativos, visando desde o acolhimento e melhor atendimento das crianças à capacitação dos diretores para o exercício de sua função.

Em suas considerações finais, Cucchi (2019, p.119) destaca a importância da formação inicial, enfatizando a importância que a universidade tem, por meio do curso de Pedagogia e das formações continuadas para esse profissional. Por fim, ressalta a sobrecarga que este profissional carrega ao exercer esse cargo e que “interfere na qualidade do trabalho dos diretores no ambiente educativo, considerando que o diretor exerce todas as funções atreladas à gestão escolar da instituição”.

Carvalho (2021), em sua pesquisa, tratou do princípio constitucional da gestão democrática como elemento de qualidade para as escolas de Educação Infantil a partir da percepção de diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba no Paraná.

Na conclusão de sua pesquisa, de acordo com o seu Resumo, Carvalho (2021) observou que as diretoras de CMEI não apresentavam um direcionamento uniforme em relação aos processos de gestão. Em relação à gestão democrática, a pesquisa revelou a ausência de espaços participativos ou a diminuição da importância da comunidade escolar na gestão.

No que se refere à qualidade, Carvalho (2021) percebeu que sua construção se dava de forma participativa. Por fim, observou a importância do contexto, na concepção dos participantes da pesquisa em relação à gestão democrática e à qualidade, porém a ação dessas está condicionada às políticas publicadas do Município onde a pesquisa foi realizada.

Sousa (2022) analisou, em sua pesquisa, a Formação Continuada do Diretor em escolas de 0 a 3 anos, no município de Cabreúva-SP, objetivando o processo de fortalecimento da profissionalização do ensino na Educação Infantil. Fundamentou sua pesquisa em autores como Nóvoa, e compreende o diretor de escola de Educação Infantil:

(...)como líder e formador da equipe que necessita de um processo de formação continuada capaz de contribuir com sua prática diária de trabalho e profissionalização. Nóvoa (2017) que trata da história da formação docente e do conceito de profissionalização docente, frente aos desafios e linguagens da sociedade atual, defende que a formação docente deve ser como matriz para uma profissão (Sousa, 2022, p.19).

Os resultados de sua pesquisa, conforme seu Resumo, indicam a necessidade de se ampliar as discussões considerando as necessidades formativas do gestor que atua com as crianças de 0 a 3 anos, e Políticas Públicas de Formação Especializada que consolidem a profissionalização dessa função. Aponta também a importância e a necessidade da oferta de formações e acompanhamento para o diretor ao ingressar nesse cargo.

Lobo (2022) analisou, em sua pesquisa, como a gestão da escola de Educação Infantil é abordada em teses publicadas no Brasil (1997-2019), disponibilizadas na plataforma Oásis, e se nas mesmas existe o tratamento específico sobre a figura masculina, como gestor escolar.

Em suas considerações finais, Lobo (2022, p. 107) conclui que o cargo de direção no segmento da Educação Infantil é ocupado por mulheres e que “um pouco mais da metade das mulheres foi docente na etapa anterior (no segmento de três a cinco anos) e apenas um homem ministrou aulas de música na primeira etapa da educação básica”. Nesse viés:

O gênero ainda configurou a distância considerada necessária aos sujeitos do sexo masculino, uma vez que há receio em tornar-se alvo de acusações de assédio sexual, assim a constituição de tal distância em relação às crianças, ao cotidiano e às profissionais foi percebida, por meio de noções de masculinidade associadas à violência e distanciada de noções de cuidado e educação. E por fim, uma relação paternalista, adultocentrada e machista se evidenciou em algumas narrativas (Lobo, 2022, p. 107).

Matias (2022, p.42) dissertou sobre a organização do trabalho e os desafios da gestão escolar, com foco no trabalho do coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil do Município de Fortaleza, apontando a relevância de se articular as dimensões administrativas e pedagógicas sem o comprometimento dos aspectos administrativos e burocráticos. Sobre o trabalho do gestor, é apontado que “passou a agregar uma variedade de funções, além das já tradicionais administrativas, assumindo também os aspectos pedagógicos, ampliando a atuação de sua liderança na importante condição de favorecer a eficácia da educação” (*Ibid.*, p.43).

Acerca da gestão na Educação Infantil, Matias (2022, p.53), ao realizar uma busca na literatura, observou que o tema é pouco explorado e destaca a pesquisa de Maria Malta Campos (2013) acerca dessa função para essa faixa-etária específica, onde ela afirma que “há uma

lacuna quando se trata da gestão de creches e pré-escolas, posto que esta (função) possua especificidades relativas à faixa etária que abrange essa etapa escolar, diferente das demais etapas de ensino”. Já sobre a ação do gestor nesse segmento, Matias (2022, p.55) explica que ele:

[...]deve garantir a participação das famílias, professores e funcionários da instituição nos diversos movimentos escolares. Essa perspectiva requer uma formação sólida pautada na concepção de criança capaz, integral e sujeito de seu processo de aprendizagem nas múltiplas linguagens. Noutras palavras, é essencial que o gestor da educação infantil tenha conhecimentos burocráticos, administrativos e pedagógicos relacionados às especificidades da Educação Infantil.

A respeito da formação dos gestores nas diferentes etapas do ensino, Matias (2022) sugere como estratégia que ela seja mais direcionada a fim de fortalecer e preparar melhor a atuação nessa função, visto que, para o seu exercício, é preciso conhecimento e habilidades específicas, ou seja:

[...]uma reflexão sobre a prática a fim de colaborar com a efetivação de ações pautadas no desenvolvimento humano, possibilitando a aquisição de conhecimentos que podem facilitar uma aprendizagem significativa. A formação objetiva o desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes que qualifiquem o gestor escolar como mediador e facilitador do processo educacional, através de estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem e transformações efetivas para o aperfeiçoamento educacional. É fundamental que a formação possibilite o acesso às concepções que correspondam à legislação nacional, às orientações legais que correspondem à gestão da escola e às especificidades da etapa de educação na qual atua. Também é importante uma atuação que descentralize decisões, favoreça a autonomia e a gestão participativa em busca de ampliar a melhoria da qualidade do ensino e formar cidadãos (Matias, 2022, p. 58-59).

Em suas considerações finais, Matias (2022) reflete que a indefinição nas atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico é reflexo de como a Educação Infantil é organizada no município de Fortaleza, dado que a esse está a incumbência da gestão pedagógica e administrativa, visto que essa rede, possui diferentes formatos de organização da Educação Infantil. Sua pesquisa revelou que os diretores não têm muita propriedade acerca da Educação Infantil e atendem a várias etapas da educação, o que torna seu suporte à coordenação pedagógica pouco eficaz. Por fim, a sua análise aponta caminhos para que se discuta a forma como esse segmento está organizado e a atribuição incumbida ao Coordenador Pedagógico nessa faixa-etária.

Pozza (2022) buscou, em sua pesquisa, analisar acerca da garantia do direito das crianças pequenas à educação infantil de qualidade no município de Campinas, através de entrevistas

com os diretores de escola, considerando o período em que vivenciamos o ápice da pandemia Covid 19.

Acerca da gestão escolar, Pozza (2022) trouxe algumas considerações, fundamentando sua pesquisa nos estudos de Lück (1997, 2007), Libâneo (2001), Paro (2001), Souza (2006, 2007, 2016), entre outros, que têm um vasto trabalho nesse tema, e traz uma citação (Libâneo, 2001, p. 3) como o pressuposto do qual seu estudo parte:

As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social (Pozza, 2022, p.74).

Nessa perspectiva, Pozza (2022) compreende a gestão escolar como a área responsável por planejar, organizar, orientar, mediar e avaliar os processos necessários que envolvem a efetivação das ações educacionais, que na especificidade da Educação Infantil, é a promoção do seu desenvolvimento em sua integralidade. Pozza (2022, p.75) fundamenta essa compreensão trazendo uma citação de Palmen (2014, p.212) que declara:

A gestão do cotidiano é permeada por questões como as já apresentadas envolvendo recursos humanos e por aquelas envolvendo a manutenção predial, ligadas à infraestrutura e à zeladoria escolar, consumindo parte do tempo de trabalho do gestor escolar, mas cuja atenção é necessária para que se garantam condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de forma adequada e segura para todos os envolvidos nos processos educativos.

Outro aspecto importante tratado na pesquisa Pozza (2022, p.78) refere-se à contextualização histórica e às mudanças acerca da gestão escolar e direção escolar, sendo que esta parte da concepção de gestão escolar fundamenta-se em Souza (2006), “que trabalha com a hipótese de que os estudiosos desse campo, nos anos 80, passaram a observar a face política da gestão escolar com prioridade e a não utilizar o termo administração escolar”. Sobre o termo gestão, ela aponta a definição trazida por Pacheco e Camargo (2021) que esclarece:

Sabe-se que o conceito de gestão é mais amplo e engloba toda comunidade escolar, e que sua administração, ou gestão administrativa, é mais restrita e está mais ligada a processos cotidianos e tomadas de decisão de forma mais racional para o bom funcionamento da escola (Pozza, 2022, p. 78).

Sobre o trabalho do diretor escolar em seu cotidiano, além de se encontrar imerso em processos burocráticos, ele coordena, organiza e gerencia as atividades da escola. Pozza (2022, p.79), fundamentada em Libâneo (2001), esclarece que o diretor:

[...]vivencia um processo de organização escolar, que dispõe de elementos constitutivos de ação mobilizados para atingir os objetivos pedagógicos. Tais elementos são: Planejamento (processo de elaboração do Projeto pedagógico e antecipação de decisões para orientar a instituição no tocante ao desenvolvimento desse projeto), Organização (processo de racionalização dos recursos, viabilizando as condições para se fazer o que foi planejado), Direção/Coordenação (orientar o esforço coletivo da comunidade escolar), Formação continuada (ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e para que se desenvolvam pessoal e profissionalmente), e Avaliação (análise do ano letivo e do Projeto Político Pedagógico, reestruturação/elaboração das propostas referentes ao funcionamento da escola).

Ao analisarmos como a formação e o desenvolvimento profissional de gestores da Educação Infantil aparecem nas pesquisas, pudemos, a partir do levantamento e análise de cada pesquisa elencada, chegar às seguintes conclusões:

- A necessidade de formação continuada por toda a vida profissional do gestor, que atenda às especificidades da Educação Infantil e que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

- A importância da organização do tempo e dos espaços como ambiente sociocultural, as concepções de criança e do professor como protagonistas.

- A Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, o cuidar e o educar de forma indissociável, a centralidade do brincar, a importância da família e de sua participação e compartilhamento da educação.

- A necessidade do gestor como liderança pedagógica, comprometido com a prática pedagógica, a importância das condições de trabalho, da gestão democrática e participativa.

- Os limites, os desafios, as possibilidades e perspectivas de atuação dos gestores na prática cotidiana.

Pretende-se que essa pesquisa beneficie tanto os gestores das instituições envolvidas na pesquisa, quanto os demais que atuam como gestores nesse segmento dentro da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que se beneficiem das reflexões e apontamentos abstraídos a partir das respostas obtidas nos questionamentos propostos.

Espera-se que os resultados abstraídos possam contribuir com novas reflexões e subsídios no incentivo à formação continuada dos gestores que atuam na rede direta de ensino do município de São Paulo, e os que atuam nesse segmento da educação e que essas contribuições reflitam no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DA ATIVIDADE

Neste capítulo abordaremos conceitos da Teoria Histórico-Cultural acerca da constituição do sujeito, a formação da personalidade e consciência, a formação dos conceitos, do pensamento e da linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem e as contribuições desses conceitos para a formação e desenvolvimento do trabalho do gestor da Educação Infantil, assim como as contribuições da Teoria da Atividade nesse mesmo enfoque.

A educação é um fenômeno social e universal, e por ser uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades, nessa perspectiva, podemos afirmar que não há sociedade sem prática educativa, e nem prática educativa sem sociedade; assim a educação é fundamental na formação e no auxílio do desenvolvimento das capacidades, físicas e espirituais do homem, preparando-o para a participação ativa e transformadora nas diversas instâncias da vida social. Portanto, por ser um fenômeno social, a educação está em tudo o que a sociedade abrange, e é determinada por sua época e seu contexto histórico e social, que a modelam e a dirigem por fazerem parte do contexto que rege a vida do homem na sociedade.

Vygotsky, um dos principais representantes da Psicologia soviética, propôs uma ciência psicológica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético que tem como principal representante Karl Marx e que, por meio de seu trabalho, forneceu uma análise da natureza social do homem e de seu desenvolvimento social e histórico. Vygotsky por meio de seus estudos e observações influenciados pela concepção do MDH (Materialismo Histórico-Dialético), trouxe discussões de como o sujeito desenvolve o pensamento e a linguagem e a influência que a cultura tem na formação como um todo deste sujeito. Para essa corrente filosófica, o homem é visto como produtor de sua própria existência, que atua nesse processo de forma ativa e dialética, porque ele modifica e é modificado enquanto interage com a natureza que o cerca. Esse mesmo homem, é produto e produtor de cultura.

Adentraremos nas contribuições dos estudos de Leontiev e a Teoria da Atividade. Essa Teoria denota que o desenvolvimento humano está interligado ao modo como esse se relaciona com o meio social e que nesta ação deve ocorrer a satisfação de alguma necessidade do indivíduo, pois assim será possível sobrevir algum saber às funções psíquicas e conseqüentemente, através deste desenvolvimento, a transformação da atividade externa em atividade interna. Esta Teoria aborda a aprendizagem como uma atividade humana induzida por um objetivo que acontece no ambiente que a pessoa está inserida, mediada pela relação entre

os indivíduos. Sendo assim, é uma atividade que ocorre entre a pessoa e o objeto de aprendizagem.

3.1 A Constituição do Sujeito e a Humanização pela Educação

A escola cumpre diversas funções, dentre essas, a formação para o trabalho, mas sobretudo ela é essencial para a formação e desenvolvimento do ser humano e ocupa lugar fundamental na sua formação integral, socialização e equidade, respeitando suas características individuais, sociais e culturais. A forma como ela se organiza e é gerida impacta o desempenho dos profissionais que nela atuam e conseqüentemente a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, crianças, jovens e adultos atendidos por ela.

Libâneo (2023) alerta que precisamos ultrapassar o entendimento de que a organização e a gestão da escola se reduzem somente aos aspectos administrativos e burocráticos, visto que ela cumpre uma função humanizadora que é a formação dos sujeitos, que trazem suas características individuais e socioculturais. Assim ele destaca as contribuições de Vygotsky sobre a situação social de desenvolvimento, no qual o meio social é visto como o responsável principal no desenvolvimento humano e na construção de sua personalidade. Portanto,

[...]as práticas institucionais e as formas como estão organizadas podem promover ou inibir o desenvolvimento de motivos, comportamentos, valores, modos de agir e modos de sentir dos alunos de uma escola. Trata-se, pois, de criar e manter formas de organização e gestão que assegurem as melhores condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos (Libâneo, 2023, p.92).

No bojo desse entendimento, a organização e a gestão das escolas são primordiais para o seu funcionamento em todos os aspectos, desde o administrativo ao pedagógico, e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural trazem aspectos importantes para compreendermos o desenvolvimento humano, por isso visitaremos alguns conceitos em que essa Teoria se aprofundou.

A Teoria Histórico-Cultural nos traz contribuições importantes acerca da constituição do sujeito, que é vista numa perspectiva dialética e analisada a partir da historicidade e da atividade desse sujeito. E as relações que ele vai estabelecendo com o outro, com a cultura, com suas vivências, experiências e as aprendizagens internalizadas ocorrem num processo dinâmico e alinear. Nas palavras de Dias (2019, p.101), o homem é visto como:

[...] produto histórico, pertencente a uma determinada sociedade e fase evolutiva da mesma. O mais fascinante é a ideia de que essa condição não faz com que o homem apenas se manifeste como resultado direto do meio externo, como uma transposição

do social para o individual. O indivíduo reflete a historicidade social, as relações sociais, ideologias, porém mantém a sua singularidade, através dos sentidos subjetivos e das vivências que estabelece com o meio, configurando o que Vygotsky chama de situação social de desenvolvimento.

Libâneo (2023) reitera as contribuições advindas dos estudos de Vygotsky sobre a relação entre o meio social e o desenvolvimento humano e a relevância que aquele ocupa na construção da personalidade e no desenvolvimento do sujeito e argumenta (*Ibid.*, p.91):

É no meio social que estão as características humanas historicamente desenvolvidas, e a relação com o meio é a fonte da qual surgem essas características na criança. Essa citação fortalece o entendimento de que as práticas socioculturais e institucionais vivenciadas na escola constituem o meio social que pode propiciar (ou não) as condições de aprendizagem e desenvolvimento que afetarão de forma positiva ou negativa os motivos e as capacidades dos alunos para a vida social.

A subjetividade se relaciona diretamente à realidade sócio-histórica na qual o sujeito está inserido; todos os elementos que jazem nessa sociedade contribuem para o seu desenvolvimento, desde as simbologias, aspectos culturais até os relacionamentos interpessoais. Todos esses elementos contribuem para a constituição da subjetividade do sujeito. Assim, Dias (2019, p.156) destaca que:

A subjetividade vai sendo constituída conforme o indivíduo se desenvolve e vivencia as experiências da vida social e cultural – ou seja, ao modo de ser em seu universo relacional, de cada homem. Esse modo subjetivo de ser envolve um sistema psicológico formado por múltiplos elementos integrados: consciência, linguagem, pensamento, percepção, atenção, comportamento. Tais constructos são descritos de forma integrada em sua relação uns com os outros e também com a realidade material, de modo que a compreensão das funções superiores ocorre em função da vida social e cultural.

Nessa compreensão, o homem é concebido como ativo, histórico e social e, para compreender como ele se desenvolve, a relação dialética em consonância com a realidade sócio-histórica deve ser contemplada. Vygotsky (1956) descreve quatro formas históricas que interferem no desenvolvimento e na transformação humanas, que são: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese ou a história filogenética determina as heranças que a espécie humana foi estruturando desde seus primórdios, através da adaptação progressiva. A ontogênese ou a história ontogenética refere-se a uma série de transformações pelas quais cada indivíduo passa desde suas origens até sua forma adulta, destaque-se que essas transformações abrangem todas as formas biologicamente determinadas de passagem de uma fase de existência a outra. Dessa forma, pode-se dizer que a ontogênese refere-se à evolução

humana, iniciada na concepção, e segue evoluindo por meio de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade.

Em relação à sociogênese ou história social, Vygotsky (1956) declara que essa estabelece com a cultura, as condições de desenvolvimento do sujeito, obrigando-o a uma adequação quanto aos modos de vida constituídos socialmente. Sendo assim, as interações sociais são as raízes das funções mentais superiores e só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo. Vygotsky (1956) refere-se também à microgênese como a história das características particulares de cada sujeito; essa microparticularidade expõe apenas aquela habilidade e não a outra. Temos, ao longo da vida, a história particular de cada capacidade que construímos durante nosso desenvolvimento. Dessa forma o homem vai se humanizando e esse processo ocorre mediado por suas experiências que são construídas sócio- historicamente. A esse respeito, Barbosa; Miller; Mello (2016 p. 9) destacam:

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência sócio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

Na Teoria Histórico-Cultural, para se compreender como o desenvolvimento humano ocorre, é fundamental que se conheça o contexto no qual esse sujeito está inserido, visto que ele interage socialmente, transforma e é transformado, numa relação dialética e nesse sentido a constituição desse sujeito deve ser compreendida e estudada em:

(..) sua ampla relação com a realidade na qual ele está inserido, enfatizar as relações sociais e do mundo material suas vivências. Compreender o ser humano implica conhecer as relações interpessoais, sociais e históricas que permeiam o mundo ao seu redor (Barbosa; Miller; Mello, 2016, p.172).

A mediação é um conceito fundamental para que possamos compreender as concepções sobre o desenvolvimento humano como processo da psicologia sócio-histórica. Ou seja, significa compreender que o homem não tem acesso direto ao objeto de conhecimento, mas um contato mediado por meio de recortes da realidade, guiados por sistemas simbólicos que já possuem. Portanto, podemos reforçar que a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações.

O conhecimento não está sendo interpretado como um agir do sujeito sobre aquela realidade, mas sim por uma mediação feita no contato com outros sujeitos. Mas o outro social pode se apresentar por meio da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo, de objetos etc. Dessa forma, o sujeito constrói seu conhecimento nas relações que estabelece e através da mediação que ele troca nessas relações. Nesse sentido, infere-se que para compreender como o homem constrói seu conhecimento, faz-se necessário:

Trata-se de compreender que o homem não tem acesso direto aos objetos de conhecimento, mas um contato mediado por meio de recortes da realidade, guiados por sistemas simbólicos que já possuem. Assim, podemos reforçar que a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações. O conhecimento não está sendo interpretado como um agir do sujeito sobre aquela realidade, mas sim por uma mediação feita no contato com outros sujeitos. Mas o outro social pode se apresentar por meio da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo, de objetos etc. (Monteiro, 2012, p.47).

Na perspectiva Histórico-Cultural, as questões social e cultural são formadoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, a interação do sujeito com seu meio são necessárias para que esses processos ocorram, e a aprendizagem é vista como capaz de promover o desenvolvimento humano, pois o aprender exercita funções que são a mola propulsora da evolução do sujeito.

É nessa troca com outros sujeitos e consigo mesmo que a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais se tornam possíveis, o que pode permitir a formação de um corpo de conhecimentos e da própria consciência humana. Dessa forma, podemos dizer que estamos tratando de um processo que caminha de um plano social tecido de relações interpessoais, para o plano individual e interno tecido de relações intrapessoais.

Partindo do conceito de que é pela aprendizagem que o sujeito se desenvolve, essa, dentro da concepção defendida por Vygotsky pode ser considerada como a mola impulsionadora do desenvolvimento humano. Portanto nessa premissa, Vygotsky (1987) concebe o homem como um ser ativo e interativo, sendo assim compreendido por Monteiro (2012, p.51-52) quando afirma:

(...) o sujeito não pode ser considerado apenas ativo, mas também interativo, pois ele é capaz de formar conhecimentos e se constituir a partir de suas relações intrapessoais e interpessoais. É pelo intercâmbio com outros sujeitos e consigo mesmo que se torna possível a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais, o que pode permitir uma formação de um corpo de conhecimentos e da própria consciência humana. Estamos tratando de um processo que caminha de um plano social – de relações interpessoais – para o plano individual e interno – de relações intrapessoais.

Vygotsky trouxe contribuições importantes acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana e, de acordo com seus estudos, existem dois níveis de desenvolvimento: um real que pode ser definido como um conhecimento já adquirido ou formado e que pode determinar o que a criança já é capaz de fazer por si própria; e um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de, potencialmente, aprender com a ajuda de outro ou com a de qualquer outro recurso mediador. Portanto, observar o que está entre o que já se conseguiu aprender (conhecimento prévio) e aquilo que se tem o potencial para aprender (conhecimento a ser conquistado) estabelece uma Zona de Desenvolvimento Proximal, que fica entre ambos os campos.

Para Vygotsky (2010), a Zona de Desenvolvimento Proximal em uma criança pode ser pesquisada/delimitada de várias maneiras, dentre elas: fornecendo pistas, mostrando como um problema pode ser resolvido, iniciando a solução de um problema e deixando a criança completá-la, observando essa criança na resolução desse problema em colaboração com outras crianças.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida, segundo Vygotsky (2010, p. 98), como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, que se encontram em estado embrionário.

Ainda em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Vygotsky (2010) postula que esse também cria a ZDP e nos traz três concepções da interação entre desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem. O primeiro processo aponta que o desenvolvimento precede o aprendizado. O segundo aponta que os processos coincidem, portanto, não se pode tratar a relação entre eles. E o terceiro processo aponta a interdependência entre os dois processos, porém não aufere a precedência de um em relação ao outro.

Vygotsky (2010) destaca que o processo de ensino e aprendizagem se apoia em processos imaturos e provoca o desenvolvimento criando de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Mesmo sendo esses processos interdependentes, se adequados corretamente o aprendizado culmina em desenvolvimento. Vygotsky (2010, p.98) continua a esclarecer:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação

Nessa concepção, o aprendizado se constitui do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, para Vygotsky, o processo de ensino e aprendizagem só tem validade se despertar as funções que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal e se antecipar ao desenvolvimento. Assim:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 2010, p. 103).

A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural é um aspecto importante. A aprendizagem irá promover o desenvolvimento, as interações com o ambiente são internalizadas pela criança, dessa forma ocorre desenvolvimento, ou seja, de fora para dentro. Sendo assim, segundo Vygotsky (2010, p.103), o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, desta sequenciação resultam, então, as Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Libâneo (2023) destaca a Zona de Desenvolvimento Próximo como um dos conceitos mais ricos e úteis trazidos por Vygotsky, que pode ser aplicado às práticas de organização e gestão e explica:

a instrução, ou seja, o ensino-aprendizagem, precede o desenvolvimento, sendo seu papel organizar um ensino capaz de fazer surgir a zona de desenvolvimento próximo nos alunos por meio da interação entre professor e alunos e entre alunos. A organização da sala de aula requer situações de ensino-aprendizagem nas quais sejam estabelecidas zonas de cooperação mútua, zonas de convergência, buscando aproximar alunos com diferentes estágios de rendimento escolar de modo que possam se ajudar mutuamente. A zona de desenvolvimento próximo ou imediato refere-se, portanto, a funções que estão em processo de amadurecimento, em estágio embrionário, e que podem ser desenvolvidas com a ajuda dos adultos ou colegas com os quais compartilham a escola, as brincadeiras etc. O que a criança faz hoje com a colaboração e orientação dos outros – principalmente do adulto, dos pais, dos professores, dos parentes – será capaz de realizar amanhã, de forma independente, passando a integrar o nível de desenvolvimento atual. Há, portanto, uma relação entre o desenvolvimento e a atuação colaborativa do adulto ou de pares (Libâneo, 2023, p.104).

Essa analogia pode ser aplicada às práticas de organização e gestão, e segundo Libâneo (2023, p.104) pode ser levada aos docentes no exercício de sua função através das trocas compartilhadas e que essa participação “implica uma reflexividade compartilhada entre as pessoas que atuam na escola, envolvendo a elaboração do projeto pedagógico, as práticas de gestão e a atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração de atividades orientadoras de ensino”.

A teoria desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores destaca a importância que as relações sociais têm no desenvolvimento intelectual do sujeito, e que por meio dessa relação dialética onde o sujeito modifica o ambiente ao seu redor e é ao mesmo tempo modificado por ele, esse sujeito se desenvolve intelectualmente.

As funções psicológicas superiores, ou seja, a capacidade de refletir, generalizar, pensar são inerentes ao ser humano e são construídas por intermédio das relações sociais estabelecidas por esse durante sua vida. Essas funções são de bases biológicas, porque o cérebro humano é plástico e essa plasticidade permite a sua adaptação contínua a diferentes experiências.

A base dessa função psicológica são essas relações sociais mediadas pelo sistema simbólico, que o indivíduo vai construindo dentro do contexto social ao qual ele pertence. E dentro desse sistema simbólico, a cultura tem grande relevância. Assim a partir das funções elementares, que constituem biologicamente o sujeito, aparecem as funções elementares superiores e que estas se constituem para superar as funções elementares.

Vygotsky se apropriou do Materialismo Histórico e Dialético, que visa aos seguintes princípios: o homem se forma historicamente, isso significa que o homem, enquanto espécie produz a história de sua existência e é produzido em função desta, pois sofre os efeitos de seus próprios percursos dialeticamente; a grande diferença entre os seres humanos e os demais animais vivos está na capacidade de produzir cultura e ser o resultado dela.

Nesse entendimento, somos produtores e resultado da cultura, uma vez que, quando modificamos o meio introduzindo materiais culturalmente estabelecidos, somos igualmente modificados para as adaptações necessárias à continuação da vida, pois o trabalho produz modificações no mundo material assim como produz em nossa personalidade a modificação adaptativa a seu resultado. Daí temos que as relações entre o trabalho produzido pelos homens e seu desenvolvimento estão em tudo ao nosso redor, por conseguinte, as funções mentais superiores (atenção voluntária, memória, percepção, consciência, pensamento, linguagem, vontade, formação de conceitos, emoção, imaginação), tipicamente humanas, surgem na superação das funções elementares (naturais ou biológicas) graças à interação simbólica à qual nos submetemos na sociedade e na cultura.

Em relação à cultura, podemos dizer que ela fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e a infinidade de significações que lhe dá a permissão de construir uma interpretação sobre o mundo real. E ao vivermos nesse mundo culturalmente construído, temos uma infinidade de coisas que inventamos, e por conseguinte temos a linguagem como um meio simbólico de compreendermos o mundo.

Segundo Vygotsky (1989), a cultura tem forte influência na maneira de pensar do sujeito e conseqüentemente no seu psicológico. Assim, percebe-se que pessoas de diferentes culturas têm diferentes perfis psicológicos. As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, através de símbolos criados pela cultura. A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social. Os conceitos se constroem no processo histórico e o cérebro humano resulta dessa evolução, sabendo-se que tais conceitos se constroem e são internalizados de maneira não-linear e única para cada pessoa.

Nessa premissa em que as questões social e cultural são formadoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, a interação do sujeito com seu meio faz-se necessária para que esse processo ocorra, e a aprendizagem é vista como capaz de promover o desenvolvimento humano, pois o aprender exercita funções que são a mola propulsora da evolução do sujeito.

Vygotsky (1989), ao estudar a linguagem e a fala, ressalta que a fala se desenvolve do aspecto social para o individual, e com isso as primeiras manifestações de fala da criança têm um aspecto social, de exercício socializado. Dessa forma, as ações interpessoais ocupam um lugar de destaque na formação do pensamento infantil, pois, ao falar, a criança pretende organizar sua fala e seu pensamento.

Na concepção defendida por Vygotsky (1989), a interação social e a fala são a essência do desenvolvimento humano e, nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre de forma interativa e pode ser considerado como produto de uma construção social e histórica, onde a linguagem e aprendizagem assumem papéis importantes nessa interação.

Para Vygotsky (1989), o processo de humanização perpassa o processo biológico, já que o homem se constitui pelo processo social e pelas interações que estabelece. Portanto, à luz da Teoria Histórico-Cultural, conforme esclarecem Sforni; Galuch (2009, p. 80),

[...]encontramos elementos que possibilitam compreender a natureza sócio-histórica do homem, o que significa dizer que ele se constitui nas interações que estabelece com os membros de sua cultura, com os quais adquire os conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes. Em outras palavras, o sujeito nasce social e na relação com os outros, se individualiza.

Mediante o exposto, a Psicologia Histórico-Cultural indubitavelmente nos traz um novo olhar para compreendermos como o sujeito se constitui. Com suas importantes contribuições e pautados por essa concepção, iremos analisar e compreender a formação e o desenvolvimento profissional dos gestores da Educação Infantil da Diretoria de Ensino de Campo Limpo – São Paulo.

3.2 A Relação da Educação e o Trabalho

Para Vygotsky (1956), a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação para uma atividade mental, e o uso de instrumentos retrata um meio de interação com as coisas do mundo, portanto, o homem transforma o mundo por meio do trabalho. Barbosa, Miller, Mello (2016 p. 9-10) enriquecem esse raciocínio:

É por meio de sua atividade, apropriando-se dos conteúdos da cultura humana e objetivando-se em novos produtos culturais, que o homem desenvolve as formas superiores de sua conduta, que integram dois grupos de fenômenos, constituindo duas linhas de desenvolvimento das condutas superiores especificamente humanas.

O mesmo acontece em relação ao contato com o abstrato, de natureza psicológica, que permite ao homem transitar pelo mundo por meio de sua mente. Não há como contatar o mundo diretamente, pois o acesso a tudo é mediado, com pequenas exceções de primeiras experiências. Dessa forma o contato com as pessoas, os objetos, as redes de comunicação podem dar às pessoas uma formação de conceitos que levarão consigo em suas mentes. Esse conceito tem a denominação de mediação simbólica.

Outro aspecto importante em relação ao desenvolvimento humano refere-se ao processo de formação de sua consciência e, para entendermos as raízes desse conhecimento, adentraremos nos estudos de outro teórico da Epistemologia Histórico-Cultural, que nos trouxe contribuições fundamentais para a compreensão desse processo. Em sua obra, O Desenvolvimento do Psiquismo, Leontiev aborda a formação da consciência humana, trazendo aspectos essenciais para a sua compreensão. Nessa obra ele aponta que o aparecimento do trabalho, foi a base para a existência do homem e conseqüentemente a hominização do seu cérebro. Ao realizar o trabalho, o homem cria objetos com suas mãos, modifica a natureza e a sociedade, apropria-se desses objetos e do mundo. Acerca das condições necessárias para o surgimento do trabalho, Leontiev (2004, p.79) destaca:

(..) uma outra condição necessária ao aparecimento do trabalho é a existência de formas muito desenvolvidas do reflexo psíquico da realidade nos representantes superiores do mundo animal como vimos. Todos esses elementos conjuntamente, constituíram as condições principais que permitiram o aparecimento, no decurso da evolução, do trabalho e da sociedade humana assente no trabalho.

Pelo trabalho, o homem age sobre a natureza, numa relação dialética onde, ao mesmo tempo em que a transforma, ele é transformado; através dessa atividade, o homem também desenvolve o seu cérebro, pois, ao criar instrumentos e objetos ele o exercita, interage com

outros homens na realização do trabalho comum e coletivo. Nessa perspectiva, o pesquisador russo afirma:

O trabalho humano é contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica embrionária que seja das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (Leontiev, 2004, p. 81).

Leontiev (2004) ressalta que, para compreendermos o significado do trabalho em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano, precisamos conhecer as formas como os homens se organizam para realizar o trabalho coletivamente, desde a produção até a partilha, e saber que a organização inicial deste se dava de forma aleatória e casual, e que evolutivamente avança para uma de forma mais ordenada.

Para realizar o trabalho, o homem necessita de instrumentos, e para produzir esse instrumento e manejá-lo, o homem precisa ter consciência do que deseja produzir e como a utilização desse instrumento irá subsidiá-lo nessa tarefa, e esse instrumento apresenta peculiaridades próprias, é ao mesmo tempo social, pois ele é pensado e utilizado de forma coletiva. Nesse contexto, Leontiev (2004, p.90) afirma:

(...) o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento de trabalho, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social.

Leontiev (2004), ao tratar da apropriação dos fenômenos, argumenta que são produtos do desenvolvimento histórico e postula que o processo de apropriação é resultado de uma atividade do sujeito em relação aos objetos e fenômenos existentes e criados pela cultura cristalizada no mundo e aponta a necessidade de se compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e como estes vão se transformando e modificando em função do desenvolvimento.

A atividade fundamental do homem que é o trabalho foi analisada cientificamente pela primeira vez por Karl Marx, e essa atividade aparece manifestada no processo de produção e se materializa no produto, e a elaboração e fabricação desse produto reflete a experiência histórica do homem e aprendizagem que ele precisou engendrar nessa experiência, e dessa forma, o desenvolvimento histórico do homem se corporifica nos objetos concretos e na comunicação que ele precisa desenvolver para realizar a atividade (trabalho).

Leontiev (2004) explica que a atividade humana, ou seja, o trabalho tem um caráter produtivo e se cristaliza sob as formas material e intelectual, e que para compreender esse trabalho é preciso entender o processo que o transforma em objetividade e analisar o aspecto da força de trabalho em relação à quantidade do que se produz. A objetividade também deve ser analisada sob o aspecto do conteúdo dessa atividade em relação com outros sujeitos envolvidos nesse processo e as relações estabelecidas. Portanto, essa transformação reflete o produto dessa atividade e a história da cultura material e intelectual como uma forma de expressão externa das aquisições de aptidões do homem. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 179), para que o homem se desenvolva ontogênicamente, faz-se necessário:

Para realizar o seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas, só na sequência deste processo sempre ativo, é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva.

Leontiev (2004), ao explicar sobre o conceito de atividade do sujeito, postula que, ao analisar o movimento da atividade e das formas de reflexo psíquico que o sujeito engendra, é importante que se incorpore o conceito de sujeito concreto e a personalidade como um momento interno da atividade, para que a categoria se desdobre em sua verdadeira plenitude e abranja os polos do objeto e do sujeito.

A atividade pode ser definida como um processo estimulado e orientado por um motivo, onde uma ou outra necessidade é objetivada, ou seja, na correlação de atividades, existe uma correlação de motivos implícita. Sobre o motivo, Leontiev (1983, p.156) nos traz o conceito da Psicologia Moderna que o define como:

Na psicologia moderna, o termo "motivo" (motivação, fatores de motivação) é utilizado para descrever uma grande variedade de fenômenos. Chamam aos motivos impulsos instintivos, inclinações biológicas e apetites, e também a experiência de emoções, interesses e desejos; na lista heterogênea de motivos podemos encontrar alguns como objetivos e ideais de vida, mas também outros como a irritação por uma corrente eléctrica.

A Psicologia Moderna pode ser concebida como a superação da concepção natural de homem no campo da Psicologia, para compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, por meio da inserção do homem na cultura e nas relações sociais.

Leontiev (1983) destaca, em sua obra intitulada “Actividad, conciencia y personalidad”, que a atividade como unidade molecular da vida do homem tem como propósito orientá-lo no

mundo objetivo, portanto, para esse autor, a atividade é uma unidade molecular e não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, no âmbito psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, Leontiev (1983, p.66-67) afirma que “a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento”.

Leontiev (1983), em diversos momentos, reapresenta o conceito de atividade articulando-o e definindo-o em consonância com a especificidade da teoria discutida naquele momento. Em vista disso, não apresenta um conceito definitivo acerca da atividade, mas uma conceituação que dinâmica e dialeticamente se requalifica sem negar-se ou se contradizer, mas que reproduz à luz da própria dinâmica da atividade enquanto fenômeno objetivo da vida material. Em “El Problema de la Actividad en la Psicología”, Leontiev (1978, p.45) discorre sobre a sua importância primordial:

A principal inadequação do materialismo metafísico anterior era que considerava a sensibilidade apenas sob a forma de contemplação e não como uma atividade humana, como prática; que o aspecto da atividade em oposição ao materialismo foi desenvolvido pelo idealismo, que, no entanto, a entendia como algo abstrato e não como uma atividade sensorial real do homem.

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material, e essa unidade se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que esse oriente o sujeito no mundo dos objetos, ou seja, a atividade é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversações, crescimento. E por isso, a atividade no ser humano se constitui em um sistema compreendido no sistema das relações na sociedade, visto que a atividade individual independente do lugar que ocupe na sociedade, devemos contrariar o conceito de atividade do homem como a relação que existe entre esse homem e a sociedade oposta a ele.

O autor nos traz que é dentro da atividade externa onde se tem lugar a desvinculação do círculo de processos psíquicos internos que caminham ao encontro do mundo objetal; que rompe impetuosamente neste círculo. Dessa forma, a atividade entra a formar parte do objeto da Psicologia, não mais como uma parte ou elemento particular dela, por outro lado, como uma função especial dela, a função de colocar o objeto dentro de uma realidade objetal e suas transformações em realidade subjetiva. A complexidade da atividade e por onde essa complexidade de sua regulação psíquica levanta um círculo extraordinariamente amplo de problemas científico-psicológicos, dentre os quais devemos destacar a questão das formas da atividade humana e das suas interrelações.

As ideias iniciais de Vygotsky, no âmbito em que o problema da atividade psíquica interna parte do externo, diferem fundamentalmente das concepções teóricas que sustentam outros autores contemporâneos a ele. Estas ideias sugerem a análise das peculiaridades da atividade especificamente humana: a atividade laboral, produtiva, que se realiza por meio de instrumentos e se desenvolve somente em condições de cooperação e comunicação humana, isto é, atividade principalmente social. Vygotsky destacou dois momentos fundamentais interrelacionados que devem servir de fundamento à ciência psicológica, são eles: a estrutura instrumental da atividade humana e sua inclusão em um sistema de interrelações com outras pessoas.

Segundo Leontiev (1978) a investigação da formação dos processos mentais e das significações subtrai um pouco do movimento geral da atividade apenas em um aspecto, embora muito importante: a apreensão pelo indivíduo das formas de pensar desenvolvidas pela humanidade. E seguindo sua concepção, suas obras foram organizadas em torno da Teoria da Atividade, uma das suas principais contribuições para a Teoria Histórico-Cultural. Destaca-se que os dois principais livros de Leontiev são “Problems of Development of the Mind” (Leontiev, 1981) e “Activity, Consciousness, and Personality” (Leontiev, 1978a).

Os dois livros acima citados indicam uma direção distinta, que associa a atividade social dos seres humanos aos processos de formação da consciência, abrangendo tanto o sentido humanizador da formação da consciência quanto sua formação alienadora, apoiado nas pesquisas feitas por Marx. Para compreender acerca dos fundamentos das suas ideias na relação de interdependência que estabelece a atividade humana e o desenvolvimento do homem, Leontiev (1978, p.282-283) discorre:

(...) o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não 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 humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

A citação nos permite ter uma ideia de que o processo ocorre em movimento duplo, para tanto, ao se apropriar do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem vai internalizando essa cultura e se humanizando. Dessa forma, quando o homem age sobre e em determinado contexto, objetiva-se culturalmente na realidade e, assim a constitui num movimento dialético. Essa relação do homem com o mundo objetivo acontece pela atividade

reativa e ativa, onde essa atua sobre o homem e o mundo objetivo transformando-o, por meio da dupla relação de constituição.

Dentro dessa vertente, inferimos que o que difere a atividade humana das outras é a intencionalidade que está presente nas ações, situação possível pela intervenção da consciência, sendo que a consciência para o autor é dinâmica e, ao longo do desenvolvimento humano, foi passando por diversas transformações, assim, ao fazermos essa analogia com nossa pesquisa, destacamos que essa interfere em como cada gestor poderá perceber sua formação.

O desenvolvimento, a formação das funções e faculdade psíquicas próprias do homem enquanto ser social são produzidos sob a forma de um processo de apropriação ou aquisição, conforme ratifica Leontiev em suas abordagens. Em vista disso, o processo de apropriação dos conhecimentos humanos que foram produzidos anteriormente à sua constituição e os que ocorrem mediante sua atividade inserida em determinado contexto histórico e social é o que irá permitir esse homem passar da consciência social para a individual.

O psicólogo e filósofo russo destaca que as atividades assumem funções sociais diferentes dependendo do período em que ocorrem. Assim, há uma atividade mais importante que governa o desenvolvimento das funções psíquicas, e essa atividade mais importante é considerada a principal e, por meio dessa, o desenvolvimento é guiado. E é neste movimento da atividade humana que o processo de apropriação-objetivação do mundo cultural transforma o homem espécie em homem, ocorrendo assim a internalização do objeto cultural, que é um fator condicionante para a socialização sob a forma de linguagem.

O homem domina não somente o uso de instrumentos materiais, mas o sistema de significações que encontra já pronto. As significações funcionam como um processo que estão no campo das produções histórico-culturais da humanidade, que ao se transformarem em consciência pessoal, constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações, assim, os sentidos são resultados das vivências pessoais de cada um. Ademais, a linguagem, o homem e a atividade coletiva são fundamentais nesse processo, sendo que através da linguagem o homem se apropria das significações sociais e atribui a elas um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades.

É importante notar que Leontiev destaca que na atividade o homem atribui sentido às significações pessoais, sendo que motivo e objeto coincidem na atividade. Portanto a significação é um fenômeno social que existe *a priori* independentemente dos sujeitos, e assim na condição de atividade, se apropriada, passa fazer parte da constituição psíquica individual dos sujeitos. Nessa perspectiva, está vinculada ao motivo que impulsiona o sujeito, bem como ao objeto para o qual as ações estão direcionadas.

O autor corrobora a relevância do papel que a atividade humana tem no processo dialético de constituição do homem e da humanidade, pois esta é a responsável por mediar a relação dialética entre os homens e a realidade a ser transformada. Sendo assim, ele discorre que é imprescindível a origem da atividade a partir de uma necessidade, e essa necessidade irá gerar uma força interna que conseqüentemente será o motor a conduzir a atividade. Sobre essa relação entre a atividade e a necessidade, o autor ressalta:

(...) a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1978, p. 107-108).

Sobre a estrutura psicológica da atividade humana, Libâneo (2023) cita as contribuições trazidas por Leontiev que explica que essa se constitui pelas necessidades, motivos e finalidades e condições de realização da atividade, e que a realização da finalidade escolhida, muitas vezes depende:

[...]da realização de diversas ações, cada ação é composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa. Desse modo, a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos consuma-se quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (Libâneo, 2023 p.102).

Vemos aí um foco, uma vez que a necessidade, segundo Leontiev, é dinâmica, pois uma infinidade de objetos pode satisfazê-la e as mudanças e transformações que ocorrem, não só na forma da sua realização, mas nos tipos de objetos que a satisfazem, é o que determinam o seu desenvolvimento. Nesse contexto, os objetos e necessidades isoladamente não produzem a atividade, e sim o motivo, pois é este quem impulsiona a atividade e atua como um articulador entre os objetos e as necessidades.

Uma vez que é o motivo que faz o homem ir em busca da satisfação de uma necessidade, deduz-se que sem motivos e necessidades não existe atividade. Dessa maneira, o motivo nasce a partir do encontro entre a necessidade e o objeto e funciona como a mola propulsora da atividade, visto que objetos e ações sozinhos não são capazes de iniciar a atividade. Adentrado mais, o psicólogo russo também destaca que atividade está diretamente associada ao motivo, em muitas circunstâncias, e constitui-se polimotivada, e do movimento da atividade

polimotivacional surgem dois tipos de motivos: motivo-estímulos e motivos formadores de sentido.

Para tal conjectura, temos que os motivos formadores de sentido se formam na sua relação direta com o objeto da atividade, já nos motivo-estímulos isso não ocorre, porque nesse caso o motivo se direciona indiretamente ao objeto, logo não confere sozinho sentido à ação. Diante disso, o motivo formador de sentido garante as condições da atividade, pois nele, motivo e objeto coincidem, já os motivo-estímulos se movem por diferentes razões e em outra direção não se relacionam diretamente ao objeto da própria atividade.

Leontiev (2004) assevera que motivo e necessidade precisam coincidir, no entanto, os componentes da atividade não são estáticos, assim as ações podem se transformar em atividades e vice-versa. Essa relação é dinâmica, assim a atividade emergida de uma necessidade é dirigida a um determinado objeto, e depende dos motivos, e se constitui pelas ações que dependem dos objetivos que são dirigidos por operações, e essas são os meios pela qual a ação se realiza. Em função disso, a atividade ocorre pela movimentação de seus componentes estruturais que podem modificar suas funções. Assim, Leontiev menciona que a atividade dominante, é a que potencializa o desenvolvimento do homem, sendo que, na infância, a atividade-guia é o brincar, no jovem é a atividade de estudo, e no adulto é a atividade de trabalho.

No que diz respeito à consciência humana, o autor depreende a distinção da realidade objetiva do seu reflexo através do mundo das impressões interiores, tornando possível o desenvolvimento da observação de si mesmo. Destarte, em relação ao aparecimento da consciência humana, Leontiev (2004, p.75), destaca:

(...) a passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

Em se tratando da consciência humana, Duarte (2004, p.55) aponta: “para Leontiev, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação”.

Assim, faremos um adendo histórico do autor, que aponta

(...) a pré-história da consciência humana, como vimos, é constituída, por um longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo animal. O psiquismo animal desenvolve-se no seio do processo de evolução biológica e obedece às suas leis gerais. Cada grau do desenvolvimento psicológico corresponde à passagem a novas

condições exteriores de existência para os animais e a um passo adiante na complexidade da sua organização física (Leontiev, 2004, p.64).

Percebe-se que o autor nos apresenta o modo como as diversidades existentes entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana constroem diferenças avaliativas acerca da estrutura do psiquismo animal e a do psiquismo humano. Posto que, àquela se demonstra por uma relação instantânea entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto, em vista disso, infere-se que há uma conformidade entre o objeto e o motivo da atividade.

A educação, para Leontiev (2004), é por assim dizer, a continuidade do movimento da história e, na sua Teoria da Atividade, ele trouxe grande contribuição à educação, haja vista que dela pressupõe-se que é pela atividade que o homem se desenvolve. E dentro da perspectiva histórico-cultural, a educação corresponde ao processo dialético em que o homem se apropria da cultura e nela se objetiva.

O autor nos apresenta a organização do ensino visando que o aluno se aproprie efetivamente do conhecimento através da sua atenção dirigida para a atividade proposta. Sendo assim, a educação pressupõe um processo de formação e transformação das capacidades e habilidades psíquicas que fazem do homem um humano em sua plenitude. Nesse contexto, a escola torna-se responsável em criar mecanismos que possibilitem esse desenvolvimento. Com uma visão didático-pedagógica, é essencial que o educador esclareça os pontos necessários a ensinar do conteúdo e siga maneiras mais pertinentes para alcançar a atenção do aluno.

Nessa abordagem apresentada pela Teoria da Atividade, a escola adquire a função de socializar o conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade, e o apoderamento desses conhecimentos pelos alunos ajudará no desenvolvimento de sua personalidade.

Por conseguinte, o autor nos traz que a Teoria da Atividade nos possibilita abstrair aspectos sobre modos significativos para uma educação transformadora do homem e da sociedade, pautada nos princípios da formação e do desenvolvimento individual e coletivo da sociedade. Para isso, é importante que o professor reflita sobre os processos psíquicos que deseja mobilizar com determinado tipo de atividade e verifique se a metodologia utilizada nessa atividade está em consonância com seu motivo. A esse respeito, Leontiev (1983, p.203) destaca [...] “um conteúdo realmente conscientizado é aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida sua ação”. Em outras palavras, para que um conteúdo possa ser conscientizado, é mister que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente

ao motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica.

3.3 A Formação da Personalidade e da Consciência e o Desenvolvimento do Pensamento

Na Teoria Histórico-Cultural o indivíduo é visto pela perspectiva das relações sociais que estabelece em sua vida. Dessa forma, as suas funções mentais superiores se baseiam nesse contexto cultural, histórico e social, na sua atividade humana e, para essa corrente, numa atividade pautada nas relações sociais. São essas relações que impulsionam as funções psicológicas superiores. A esse respeito, Barbosa; Miller; Mello (2016, p. 28-29) destacam:

A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superior de pensamento, consciência e atividade estão enraizados na atividade humana historicamente organizada. Em última análise, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada.

O termo função mental é utilizado por Vygotsky para se referir aos processos de percepção, memória, atenção e pensamento. Ele explica que o pensamento origina na emoção, na necessidade, no impulso, na motivação, no interesse e no afeto.

Em relação ao pensamento, Vygotsky (1989) defende que esse se constrói do social para o individual e elabora sua teoria pautado no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, com ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Dessa forma, o indivíduo constrói seu conhecimento por meio da interação junto ao meio.

O autor aprofunda esse estudo ao mencionar o funcionamento do cérebro humano como a base biológica e que são as suas peculiaridades que definem limites e potencialidades para o desenvolvimento humano. Essa concepção fundamenta a ideia de que as funções psicológicas superiores (linguagem, memória etc.) são desenvolvidas e construídas ao longo de toda a história social do homem em sua relação com o mundo. Portanto, as funções psicológicas superiores buscam referência conscientes em processos voluntários e mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem, pois sem a interação social e a linguagem não seria possível o desenvolvimento humano.

Ainda sobre a linguagem, Vygotsky (1989) explica que o desenvolvimento do pensamento está ligado e se corporifica através desta e que a linguagem assume duas funções - a de comunicação social e de pensamento generalizante -, que é a mistura do pensamento e da

linguagem, em que essa última se torna um instrumento de pensamento. A comunicação se desenvolve desde um aspecto mais primitivo, por exemplo o choro do bebê, e vai se aperfeiçoando quando o sujeito aprimora sua capacidade simbólica e representativa e essa é a função de pensamento generalizante, é uma função organizadora que remonta à realidade em termos simbólicos (semióticos) representativos, dando a possibilidade de “carregar” o mundo mentalmente. Assim, quando o homem é capaz de se apropriar da cultura construída e remontá-la individualmente, ele será detentor dos meios objetivos que, além da comunicação, lhe darão a capacidade de planejamento, pensamento, manipulação e nomeação das categorias de coisas, objetos e pessoas. Sobre o desenvolvimento do pensamento e o significado das palavras, Vygotsky (1989, p.123) postula:

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da linguagem de um beco sem saída. Os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não já estatísticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona.

Vygotsky (1989) aborda, em seus estudos, aspectos relevantes em relação à linguagem, visto que a espécie humana, dentre todas que existem em nosso planeta, é a única a dominá-la, é por meio dela que o homem desenvolve as funções mentais superiores e é ela a responsável pela transmissão da cultura nas diferentes sociedades que povoam o mundo. A linguagem, como já afirmado anteriormente, possui duas funções: a de comunicação e a de pensamento generalizante. A função comunicativa da linguagem é encontrada não apenas no homem, mas nos animais também e se manifesta de diferentes formas como sons, gestos, balbucios etc.; já a função de pensamento generalizante refere-se à organização das representações simbólicas que cerca a sociedade, e que o sujeito consegue trazê-la para dentro de sua mente.

A ideia diretriz da discussão que se segue pode ser reduzida à seguinte fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. Esta corrente do pensamento flui como um movimento interno através de uma série de planos. Qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras (Vygotsky, 1989, p.124).

Vygotsky (1989) aponta que o pensamento e a linguagem possuem raízes diferentes no plano ontogenético, porém, conforme a criança vai se desenvolvendo, eles se inter cruzam, assim, ele destaca que o desenvolvimento linguístico da criança é preconcebido por uma fase pré-linguística e, portanto, quando ambos se cruzam o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Sobre o desenvolvimento da linguagem, o autor ressalta:

[...]quando a linguagem começa ao servir o intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se, é indicado por dois sintomas objetivos que não deixam lugar a dúvidas: (i) a súbita e ativa curiosidade da criança pelas palavras, as suas perguntas acerca de todas as coisas novas (“o que é isto?”) e, (ii) o conseqüente enriquecimento do vocabulário que progride por saltos e muito rapidamente (Vygotsky, 1989, p. 47).

Ainda sobre o desenvolvimento da linguagem Vygotsky (1989) aponta que essa se desenvolve em quatro estádios e percorre e segue as mesmas leis que regem o desenvolvimento de outras operações mentais que recorrem à utilização de signos. E cada estádio tem suas particularidades: primeiro é marcado por sua forma natural ou primitiva do desenvolvimento, o seguinte estágio é marcado pela experiência que a criança tem do próprio corpo e os objetos que a cercam, originando-se aí o primeiro exercício prático da inteligência humana. A esse respeito, o autor salienta:

Manifesta-se pela utilização correta das formas e estruturas gramaticais antes de a criança ter compreendido as operações lógicas que representam. A criança pode operar com proposições subordinadas, com palavras como, porque, se, quando e mas, muito antes de dominar realmente as relações causais, condicionais ou temporais. Domina a sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento. Os estudos de Piaget provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem à forma verbal que já utiliza há muito (Vygotsky, 1989, p.50).

O terceiro estádio se corporifica pelo acúmulo gradual de experiências da criança e pela utilização de sinais externos em que ela se ancora na resolução de problemas internos, é a fase marcada pelo discurso egocêntrico. À quarta e última fase o autor denomina crescimento interno, que é caracterizado pelas transformações intrínsecas que se acumulam pelas experiências vivenciadas pela criança. A esse respeito, o autor ressalta:

A criança começa a contar de cabeça, a utilizar a “memória lógica”, quer dizer, a operar com as relações intrínsecas e a utilizar signos. O desenvolvimento linguístico é o último estádio do discurso interior, silencioso. Continua a haver uma interação constante entre as operações externas e internas e cada uma das formas converte-se incansável e incessantemente na outra e vice-versa (Vygotsky, 1989, p.50, destaques do autor).

Sobre o pensamento e a linguagem, na perspectiva defendida por Vygotsky (1989), ambos são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação, no entanto, nota-se que, para ele, o pensamento é determinado pela linguagem ao afirmar:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (Vygotsky, 1989, p. 54).

Por fim, Vygotsky (1989) destaca que o desenvolvimento primitivo do discurso e do intelecto caminham e se desenvolvem de formas distintas e em dado momento conforme a criança vivencia experiências estas se entrecruzam e acerca do desenvolvimento do pensamento verbal e da comunicação interna, o autor ratifica que o último estágio não deve ser concebido como uma continuação do primeiro, mas sim, determinado pelo processo histórico-social, que impacta diretamente o comportamento do indivíduo.

Em suma, para Vygotsky (1989), a fala se desenvolve do âmbito social para o individual, e com isso as primeiras manifestações de fala da criança têm um aspecto social, de exercício socializado. Dessa forma, as ações interpessoais ocupam um lugar de destaque na formação do pensamento infantil, pois, ao falar, a criança pretende organizar sua fala e seu pensamento.

Leontiev (2004) infere acerca do pensamento apontando que ele ocorre por meio das mediações, a tomada de consciência acontece mediante as relações e interações que essas mediações estabelecem entre si; assim, à medida que o homem foi transformando a natureza concomitantemente sua inteligência foi aumentando, e se desenvolvendo em união com o desenvolvimento da consciência social. A esse respeito, Leontiev (2004, p.91) ainda destaca:

Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza, vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente. Por consequência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.

Sobre a consciência humana, aponta-se que não é imutável e seu desenvolvimento deve ser considerado a partir do lugar que o homem ocupa dentro das relações sociais que estabelece. Assim como a consciência, a linguagem é produto da atividade humana, uma forma de consciência e de pensamento do homem e ambas estão interligadas e são produto da

coletividade, assim ao realizar um trabalho em colaboração com o outro, o homem precisa se comunicar, dessa forma, a linguagem deve ser compreendida a partir da atividade desenvolvida pelo homem. Parte-se do pressuposto de que a consciência humana, a linguagem e o pensamento estão diretamente relacionados à atividade de produção e comunicação do homem.

Leontiev (2004) aponta que as condições existenciais humanas são desenvolvidas por modificações qualitativas e quantitativas e que o crescimento do psiquismo humano e da consciência se dão igualmente de forma qualitativa, acompanhando o desenvolvimento histórico e social, ou seja, a consciência está ligada ao modo de vida do homem, ao modo como e em que condições ele estabelece as relações sociais e, posteriormente, liga-se ao modo como a estrutura dessa consciência se transforma com a própria estrutura da atividade realizada por esse homem.

O reflexo psíquico resulta da ação ativa e interativa do homem em contato com a realidade que o cerca e depende das relações estabelecidas por ele, portanto, ele se caracteriza pela relação entre o sentido e a significação. Em relação ao que vem a ser essa significação e suas implicações, Leontiev (2004, p.100) postula:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe dá a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social: entrando no conteúdo da consciência social, tornando-se assim a consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

A significação pode ser considerada como a cristalização das experiências e das práticas sociais existentes e ela existe como um fenômeno da forma como percebemos o mundo, através de nossas próprias experiências e das experiências acumuladas pelas gerações antecedentes a nós e que se encontram acessíveis.

Leontiev (2004) explica acerca da apropriação dos fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico e assevera que o processo de apropriação é resultado de uma atividade do sujeito em relação aos objetos e fenômenos existentes e criados pela cultura cristalizada no mundo e aponta a necessidade de se compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e como estes vão se transformando e modificando em função do desenvolvimento.

Ao estudar a personalidade, Leontiev (1983) destaca que, como um aspecto da atividade e do produto de uma pessoa, além de complexo, esse estudo também é um problema, e não pode ser suprido por conceitos morfológicos, fisiológicos e psicofuncionais que são contrapostos

entre si. Ao diluirmos a personalidade nesses conceitos, reduzi-la-emos a uma noção biológica e abstrata sobre o homem social e cultural. Nesse contexto, a maioria dos autores opta por essa corrente diferencial.

O método abordado por essa pesquisa envolve o estudo das ligações estatísticas entre os diferentes traços da personalidade como as propriedades, os comportamentos que se revelam através de testes e tem uma base empirista e insuficiente para estudar a personalidade em seu sentido psicológico, visto que a diferenciação dessas propriedades precisa de bases que não derivam de si mesmas. Assim, ao analisar estatisticamente as mesmas peculiaridades do homem, elas podem estar em uma relação diferente com sua personalidade portanto, nenhuma pesquisa empírica diferencial pode solucionar o problema psicológico da personalidade.

Leontiev (1983), ao trazer as diferentes correntes que abordam a personalidade, explica que esta, como uma nova formação psicológica que se molda através das relações que os indivíduos constroem, é fruto da transformação dessa atividade, e é necessário que a ideia da personalidade, como um produto da ação conjunta de diferentes forças, seja descartada. Ao inferir sobre esse conceito, ele analisa que a personalidade não é pré-existente ao homem, à sua atividade e, como sua consciência, a personalidade é engendrada por ela. Assim, nas palavras de Leontiev (1983, p.144), “a investigação do processo de nascimento e transformação da personalidade do homem na sua atividade - que se desenrola em condições sociais concretas - é a chave da sua concepção psicológica genuinamente científica”.

Leontiev (1983) apresenta o conceito de indivíduo como expressão de indivisibilidade, integridade e particularidade, um sujeito concreto que emerge nos primeiros passos do desenvolvimento da vida e esse indivíduo integral nas palavras dele é “o indivíduo como um todo, é um produto da evolução biológica, no decurso da qual ocorre não só o processo de diferenciação de órgãos e funções, mas também a sua integração, o seu "ajustamento" recíproco” (*Ibid.* p.144).

Nesse entendimento, o indivíduo como um todo é um produto da evolução biológica, no decurso da qual ocorre não só o processo de diferenciação de órgãos e funções, mas também da sua integração, e da sua adaptação, portanto, o conceito de personalidade assim como o de indivíduo expressam a integridade desse sujeito, onde a personalidade não pode ser reduzida a pequenos pedaços, mas deve ser compreendida como uma formação integral.

Nessa análise, o autor explica que a personalidade pode ser concebida como um produto da história social do desenvolvimento ontogenético e histórico-social do homem, onde os traços individuais se manifestam nas fases iniciais da ontogenia, e o processo de sua formação continua no decorrer do desenvolvimento ontogenético, até que as suas especificidades se

desenrolem (desdobrem) nele e formem uma estrutura estável. Essa interpretação de sua formação é adotada pela maioria das concepções modernas, que entendem a personalidade como resultado do processo de maturação dos traços genotípicos sob a influência das ações do meio social.

Outra abordagem que trata da formação da personalidade explica que sua formação é um processo *sui generis*. Nessa concepção, o homem é visto como um ser natural, que possui seus traços específicos como a sua constituição física, o seu sistema nervoso, temperamento e esses traços em parte se desenvolvem, e em parte são desenvolvidos no decurso do desenvolvimento ontogenético. Partindo desse conceito, Leontiev (1983, p.147) aponta que:

A personalidade é uma formação humana especial que não pode ser deduzida da sua atividade adaptativa, tal como a consciência ou as necessidades humanas não podem ser deduzidas da personalidade. De acordo com a consciência do homem, assim serão as suas necessidades (Marx diz: produção de consciência, produção de necessidades); a personalidade do homem também é "produzida", isto é, é criada pelas relações sociais em que o indivíduo entra na sua atividade. O facto de, ao mesmo tempo, algumas das suas peculiaridades como indivíduo serem também transformadas e alteradas não é a causa, mas a consequência da formação da sua personalidade.

Leontiev (1983) explica que a personalidade é uma formação humana que não pode ser compreendida pela atividade adaptativa, assim como a consciência ou as necessidades humanas não podem ser compreendidas a partir da personalidade. Embora o funcionamento do sistema nervoso seja uma premissa para o funcionamento dessa, as singularidades de cada um ao funcionamento dessa atividade nervosa não se tornam a singularidade de sua personalidade e nem a define. Nesse sentido Leontiev (1983, p.148) destaca:

A personalidade, tal como o indivíduo, é um produto da integração dos processos que tornam realidade as relações vitais do sujeito. No entanto, esta formação especial a que chamamos personalidade tem uma diferença fundamental. Ela é determinada pela natureza das próprias relações que lhe dão origem: são as relações sociais específicas do homem em que ele entra na sua atividade objetivada.

Para compreender como a personalidade se forma, é preciso investigar as transformações por que o homem passa através do automovimento que ele cria ao realizar sua atividade no sistema de relações sociais, e isso remete a compreender como esse sujeito transformado, age e retrai diante das influências externas nos seus estados habituais. Compreender essa metamorfose é importante para entender a complexidade que é a formação da personalidade humana.

Leontiev (1983), ao fazer uma análise a respeito da personalidade, traz considerações importantes a respeito da estrutura dessa e explica que não é possível obter qualquer estrutura de personalidade a partir da seleção de algumas peculiaridades psíquicas ou psicossociais do homem, e que a base da personalidade não está nos programas genéticos, nos hábitos, habilidades ou inclinações inatas, tampouco nos conhecimentos e atividades que cristalizam esse conhecimento que o homem adquire, mas que deve-se partir do conteúdo e ligações das atividades, de como os processos se realizam e tornam-se possíveis. Acerca disso, Leontiev, (1983, p. 154) esclarece: “Por outras palavras, os "nós" que unem as diferentes atividades não são atados pela ação das forças biológicas ou espirituais do sujeito, mas são atados no sistema de relações que o sujeito estabelece”.

Assim na base da personalidade, existe a relação de subordinação das atividades humanas geradas através do percurso de seu desenvolvimento, e esse processo é longo e complexo e as suas fases ou etapas são inseparáveis do desenvolvimento da consciência e da autoconsciência, no entanto, a consciência a medeia e não constitui o seu princípio.

Leontiev (1983) explica que a análise psicológica da personalidade exige que se examinem apenas os problemas fundamentais. Há o problema da correlação entre os motivos e as necessidades, e que a necessidade em si é sempre a necessidade de algo. A nível psicológico, essa necessidade é mediada pelo reflexo psíquico, de duas formas: primeiro as necessidades do sujeito são-lhe apresentadas com as suas características objetivas de sinalização, e depois os próprios estados de necessidade são também sinalizados e refletidos sensorialmente pelo sujeito, como resultado de estímulos interoceptivos. O sujeito nasce dotado de necessidades e essas necessidades aqui são tratadas como uma força interior que só pode ser realizada em atividade, como um pré-requisito desta. As necessidades do homem são engendradas pelo desenvolvimento da produção e a produção está relacionada ao consumo que cria a necessidade. A esse respeito Leontiev (1983, p.158-9) cita Marx que explica:

Enquanto exigência, como necessidade, o consumo é um momento interno da atividade produtiva. Mas este último é o ponto de partida da realização e, portanto, o seu momento dominante, ou seja, um ato em que todo o processo se metamorfoseia de novo. O indivíduo produz um objeto e, através do seu consumo, volta a si próprio....

Logo, a necessidade apresenta-se apenas no início como um pré-requisito para a atividade, e quando esse sujeito começa a agir, ela passa por uma transformação, e quanto mais atividade esse sujeito vivenciar, mais esse princípio irá se tornar seu resultado, ou seja, essas necessidades evoluem na medida em que o sujeito age para satisfazê-las. A Tese das Necessidades Humanas se baseia em parte no princípio da Tese do Materialismo Histórico onde

as próprias necessidades do sujeito, fazem com que ele estabeleça objetivos e crie objetos. O homem, além das necessidades biológicas, tem também as necessidades sociais. Nesse sentido, a esfera das necessidades humanas se divide em duas:

A esfera das necessidades do homem está assim dividida em duas. Este é o resultado inevitável da análise das "necessidades próprias", abstraindo das condições objetivas e das formas de as satisfazer, e, portanto, isolado da atividade em que se realiza a sua transformação (Leontiev, 1983, p.160).

Leontiev (2004) explica o desenvolvimento das necessidades humanas - elas nascem quando o homem age para satisfazer às suas necessidades elementares e vitais, e que posteriormente esta relação se inverte, ou seja, o homem satisfaz suas necessidades vitais para agir, no entanto esse caminho não pode ser compreendido a partir dos movimentos das próprias necessidades desse homem, porque nele já se encontra implícito o desenvolvimento dos motivos concretos humanos, e aponta para que se dê atenção ao fato de que as emoções são momentos relevantes da atividade e não ações. Nesse sentido, Leontiev (1983, p.163) reitera:

A particularidade das emoções reside no fato de refletirem as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou a possibilidade de realização bem-sucedida de uma atividade do sujeito que responde a esses motivos (necessidades). Além disso, não se trata de um reflexo destas relações, mas do seu reflexo sensorial direto, a experiência. Assim, elas surgem após a atualização do motivo (da necessidade) e antes de o sujeito fazer uma avaliação racional da sua atividade.

A diversidade e complexidade dos estados emocionais resultam da divisão da sensorialidade onde os aspectos cognitivos e afetivos se fundem, assim ao surgirem em situações objetivas, os estados emocionais parecem sinalizar estas situações e alguns objetos casualmente ou secundariamente incorporados a eles, portanto essa diversidade e complexidade de interligações e resultados se englobam no nível subjetivo.

Dessa forma, as ações do homem afetam diretamente o mundo objetivo, as pessoas ao redor dele, a sociedade e ele próprio, sendo assim, a atividade de trabalho é socialmente motivada, mas também é motivada por outros motivos como a recompensa material.

Leontiev (2004) aponta que o desenvolvimento do homem revela as suas peculiaridades já nas fases iniciais, e que a mais importante é o caráter mediatizado das ligações da criança com o mundo à sua volta, onde os laços biológicos da criança com a mãe são mediados por objetos, seja nas vestimentas, brinquedos até mesmo os objetos utilizados na sua alimentação. Essa atividade objetivada da criança adquire uma estrutura instrumental, enquanto a comunicação se torna verbal, através da linguagem. É nesta situação inicial do desenvolvimento

da criança em relação com o mundo e com as pessoas ao seu entorno que irão conduzir à formação de sua personalidade.

Nessa vertente, a base da personalidade é a estrutura particular da articulação das atividades do homem que emergem numa determinada fase do desenvolvimento das ligações e vínculos deste com o mundo. Nesse sentido, o homem vive em meio a uma realidade que se amplia cada vez mais. No início (bebê), esse círculo se restringe às pessoas e aos objetos que interagem diretamente com ele, e conforme ele vai crescendo, desenvolvendo e interagindo a comunicação e a representação que ele tem de mundo se transforma, assim esse conhecimento irá desempenhar um papel importante na formação dos motivos, e estes por sua vez são importantes para compreender a formação da personalidade. A esse respeito, Leontiev (2004, p.172) pontua:

Para compreender o processo de formação da personalidade, é preciso tê-lo sempre em conta, mesmo que a expansão do conhecimento não seja, por si só, o fator decisivo, razão pela qual, aliás, a educação da personalidade não pode ser reduzida à instrução, à comunicação de conhecimentos.

A formação da personalidade pressupõe o desenvolvimento do processo de propósitos e ações do sujeito. Essas ações vão se enriquecendo cada vez mais e podem ultrapassar o conjunto de atividades realizadas por este sujeito e entram em contradição com os motivos que lhe deram origem e, a partir desses fenômenos descritos, é que surgem na Psicologia do Desenvolvimento as chamadas crises do desenvolvimento, que se originam a partir dos três anos, depois temos a dos sete anos, a dos adolescentes e a dos adultos.

O resultado disso é a mudança hierárquica dos motivos para os fins. Nesse sentido, os fins anteriores são desacreditados no aspecto psíquico enquanto as ações deixam de existir e tornam-se impessoais, gerando assim novas formas de atividade. As forças motrizes internas deste processo se estabelecem na dualidade mediada das ligações do sujeito com o mundo pela atividade objetivada e pela comunicação. O desenvolvimento e evolução dessas subordinações só surgem quando o homem vive em sociedade. Ao tratar do desenvolvimento da personalidade, a literatura pedagógica e psicológica destaca, conforme relata Leontiev (2004, p.172-3):

A personalidade nasce realmente duas vezes: a primeira vez, quando a pluralidade motivacional e a subordinação das suas ações se manifestam na criança de formas claras (lembramo-nos do fenômeno dos "chocolates amargos" e similares); a segunda vez, quando a sua personalidade consciente emerge. Neste último caso, referimo-nos a uma certa reestruturação especial da consciência. A tarefa que se nos depara é a de compreender a necessidade desta reestruturação e em que consiste exatamente.

Esta necessidade é criada pela circunstância de que quanto mais as ligações do sujeito com o mundo forem expandidas, mais esses vínculos se alargam e se entrelaçam. Portanto, a formação da personalidade é um processo contínuo que consiste numa série de etapas onde suas particularidades qualitativas dependem de condições e circunstâncias específicas. A personalidade é criada por circunstâncias objetivas através da atividade do sujeito com as relações que ele cria com o mundo e as especificidades desta atividade é que definem e dão base ao tipo de personalidade.

Outro aspecto importante que abordaremos, refere-se ao trabalho docente, e apesar de ter sido elaborada há mais de duas décadas, esta dissertação traz contribuições importantes, para entendermos a constituição do sujeito na profissão docente. Referimo-nos à dissertação de Roseli Aparecida Cação Fontana que pesquisou sobre os aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação, a partir das contribuições da Teoria Histórico Social.

Fontana (1997), ao estudar, trouxe a pesquisa de Carmem Silva Andaló (1995) que analisou e problematizou os cursos de aperfeiçoamento destinados às professoras do Ensino Fundamental, partindo dos sentidos elaborados pelas professoras participantes dessas formações. Fontana (1997, p.45) destaca:

A prática docente, que é histórica, reflete um complexo processo de apropriação que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente se elaboram novas práticas.

Fontana (1997), em seu trabalho para estudar sobre a constituição do ser profissional em sujeitos singulares, reuniu-se com outras seis professoras, sem vínculos institucionais, para estudarem sobre Vygotsky e refletir sobre a prática cotidiana. Nessa busca, trouxe o trabalho de Aparecida Neri de Souza (1996), que analisou o cotidiano dos professores, a partir de duas indagações: quais as especificidades, contradições e ambiguidades constitutivas do trabalho docente e como os professores na especificidade de sua prática, constroem-se como sujeitos coletivos, e respondeu esses questionamentos, detendo-se nos aspectos econômicos e no impacto na subjetividade dos indivíduos participantes de sua pesquisa, concluindo que:

Na análise dessa experiência, ela ressalta que o sujeito coletivo professor foi se construindo na heterogeneidade das relações vividas na experiência cotidiana, através de práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas. Nesse processo de reconhecimentos recíprocos, como sujeitos coletivos que produzem e reconstroem o “fazer docente” em suas múltiplas dimensões, e na luta

pela visibilidade dessa condição, os professores acabaram por perceber a escola, na qualidade de lócus de trabalho docente, como um espaço de ação política e de produção de uma nova sociabilidade ‘nas pequenas lutas cotidianas’, destaca Neri, ‘é que se constrói um tempo coletivo de elaboração das experiências comuns’ (Fontana, 1997, p.47-48).

Outro aspecto abordado na pesquisa de Fontana (1997) refere-se ao processo de formação docente e para elucidar melhor como esse processo acontece, trouxe reflexão de Magda Soares (1991) que descreveu seu próprio processo de formação como professora e formadora de professores, refletindo sobre sua trajetória intelectual, apontando:

O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, nos ensina ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo a um outro projeto de escolarização (Fontana, 1997 p. 54).

Ao trazer a concepção da autoconsciência a partir da abordagem Histórico-Cultural, Fontana (1997, p.68) destaca - como elemento primordial dessa teoria no que se refere à definição, à contradição inerente à relação constituição mútua entre o eu e o outro - o eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que atomiza, porque distingue, integra, porque é relação. Nas palavras de Fontana (1997, p. 68-9):

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações.

Nessa trajetória de seus estudos e reflexões acerca dos processos através dos quais tem se constituído o ser profissional, Fontana (1997, p. 202), trouxe em suas conclusões finais, considerações relevantes:

No tempo vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembremos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo,

vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ser profissional.

Em suma, apresentamos nessa abordagem as contribuições advindas da Teoria Histórico-Cultural relacionadas ao desenvolvimento da pessoa humana, a como a aprendizagem ocorre e a como o professor se constitui em seu fazer docente. Destacamos que, como seres únicos e individuais, temos uma maneira de nos comportar, seja pela nossa cultura, nossas escolhas e pelas pessoas que fazem parte do nosso convívio e que, de certa forma, acabam nos influenciando. Para essa dissertação, adentramos nas contribuições principalmente nas de Vygotsky a respeito de como as questões sociais interferem na formação do sujeito e nas de Leontiev com suas contribuições importantes para o estudo do desenvolvimento humano, em sua Teoria da Atividade. Buscamos ainda observações e estudos sobre a formação da consciência e da subjetividade humanas e, sob a perspectiva das contribuições dessa Teoria, compreender como tem se efetivado o desenvolvimento profissional e a formação continuada dos gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, Diretoria Regional de Campo Limpo.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIMENSÕES

Nesse capítulo serão abordados a legislação e o percurso histórico acerca do segmento da Educação Infantil e da Gestão Escolar no Brasil e serão buscados autores que versem sobre as atribuições de um gestor escolar, os conhecimentos pedagógicos e administrativos para lidar com os diversos aspectos que interferem no cotidiano escolar e as habilidades necessárias para o exercício do seu trabalho.

A Educação Infantil tem seu reconhecimento como dever do Estado expresso na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que afirma o direito social da criança em ser atendida em creches e pré-escolas (Brasil, 1988). Essa conquista se deve aos movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores e dos profissionais da educação, que contribuíram para fortalecer e rever as práticas e concepções em torno da aprendizagem e da Educação Infantil enquanto segmento da Educação Básica.

Historicamente, ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, essa ganha força a partir da década de 1970 por meio de movimentos e debates na luta por direitos e melhores condições de vida da população menos favorecida. No município de São Paulo, o diretor do Departamento de Cultura da cidade, Mário de Andrade, criou em 1935 os primeiros Parques Infantís, que atendiam crianças de três a doze anos. Foram esses parques que deram origem às EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 asseguram a educação para as crianças de zero a seis anos, no entanto foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que a Educação Infantil ganha novos rumos ao destacar a importância da aprendizagem da criança desde bebê. Em 2009 a Emenda Constitucional nº 59 torna a Educação Infantil obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, e em 2013 a LDB inclui essa obrigatoriedade.

Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional nos anos 1970 vinculadas à noção de necessidade. A noção de compensação de carências materiais e culturais mediante a intervenção pública baseada na ideia da insuficiência das condições materiais e simbólicas de determinados grupos sociais em prover as necessidades materiais e as condições culturais que assegurassem a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente a escola de Ensino Fundamental (Silva, 2015, p.81).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) definem a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica e contemplam o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, com oferta de atendimento integral ou parcial, que são regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino, sendo dever do Estado garantir essa oferta pública, gratuita e de qualidade. A criança é definida dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

A criança de 0 a 6 anos é reconhecida na nossa legislação como sujeito de direitos, que se encontram constituídos na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, até a atualidade imersa num campo de luta e resistência, na medida em que o protagonismo infantil se encontra sempre às voltas com possíveis imposições de práticas advindas do modelo escolar.

Os objetivos da Educação Infantil estão expressos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e dentre as capacidades que a criança deve desenvolver destacam-se: a imagem positiva de si; a valorização e o desenvolvimento de hábitos de cuidado com a própria saúde; o conhecimento progressivo de seus limites e potencialidades; a expressão de suas emoções, desejos e necessidades através do brincar, e das diferentes linguagens estabelecer vínculos e trocas com os adultos e crianças que convivem com ela; o respeito à diversidade; o cuidar; o explorar; o perceber-se e o sentir-se como parte do ambiente; a valorização de atitudes que contribuam para a sua conservação; a utilização das diferentes linguagens (oral, corporal, musical, escrita, plástica) e o fortalecimento da autoestima.

Os princípios que norteiam as propostas pedagógicas para a Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) são baseados em princípios éticos: que contemplam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; princípios políticos: que se referem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e princípios estéticos: que se referem à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A educação é um processo social que se efetiva mediante as relações estabelecidas formal ou informalmente dentro de um território. O território nessa concepção, é visto como um local

capaz de propiciar a experiência de infância, com suas singularidades e especificidades e as relações se modificam no tempo e no espaço.

A gestão democrática na Educação Infantil se faz mediante a participação coletiva das famílias, dos profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças na escola, e na própria escuta ativa das crianças, na tomada de decisões a fim de melhorar o atendimento a elas. Essa participação ocorre de várias maneiras, seja na construção do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, seja participando dos diversos órgãos colegiados existentes nas escolas, como a Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Nos próximos subitens abordaremos esses órgãos.

A Prefeitura da Cidade São Paulo, através da sua Secretaria Municipal da Educação, em 2019 publicou o Currículo da Cidade, em que “busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (São Paulo-SP, 2019, p.9). Ali, destaca-se que, na Educação Infantil, todas as ações são focadas visualizando a aprendizagem, o desenvolvimento das potencialidades, a socialização, a equidade e a interação das crianças. Assim, as atividades no espaço educativo possibilitam tanto a aprendizagem quanto o exercício da cidadania. Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Partindo desse entendimento, nas unidades de Educação Infantil os espaços:

(...) possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais (São Paulo-SP, 2019, p.23).

A organização dos tempos e espaços para as vivências deve ser pensado pelos profissionais que cuidam dos bebês e das crianças. O documento Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019) destaca que o momento do acolhimento deles deve ser reverberado como um compromisso visto ser o acolhimento parte da construção da sua identidade; assim os tempos

nas atividades devem proporcionar aos bebês e crianças as próprias elaborações, críticas, releituras e materialidades que se manifestam nas suas criações.

O Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019) é um documento elaborado pelos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história da rede municipal e serve como orientação para os professores que atuam com esta etapa de ensino.

Outro aspecto importante apontado pelo documento Currículo da Cidade em relação à Educação Infantil diz respeito ao território onde a unidade de Educação Infantil está inserida e o quanto isso impacta na construção da identidade dos bebês e das crianças:

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais dos vínculos dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior: é nela que acontece ou não a possibilidade de mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais – contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios de sua cidade (São Paulo-SP, 2019, p. 24).

Portanto os territórios que nem sempre são locais acolhedores podem ser transformados no sentido de possibilitar que os bebês e crianças se apropriem destes como locais que potencializem as brincadeiras e vivências infantis. Nessa perspectiva, o Currículo da Cidade enfatiza o papel da escola, ao articular mudanças em parceria com as famílias em prol da construção de espaços no território que sejam mais acolhedores e propiciem locais para as brincadeiras infantis. Sobre a importância do território para as crianças na experiência de infância, o Currículo reflete:

[...]desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade (São Paulo-SP, 2015, p.9).

O documento Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019) destaca a importância de cada Unidade Escolar refletir sobre o território onde as crianças vivem, para compreender como elas convivem, aprendem, brincam e interagem com outras crianças de diferentes idades.

4.1 Princípios e Bases da Educação Infantil e da Educação Paulistana

A Educação Infantil é a primeira a etapa da Educação Básica, e tem seu reconhecimento na Constituição Federal de 1988, como um direito da criança e dever do Estado oferecer este atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz em seu Artigo 11, disposto no título IV, a organização da Educação Nacional, em que aos municípios está a incumbência de ofertar a Educação Infantil (Brasil, 1996).

A Educação Infantil segundo a, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, entende-se o cuidar e o educar como indissociáveis e as instituições de Educação Infantil precisam estar comprometidas com os avanços na sociedade e na concepção de infância:

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a mobilização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. A escola pública tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social (São Paulo-SP, 2019, p.22).

Dessa forma, o documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019) destaca que nas interações, explorações e investigações que as brincadeiras proporcionam, os bebês e as crianças têm a oportunidade de vivenciarem experiências e aprendizados de estratégias de convivência que estão constituídas historicamente nas diferentes culturas e que contribuirão para que elas interajam com esses distintos saberes e conhecimentos, e ainda ressalta a importância do acolhimento dos bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil, para a construção da sua identidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) - ao tratar da qualidade de experiências que devem ser ofertadas às crianças, experiências essas que podem contribuir para o exercício da cidadania, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas próprias delas -, elenca alguns princípios nos quais essas experiências devem estar pautadas, a saber:

[...]o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por

meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p.13).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21) reconhece a criança como um sujeito social e histórico e destaca que ela, ao pertencer a uma organização familiar e viver em meio a uma sociedade, absorve a cultura na qual está imersa, ao mesmo tempo em que é marcada por essa, deixa nela suas marcas. Vygotsky (1989) já apontava que o ser humano como um organismo ativo, tem seu processo de desenvolvimento constituído e constituinte pelo ambiente sócio-histórico-cultural. Assim, o meio social pode ser considerado uma fonte de desenvolvimento, ao oferecer situações em que a criança vive experiências e aprendizagens que resultam de sua interação com os adultos que a cercam e com a cultura na qual está inserida.

No município de São Paulo, o documento Currículo Integrador (São Paulo-SP, 2015) compreende a infância como uma construção social e histórica e reconhece que os bebês e as crianças são construtores de histórias e culturas e que, nessa interação com o meio no qual vivem, constroem sua identidade e dessa forma são vistos como sujeitos autônomos e de direitos:

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo, elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (São Paulo-SP, 2015, p.11).

O documento Currículo Integrador (São Paulo-SP, 2015) salienta a potencialidade dos bebês e das crianças manifestada na forma como essas se expressam de forma autoral, como se veem e entendem o mundo que as cerca, assim essas não só reproduzem a cultura à qual pertencem como criam suas próprias culturas. O Referencial Curricular (Brasil, 1998) destaca a natureza singular das crianças, e lhes concebe como seres que pensam e sentem o mundo a sua maneira, e nas suas interações que estabelecem com o outro e o meio, compreendem o mundo que as cerca, e nas brincadeiras manifestam não só seus desejos, mas as condições em que vivem. Assim:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da

realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p.4).

Nesse entendimento, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2012) aponta como o grande desafio da Educação Infantil e dos profissionais que atuam com essa faixa-etária, entenderem como as crianças são e estão no mundo, a forma como ela compreende e conhece o mundo. Nessa concepção:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p.23).

A educação é um bem público e constitucionalmente direito de todos, ela é um processo social no qual as pessoas se educam cotidianamente via relações que estabelecem nos diferentes espaços em que convivem, e no município de São Paulo, a educação e mais especificamente o educar é concebido nas diferentes etapas da educação como:

Educar no Centro de Educação Infantil (CEI), na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), nas Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS), nos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) é oferecer situações e constituir propostas que estejam vinculadas às necessidades autênticas dos bebês e das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola. Para um bebê ou uma criança, ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares” (São Paulo-SP, 2019, p. 20-21).

Nesse sentido, o processo de educação e as aprendizagens segundo o documento Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019) são decididos diariamente pelos sujeitos envolvidos e o Referencial sugere apenas as possibilidades educativas. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) postula que as instituições que ofertam a Educação Infantil devem tornar acessíveis às crianças os elementos da cultura que favoreçam o desenvolvimento de sua identidade, sua inserção social, e que assim cumpram seu papel socializador, através das brincadeiras intencionais ou não e das aprendizagens diversificadas que ocorrem de maneira natural integrada ao desenvolvimento da criança, assim:

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998, p.24).

Já o Currículo Integrador (São Paulo-SP, 2015), ao tratar dos espaços educativos, considera a diversidade que compõe as infâncias de cada território no município de São Paulo e propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com este território apontando:

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos (São Paulo-SP, 2015, p.12).

O documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019) destaca que os territórios são frequentemente renovados, e as atividades que ali acontecem são frutos da herança cultural daquele povo que ali habita, e que a educação possibilita que se constitua uma vida comum nos territórios:

Um território é sempre um espaço de disputa de poder, um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria pertencimento e cumplicidade. Ao pensarmos em um projeto educativo público, devemos partir de três princípios: equidade, inclusão e integralidade (São Paulo-SP, 2019, p. 64).

O Currículo Integrador (São Paulo-SP, 2015) defende que a criança é um sujeito competente e capaz nas relações que estabelece diariamente, assim, ela é ativa e está integrada desde o seu nascimento, com a cultura e o território onde está inserida, e assim entendido, no Município de São Paulo o território é visto como elemento da vida comum e como espaço educador. Dessa forma, “apropriar-se dos territórios potencializando-os como espaço de brincar e de convivência com as crianças ajuda a desenvolver a noção de pertencimento de que o público é de todos” (São Paulo-SP, 2019, p.25).

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) reconhece que o direito à educação implica garantir as condições e oportunidades necessárias para que os bebês,

as crianças, jovens e adultos que o Município atende em suas unidades escolares tenham acesso a uma formação que contemple não só a realização pessoal destes, mas sobretudo que forneça a formação para a vida produtiva e lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, define uma Matriz que tem o compromisso com o processo de escolarização de todos a que ela atende em todas as modalidades e etapas da Educação Básica.

Nessa premissa, destacam-se as publicações e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, que, segundo o documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019, p.37) “reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar”, e estabelece alguns princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) que fundamentam a Matriz de Saberes.

Esses princípios são éticos, políticos e estéticos, além dos princípios, os saberes historicamente acumulados que façam sentido para a vida dos bebês, crianças, jovens e adultos atendidos na Rede Municipal de Ensino, as abordagens pedagógicas que são fundamentais na atualidade e que estão baseadas nos princípios da solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade e que dão prioridade às vozes de todos atendidos por esta Rede desde os bebês até os adultos e, por fim, as concepções de educação integral e inclusiva na busca da promoção do desenvolvimento humano integral e da equidade. Sendo assim, a Matriz de Saberes dessa Rede tem como propósito:

[...]formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização (São Paulo-SP, 2019, p. 40).

A Matriz de Saberes, estabelecida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, descrita no documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019) sintetiza-se em nove princípios: Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Resolução de Problemas; Comunicação; Autoconhecimento e Autocuidado; Autonomia e Determinação; Abertura à Diversidade; Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração e Repertório Cultural.

O Currículo para a Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, segundo o documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019, p.123) deve considerar as interações de bebês e crianças, as brincadeiras, a expressão, a escuta, o acolhimento, a participação e a atividade, aqui entendida como “sinônimo de participação, num movimento

em que bebês e crianças agem e aprendem quando são envolvidos com o corpo, a mente e as emoções na vida que acontece na UE".

4.2 Aspectos Legais da Gestão Democrática

A democracia pode ser definida como um regime político onde os cidadãos exercem participação nas decisões políticas daquele país. Essa palavra é de origem grega e etimologicamente significa *demos* (povo), *kratos* (poder). Ao analisarmos o conceito de democracia, destacamos Benevides (2002, p. 72-3) que defende a concepção dessa em seu sentido pleno e aponta:

Democracia é o regime político da soberania popular, porém com respeito integral aos direitos humanos. A fonte do poder está no povo que é radicalmente o titular da soberania e que deve exercê-la – seja através de seus representantes, seja através de formas diretas de participação nos processos decisórios. É o regime de separação de poderes e, essencialmente, é o regime da defesa e da promoção dos direitos humanos. E quando me refiro à garantia dos direitos humanos, estou unindo a democracia política e a democracia social. A democracia política, herdeira do liberalismo, com as liberdades individuais e as liberdades públicas, que são o fundamento dos direitos civis elementares. A democracia social, fruto de lutas sociais e da consolidação dos valores da igualdade e da solidariedade, acrescidos ao valor da liberdade.

A respeito da gestão democrática e a definição de suas normas, o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (Brasil, 1996) destaca que elas serão definidas pelos próprios sistemas de ensino, segundo as especificidades de cada um, e respeitando a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a participação da comunidade escolar nos conselhos de escolas e outros que façam parte daquela instituição. A democratização da educação ocorre através do acesso e da permanência de todos os sujeitos na escola.

A gestão democrática é tratada na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as quais abordam os princípios da educação nacional, são a base para a implementação da Gestão Democrática. Em seu Artigo 206, a CF (Brasil, 1988) e no artigo 3.º da LDB (Brasil, 1996) encontramos que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da gestão democrática que se ampara na própria legislação brasileira. Sobre a gestão democrática na educação, Cury (2007, p. 494) esclarece:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a

gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

Paro (2016), ao tratar da organização e funcionamento da escola e do desenvolvimento das atividades que nela acontecem, destaca a gestão escolar sob a ótica da mediação para a realização dos fins educativos e defende transformação da escola e o compartilhamento e distribuição do trabalho em seu interior, explicando:

Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição em que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia, mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente), em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (Paro, 2016, p. 15-16).

De acordo com Paro (2016, p.16), essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a falta de autonomia e impotência da escola, e ele explica que autonomia não acontecerá espontaneamente pela concessão dos que estão no poder, mas “como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, que tem vigência até 2024, pressupõe ações de articulação e materialização por intermédio de uma política nacional de educação que se pautem nos princípios de participação, e que rompa e dissolva práticas autoritárias na gestão das escolas, e fortaleça ações de participação de todos na constituição da gestão democrática (Brasil, 2014).

Sobre a democratização da gestão da escola, Paro (1998, p.6) explica:

Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado, promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Segundo Paro (1998), a gestão da educação, para efetivar de forma plena seu caráter mediador e responder às exigências no que tange à qualidade e à produtividade, precisa assumir de forma democrática sua função tanto para atender ao controle democrático do Estado quanto à necessidade que esta proporciona para que a sua comunidade participe de suas tomadas de decisões.

Todo cidadão tem direito de acesso e permanência à Educação Básica. Essa Educação, segundo o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Por ser um serviço público, Cury (2007, p.487) destaca que “A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações.” e através do projeto pedagógico que representa a identidade de uma escola e condensa os conhecimentos fundamentais sistematizados. A sua elaboração e gestão passa pelos profissionais da educação, e do gestor que lidera a organização das propostas pedagógicas, dialoga e partilha escolhas e responsabilidades. Desse modo:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (Cury, 2007, p.489).

Paro (2015, p.49) defende uma educação ampla, fundada na concepção do educando como sujeito humano-histórico, ou seja, a escola e o educador necessitam levar em consideração as condições em que o educando se faz sujeito: “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social.”

Na rede municipal de São Paulo, a adoção de uma ideologia democrática, segundo o Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019), pauta-se nos princípios e concepções educacionais assentados no pressuposto de que “todo o trabalho pedagógico deve acolher, respeitar e se constituir a partir da escuta de crianças e bebês”. (*Ibid.*, p. 179) e isso:

[...]implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia

socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento (São Paulo-SP, 2019, p. 178).

Dessa forma, ao tratar da educação democrática, o documento Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo-SP, 2019, p.179) explica que uma educação democrática é aquela pensada e feita para todos e com todos e que “promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas.” E o documento continua:

Nesse sentido, partir da democracia como valor maior da gestão pedagógica de uma instituição educacional implica compreender o currículo como conjunto de ações que, para além de planos, objetivos, procedimentos e aspectos organizacionais, compreendam como se configura o cotidiano, como são as práticas educacionais de cada instituição, quais são as crenças e os valores que habitam os lugares e como se dão as interações entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa — bebês, crianças, famílias/responsáveis, educadoras(es) (São Paulo-SP, 2019, p. 179-180).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 vislumbra, no seu Artigo Primeiro, a abrangência da educação desde a vida familiar até as manifestações culturais e disciplina a educação escolar, que se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias, e que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996). A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim sendo, a escola tem um papel importante para promover a democracia e, segundo Dalcorso (2017, p.62):

Quando ela fracassa, a sociedade perde. É muita responsabilidade para esta instituição cumprir, sozinha, esse papel. Necessita da participação dos agentes envolvidos para garantir a sua meta. Assim, pais, alunos, funcionários, professores e comunidade devem ser convocados para atuarem na rotina escolar.

A participação da comunidade na escola nas decisões e partilha de poder em prol de uma educação de qualidade, segundo Paro (2016, p.24), é imprescindível e essa participação só se efetiva através de práticas e ações concretas. Dessa maneira, “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar,” o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

A Constituição Federal traz expressos, em seu Artigo 206, os princípios nos quais deve se ministrar a educação, e dentre esses princípios estão a gestão democrática e participativa. Sobre esses princípios, Dalcorso (2017, p.61) ressalta:

Esses princípios democráticos e de participação que orientam a nossa legislação indicam que há uma intenção política e social de que nossas escolas pratiquem ações democráticas com a participação da comunidade, a fim de que no exercício da ação os alunos aprendam na prática o que é ser cidadão. E ser cidadão em uma perspectiva não somente de saber escolher seu governante, e sim se tornar sujeito, exercendo seu papel dirigente na formação do seu destino, capaz de criticar, reivindicar, transformar a sociedade em um lugar mais justo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) traz também referências para que cada estabelecimento de ensino elabore e execute a sua proposta pedagógica; administre seus recursos pessoal, material e financeiro. No Artigo 29, a Lei trata especificamente da finalidade da Educação Infantil, essa etapa é descrita como a primeira da Educação Básica e sua função é desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). O Artigo 30 determina as instituições responsáveis por sua oferta sendo creches ou entidades equivalentes as que ofertarão vagas para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 1996).

A LDBEN 9394/96 trata no seu Artigo 62 especificamente da formação para a atuação na Educação Básica que será em nível superior em curso de licenciatura plena e a formação mínima exigida para o exercício no magistério tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso em nível médio na modalidade normal. O parágrafo segundo prevê a formação continuada e a capacitação dos docentes podendo ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996).

Nessa compreensão, destacamos o avanço das tecnologias nos últimos anos, onde as informações circulam rapidamente, e analisar, compreender e lidar com a complexidade dessas informações exige autonomia e competência profissional. Nesse contexto, a melhoria da qualidade da educação ofertada pode ser medida pela competência dos profissionais que nela atuam ao oferecerem condições e conhecimentos que promovam as capacidade e habilidades dos sujeitos por eles atendidos para enfrentarem os desafios que o mundo atual exige. Os saberes da teoria se articulam aos da prática, sendo função da teoria proporcionar possibilidades de investigação para compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si mesmos como profissionais, possibilitando a esse a intervenção e transformação desses contextos, a formação continuada é um desafio e ao mesmo tempo é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

4.3 Tipos de Liderança

Antes de falarmos efetivamente sobre o trabalho do gestor educacional, vamos discorrer sobre alguns conceitos tratados na literatura recente sobre a liderança que contemplam práticas efetivas desse trabalho tão complexo. Lück (2014, p.34) traz elementos que são comuns na atuação da liderança e que compõem o seu significado, dentre eles destacam-se: a influência sobre as pessoas, partindo de sua motivação para uma determinada atividade; “propósitos claros de orientação assumidos por essas pessoas; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos, modelagem de valores educacionais elevados e orientação para o desenvolvimento e aprendizagens contínuos.” Nesse contexto a autora conceitua a liderança como

(...) sendo o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva de melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (Lück, 2014, p.35).

Lück (2014) resgata uma análise dos diferentes tipos de liderança e explica que nas estruturas tradicionais hierarquizadas, as responsabilidades se centralizam na figura do líder, que é o responsável por tomar as decisões e inspirar os demais a agirem para seguirem o que ele determinou. Nesse contexto, as demais pessoas envolvidas desresponsabilizam-se pelos resultados obtidos, e isso acaba gerando a transferência de responsabilidade que diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a integração família-escola, a superação dos diversos desafios que a escola enfrenta cotidianamente.

Nas estruturas democráticas, o líder partilha as decisões com os demais envolvidos, e aqui a liderança é compartilhada, no entanto, nesse tipo de liderança, corre-se o risco de o líder não agir de modo a melhorar ou viabilizar as ações que busquem a melhoria das formações e aprendizagens de seus alunos, e que este líder acabe se ocupando exclusivamente de demandas secundárias da sua função.

Ainda sobre os conceitos e adjetivos associados à liderança, houve uma evolução do seu significado para vencer os desafios na nossa sociedade contemporânea. Dentre esses adjetivos, a literatura recente identifica:

A liderança transformacional consiste na liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização como um todo. A transformação, diferentemente da inovação, constitui a mudança do modo de ser e de fazer das organizações, incluindo nelas práticas, processos, organização do trabalho, interações de pessoas, seu papel, etc. Ela se

realiza pela criação de um novo e mais abrangente estágio de consciência dos envolvidos, baseada nas forças internas da organização (Lück, 2014, p.45).

Nesse tipo de liderança, devido a sua abrangência, complexidade e dinâmica, a observação das transformações são dificultadas principalmente a curto prazo. Outro conceito de liderança é o transacional, que se refere à liderança voltada para as interações das pessoas e a forma como elas mantêm essas relações. Essa liderança mantém suas ações voltadas para mobilizar as trocas de ideias e aprendizagens, a aprendizagem em conjunto e a articulação de propostas e ações comuns. A avaliação desse tipo de liderança está relacionada à quantidade de pessoas que ela consegue mobilizar. Destaca-se a qualidade do empreendimento interpessoal garantindo as interações positivas e acordadas aos objetivos de desenvolvimento que são importantes, mas não necessariamente as interações.

A literatura recente traz o conceito de liderança compartilhada ou distribuída, considerada democrática, visto que os envolvidos têm liberdade para compartilharem as opiniões e decisões. Dentro desse tipo de liderança, a democracia é imprescindível, e o líder desempenha uma função essencial, pois ele é o responsável por influenciar a todos no sentido de promoverem a melhoria da qualidade de ensino que é ofertada aos alunos. Outra liderança abordada na literatura é a coliderança, que é conceituada como sendo a exercida pelo vice-diretor, assistente ou auxiliar de direção ou coordenador pedagógico e a esses lhes é imputada a função de liderança na escola. Nessa perspectiva, essa liderança trabalha continuamente na busca da articulação, do diálogo e da mediação a partir de propósitos em comum e partilha de responsabilidades, voltados para a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

Outro conceito sobre liderança apresentado é a educativa, referindo-se à formação centrada na aprendizagem não só dos profissionais que estão na escola, mas na dos alunos também. A liderança sob esse prisma se expressa em princípios como os da observação, do monitoramento e acompanhamento das aprendizagens, do diálogo, e da troca de experiências e ideias.

Por fim, o último conceito de liderança é a integradora ou holística, pautando-se no princípio de liderança que considera o desenvolvimento global e equilibrado e traz elementos como os fatores ambientais, individuais, os objetivos, a visão, os valores e os desafios para a realização do trabalho educativo. Nesse conceito, o gestor tem visão do trabalho educacional e do processo sociocultural realizando-se de forma interativa e interligada.

O exercício da liderança não pode ser confundido com poder, no sentido de coerção, de manipulação, mas deve ser entendido como um exercício motivador, inspirador e consciente,

onde todos realizam suas atividades e conseguem identificar a relevância das propostas daquele líder e naturalmente se motivam para seguir suas ideias.

Lück (2014) explica o desenvolvimento de competências de liderança partindo do princípio de que essa se desenvolve pela conjuntura sociocultural e pelo empenho das pessoas em apoiar para que essa conjuntura se desenvolva, e esse desenvolvimento está relacionado a ações que busquem desenvolver os quatro pilares da aprendizagem para o século XXI (Delors, 1999 *apud* Lück 2014, p.121) que são: conhecer, ser, fazer e conviver. Nas palavras de Lück (2014, p.121-122), exercer a liderança na educação pressupõe:

A todos que atuam em educação cabe o exercício de liderança pelos preceitos da liderança compartilhada, da liderança educativa, e da coliderança em seus contextos específicos de trabalho. Como a educação é um processo social, qualquer trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se, portanto, dizer que o sucesso de todos e cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar.

Desse modo, a melhoria do próprio desempenho é vista como responsabilidade individual e coletiva, individual na busca e aprimoramento dos próprios conhecimentos, as habilidades e atitudes, e se torna coletivo quando compartilha com o outro seja nos grupos de estudos, nos momentos de reflexão em grupo e retorno dessas discussões e oficinas com a partilha de conhecimentos e experiências.

A liderança é vista como um exercício consciente e intencional, que se desenvolve ao longo da vida pelas experiências acumuladas, práticas sociais vivenciadas e pela busca e aperfeiçoamento da própria formação. A liderança, portanto, é resultado de uma gama de conhecimentos, habilidades e atitudes que se desenvolvem pelo processo contínuo da tríade observação-reflexão-prática.

A autora supracitada elaborou uma coletânea intitulada “Os Cadernos da Gestão” e nessa coletânea são abordados vários temas que envolvem o trabalho da gestão e que visam contribuir para o trabalho dos profissionais que atuam na gestão escolar. O Caderno temático, “A Gestão Participativa na Escola”, faz uma análise da gestão participativa salientando que o alcance dos objetivos educacionais está atrelado à canalização e empenho dos profissionais que atuam na escola, que se empenhem e trabalhem coletivamente na busca da realização dos objetivos educacionais por eles assumidos. Este Caderno traz os conceitos de gestão educacional que se referem especificamente ao sistema de ensino e da gestão escolar. Nesse sentido, destaca-se que a gestão deve ser vislumbrada pela perspectiva de mobilização, participação, engajamento, colaboração envolvimento e tomada de decisões das pessoas

daquela escola em prol da formação e desenvolvimento dos sujeitos que ela atende. Nas palavras de Lück (2013, p.26):

É pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitem e condicionem a participação. Essas atividades, portanto, são previstas com um triplo objetivo: a) o de promover a construção coletiva das organizações, b) o de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e concomitantemente, c) o de desenvolver o potencial de autonomia das pessoas e instituições.

Nessa premissa, Lück (2013) explica que a democratização da educação não é promovida apenas pela democratização da gestão da escola, mas pelo processo educacional, e pelo ambiente escolar que devem ser efetivados priorizando a qualidade. A participação deve ser caracterizada pela atuação consciente de todos, na busca pela efetivação dos objetivos acordados pela participação de todos.

A participação e suas formas são abordadas nesse Caderno temático que explica as diversas nuances sob as quais ela se efetiva na escola, e dentre essas formas estão a participação como presença, que se caracteriza de forma passiva e que na maioria das vezes ocorre por obrigatoriedade, eventualidade ou necessidade e não de forma natural, um exemplo desse tipo de participação é a pessoa atuar como membro de um Conselho de Escola ou Associação de Pais e Mestres (APM) e não participar de forma ativa nesses colegiados.

Sobre o Conselho de Escola, Paro (2016) ressalta, que mesmo ainda sendo um instrumento imperfeito, devido aos problemas institucionais para que este se instale de forma satisfatória, o Conselho é uma potencialidade que a escola deve explorar. Nessa perspectiva, Paro (2016, p.17) salienta “é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola”.

Nesse sentido, Paro (2016) explica que, para escola desempenhar seu papel transformador, ela precisa estar junto com comunidade na qual está inserida e se organizar democraticamente, visando objetivos articulados com os interesses de sua comunidade afim de atender aos interesses desses.

4.4 A Gestão Escolar no Município de São Paulo

Considerando o trabalho do diretor como o de orientador e liderança na escola, que integra e canaliza o trabalho conjunto das pessoas, Libâneo; Oliveira; Toschi (2013, p. 438) destacam:

“ a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível”.

No município de São Paulo, o Decreto Municipal nº 54.453 de 10 de outubro de 2013 (São Paulo-SP, 2013) regulamenta e fixa as atribuições do diretor escolar e, dentre essas atribuições, no que se refere à gestão pedagógica estão: a coordenação da elaboração do projeto político-pedagógico, o acompanhamento e a avaliação de sua educação em parceria com a comunidade educativa e o Conselho de Escola, pautado nas diretrizes que regem a política educacional da Secretaria Municipal de Educação; favorecer e facilitar a efetivação de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, em consonância com o projeto político-pedagógico; viabilizar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; implementar a avaliação institucional da unidade educacional conforme as diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos com vistas aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo relações com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, buscando continuamente o aperfeiçoamento da ação educativa.

Outro aspecto relevante no trabalho do diretor de escola refere-se à participação como expressão verbal e discussão, ou seja, a verbalização e apresentação de ideias. Porém, essas não são levadas em consideração na promoção, avanço e tomadas de decisões; a participação como representação política, refere-se às organizações que existem nas escolas e que estão previstas na legislação educacional, como o Conselho de Escola.

No município de São Paulo, a Portaria nº 2565, de 12/06/2008 normatiza a composição do Conselho de Escola que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, tendo funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas e sua função é zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino, além de oportunizar a participação da comunidade escolar nas decisões, no estabelecimento de metas e na busca de soluções para os problemas do cotidiano da escola.

Outro colegiado que contempla a participação da comunidade escolar é a Associação de Pais e Mestres (APM) que no município de São Paulo é instituída pela Portaria SME nº 158 de 15/01/1998 (São Paulo-SP, 1998) e dentre suas finalidades destacam-se, contribuir com a

escola na construção do Projeto Político Pedagógico, melhoria do ensino, diálogo e ação conjunta, assistência ao escolar e a integração família-escola-comunidade.

No caso específico de São Paulo, existem outros colegiados dentre estes estão a Mediação de Conflitos, a Comissão de Mediação de Conflitos está prevista na Lei do Município de São Paulo nº16.134 de 12/03/2015 e na Portaria nº2.974 de 13/04/2016 e o objetivo desta Comissão é de atuar na prevenção e solução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores.

Outro colegiado obrigatório em todas as unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). Essa Comissão foi instituída no município de São Paulo pela Lei 13.174/01, e é um importante instrumento do qual servidores e gestores dispõem para a melhoria dos ambientes em que desenvolvem o seu trabalho, em níveis pessoal e ocupacional de sua saúde. Dentre os objetivos da CIPA, estão a realização de inspeções nos ambientes de trabalho visando detectar riscos ocupacionais; investigação de causas e consequências de acidentes e doenças que estão associadas ao trabalho e acompanhamento até a sua finalização da execução de medidas corretivas, promover a divulgação das normas de segurança e medicina do trabalho, estimular os servidores da unidade a adotarem um comportamento preventivo.

Lück (2013) alerta para que essa participação não se torne uma falsa democracia onde os participantes desses órgãos colegiados delegam o poder a uma outra pessoa para agir em seu nome, o que acarreta a desresponsabilização dos membros desses órgãos de acompanhar a execução das decisões tomadas em conjunto; a participação como tomada de decisão refere-se a partilhar as responsabilidades pelas decisões tomadas no coletivo e a conscientização do quanto isso afeta os processos educacionais da escola. Se essa prática for realizada apenas pelo dirigente da escola, para solucionar problemas, acaba impactando negativamente e gerando a falsa democracia e a participação como engajamento, esta é a definida como a mais plena forma de participação porque subentende-se que todos estão envolvidos, empenhados e assumem as responsabilidades em conjunto na busca pelos resultados propostos e decididos coletivamente.

A ação participativa enquanto prática social, segundo Lück (2013), tem sua realização relacionada a valores como a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso e está fundamentada em vários princípios que estão interligados, dentre eles destacam-se: a democracia como vivência social comprometida com o coletivo, a construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da realidade em si e a participação como uma necessidade humana. A participação se efetiva através de três dimensões interligadas: a política, a

pedagógica e a técnica. Portanto, ressalta Lück (2013, p.75), a participação é resultado do esforço e competência do diretor na busca de sua promoção e ela se efetiva:

(...) na medida em que se fundamenta em uma formação tanto inicial como em serviço, a respeito dos diversos aspectos a ela relacionados como, por exemplo, a dinâmica de grupos, o processo de comunicação e o relacionamento interpessoal e seus efeitos sobre essa dinâmica; as condições que favorecem ou prejudicam a boa dinâmica e relacionamento interpessoal; os efeitos da liderança na sua construção, dentre outros.

Nessa linha de pensamento, a autora ressalta que os gestores, na busca pela promoção da participação, devem criar e sustentar ambientes que propiciem essa plena participação de toda a comunidade escolar, além de articular, analisar a cultura escolar e trabalhar com as resistências, tensões e conflitos que surgem no cotidiano, e ela ainda explica que é por meio dessa participação que os sujeitos desenvolvem a consciência social crítica e a cidadania.

Sobre essa premissa, Paro (2016) aponta que a democracia se torna efetiva a partir de atos e relações que se materializam dentro da realidade concreta, pautadas por relações que não se baseiem no autoritarismo, mas sim nas decisões compartilhadas democraticamente. A respeito da democracia, o autor ressalta:

A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária (Paro, 2016, p.33).

Nesse contexto, Paro (2016) explica que se a escola em seu cotidiano está permeada por relações pautadas no autoritarismo envolvendo os seus funcionários, dificilmente, nessa escola a comunidade conseguirá exercitar relações democráticas, e destaca que o autoritarismo se manifesta no processo pedagógico da sala de aula e traz críticas a essa postura, alertando para a importância de a escola e a comunidade se aproximarem e ouvirem uma à outra.

Segundo Lück (2009), os padrões de competências para o exercício de uma função devem ser analisados sob dois aspectos: a função ou o cargo em si e a pessoa que irá exercer essa função. No que se refere à função, a competência pode ser definida como um conjunto mínimo de capacitações e requisitos para a realização daquela função; em relação à pessoa, a competência pode ser definida como a capacidade, a experiência, o conhecimento da pessoa para executar aquela função dentro do que se é exigido. Nesse sentido, a competência envolve

além de conhecimentos, habilidades e serve para orientar o desempenho da atividade e para nortear os conhecimentos necessários para o exercício da atividade

Em relação ao cargo de diretor escolar, existem alguns conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários para a realização de sua função, dentre eles estão ter uma visão ampla ou holística de seu trabalho e as competências necessárias para executá-lo, autoavaliação e reflexão diária do próprio trabalho, na busca de melhorar seu desempenho.

Nesse sentido, Luck (2009) destaca a importância de o diretor passar pela capacitação profissional em serviço visando desenvolver seu trabalho de forma efetiva pautado pelos princípios e fundamentos da educação e das legislações que a norteiam, a fim de melhorar suas ações.

Dentre as diversas funções do diretor, temos o acompanhamento das aprendizagens e sua construção merece atenção, cuidado e deve ser uma prática efetiva nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nesse sentido, Christov (2020, p.9) esclarece que o diretor,

[...]em articulação direta com os outros membros da equipe gestora, elabora em conjunto com a equipe o Plano de Ação para o Acompanhamento das Aprendizagens. Preserva/garante que os(as) coordenadores(as) exerçam sua função essencial de formadores(as) dos(as) professores(as), evitando que ocorra desvio da função da coordenação. Garante e estimula espaços/tempos de reflexão sobre essa ação, acompanhando o cronograma para entrega de informações ao sistema de ensino e qualidade dos registros sobre aprendizagens.

A função da gestão na RMESP implica o movimento de reflexão, promover o diálogo entre o que vem de fora com o que está em cada gestor e, a partir disso, produzir algo novo; nesse sentido, olhar para os planejamentos e os planos de ação de cada unidade escolar, dar pistas e caminhos sobre as aprendizagens e desenvolvimento e checar como essa relação está sendo discutida, refletida e analisada para uma intervenção estratégica da equipe gestora.

O trabalho da equipe gestora abrange sobretudo aspectos administrativos e pedagógicos e refletir sobre o que se faz proporciona ações transformadoras e conscientes dessa função social, desse cargo para/e com a comunidade escolar.

4.5 Educação, Gestão e Formação Docente

A educação é um processo social de formação humana e como tal exige reflexão e formação contínua dos profissionais que abraçam essa carreira. Diante disso, é importante criar

um ambiente de ensino desafiador, que leve nossos educandos a se tornarem cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. Devemos começar pela base que dará suporte para que isso ocorra, ou seja, dar condições para que os professores, através do seu desenvolvimento, também repensem, reflitam, discutam e colaborem um com o outro sobre sua prática para, a partir dela, serem esse agente transformador.

O diretor é o responsável não só pela gestão administrativa da escola, mas pela pedagógica também, e deve trabalhar em colaboração com a equipe da gestão escolar (coordenador pedagógico, assistente, (vice) diretor e supervisão escolar), visando a formação plena e integral da faixa etária atendida por sua escola. Nesse sentido, a gestão escolar constitui um papel essencial na sociedade e na formação e desenvolvimento humano como um todo. A esse respeito, Lück (2009, p.23) explica:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Partindo desse pressuposto, a atuação desses profissionais perpassa os conhecimentos técnicos, ela é dinâmica e social e precisa ser dotada de conhecimentos objetivos e subjetivos, além de habilidades e atitudes para o seu pleno desenvolvimento, buscando superar-se cotidianamente de forma reflexiva e investigadora. Sobre a gestão escolar, Dalcorso (2017, p.42) contribui:

A Gestão Escolar é uma área de atuação do profissional da educação responsável pelo planejamento, organização, orientação, coordenação e o monitoramento dos processos para efetivação das ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Esses profissionais compõem uma equipe que é responsável pela organização administrativa e pedagógica. É formada por diretores, supervisores, coordenadores, orientadores e secretários de escola.

Nessa visão, todos os profissionais supracitados são importantes na formação da equipe gestora e, segundo Dalcorso (2017), partindo da concepção de gestão democrática, as suas ações articuladas devem promover o bom andamento da rotina escolar. Mediante as transformações tecnológicas que a nossa sociedade passou e vem passando, a escola não pode ficar inerte e sim

acompanhar o ritmo das mudanças que se operam nos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

A gestão escolar, dentro desse contexto, deve atuar de forma a garantir que o segmento atendido por sua escola, seja a Educação Infantil ou o Ensino Médio, tenha respeitadas as especificidades que constituem o sujeito de cada faixa-etária, desenvolvendo-lhe as competências que o mundo globalizado exige, primando sempre pela aprendizagem emancipatória e significativa.

Nesse movimento, entra um ponto essencial para que as competências supracitadas se desenvolvam, ou seja, a formação da gestão escolar. Essa formação não é só necessária, é um desafio, pois é um trabalho complexo e que exige múltiplas competências, e dentre elas, Silva (2018a, p.275) ressalta:

Além das funções tradicionais, o trabalho do diretor modificou-se com a utilização de tecnologias, mídias, imprensa, redes sociais, desconcentração dos programas federais e distrital, prestação de contas online, cotação de preços, orçamentos de lojas diferentes e a busca de competitividade entre as escolas, por meio de indicadores de qualidade de ensino. Ainda, demanda conhecimento técnico qualificado, respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade de culturas, capacidade para garantir o contato humano com o outro; aprender a conviver com os diferentes e primar pelos princípios éticos e de justiça; defender a liberdade de expressão, de pensamento e de ideias, que são considerados indícios de aumento em quantidade e qualidade no trabalho do diretor escolar.

Lück (2009), ao tratar da atuação da gestão, explica que ela não pode ser desenvolvida baseada no ensaio e erro para efetivar todas as incumbências que o cargo exige, desde a elaboração, implementação e desenvolvimento das ações planejadas no Projeto Político Pedagógico ao acompanhamento, monitoramento e avaliação dos resultados dessas ações. A especificidade dessa atuação perpassa várias esferas, desde a administrativa, a pedagógica até a de gestão de pessoas e essa multiplicidade de exigências e responsabilidades requer uma formação potente que dê respaldo e suporte à gestão para enfrentar e articular as diferentes situações que surgem cotidianamente na escola. Nas palavras de Heloísa Lück (2009, p.25), esse trabalho tão dinâmico e complexo envolve, pois:

[...] o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Ainda sobre a gestão escolar, uma parte desta refere-se à função do trabalho do diretor que, segundo Silva (2018, p.259) “integra quatro dimensões: administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica. Estas têm sido basilares na execução da política na Educação”.

Ao analisar a gestão escolar e as dimensões de sua atuação, Lück (2009) explica que a gestão escolar se constitui de uma organização que intervém de forma estruturada, mobilizada, abrangente e orientada no intuito de promover mudanças no processo educacional, respaldada pelas leis que abarcam a educação e buscando estratégias e subsídios para a implementação de ações que vislumbrem o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos por ela atendidos. Nesse pensamento, a autora descreve sobre dez dimensões da área da organização e implementação e que viabilizam a realização desses objetivos. Sobre a dimensão de organização, a autora a descreve como:

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (Lück, 2009, p. 26).

A área da organização abrange os fundamentos conceituais, e legais da educação e gestão escolar, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações que se desenvolvem no ambiente escolar, com o objetivo de promover a aprendizagem e a formação de seus alunos. Já as dimensões da implementação, a autora as define como:

As dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (Lück, 2009, p. 26).

A dimensão de implementação abrange as múltiplas áreas da gestão, dentre elas a participativa, a educativa, a democrática e a administrativa sempre buscando viabilizar ações que priorizem a formação e o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos sujeitos por ela atendidos. Essa dimensão se volta para o desenvolvimento de ações que vislumbram a busca de resultados.

As dimensões da organização, segundo Lück (2009) são quatro: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais. Já as dimensões de implementação englobam a gestão democrática e participativa; a gestão de

peças, a gestão pedagógica; a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar. Essas ações supracitadas são interligadas e interdependentes, e sua efetivação não ocorre isoladamente, mas de forma dinâmica e interativa.

Ao tratarmos da organização escolar, Libâneo (2023) esclarece que as práticas de organização se dirigem a determinadas finalidades educativas da escola, e que não se ensina e se educa apenas na sala de aula, mas na forma como a escola se estrutura e se organiza. Sua gestão, o contexto sociocultural e institucional, portanto, “propiciam aprendizagens, produzem mudanças no modo de pensar e agir das pessoas e, desse modo, atuam no desenvolvimento humano” (*Ibid.*, p.84). Sendo assim, essas práticas

[...]manifestam-se desde a qualidade do ambiente social instituído no cotidiano escolar, na concepção de organização escolar, na estrutura de funcionamento, nos processos de tomada de decisões, até nas formas de relacionamento entre as pessoas e nas práticas mais rotineiras como a entrada dos alunos na sala de aula, os modos de lidar com problemas de disciplina, o recreio, a distribuição da merenda, a higiene dos banheiros, a limpeza etc. Todas essas práticas vinculam-se a finalidades educativas, adquirindo um forte sentido educativo e de aprendizagem. Desse modo, a compreensão das relações entre finalidades da escola, o contexto institucional da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e professores tornam-se uma questão sumamente relevante, uma vez que todos os integrantes da comunidade escolar são parte do contexto institucional e do ambiente social que caracteriza o cotidiano de uma escola.

Libâneo (2023) considera -, ao tratarmos da organização, administração, gestão, rotinas, que fazem parte do cotidiano escolar, diferentemente de Lück (2009) -, que devemos levar em consideração ser responsabilidade de todos os que atuam nela, e que essa responsabilidade não deve limitar-se apenas à equipe gestora. essa forma, o autor reforça que as práticas de organização e gestão “são práticas educativas, que influenciam não só o desenvolvimento e a aprendizagens das crianças mas do corpo docente que nela atua”, e portanto, “os integrantes da equipe escolar são agentes transformadores da realidade” (*Ibid.*, p.101), e para compreender como os sujeitos atuam na organização, torna-se necessário compreender como funciona a estrutura psicológica da atividade humana e, para isso, ele se respalda nas contribuições trazidas pelos estudos de Leontiev ao argumentar:

[...]a estrutura psicológica da atividade humana é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. Por sua vez, a realização da finalidade escolhida para a atividade, em determinadas condições, depende da realização de diversas ações, cada ação é composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa. Desse modo, a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos consuma-se quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de

acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (Libâneo, 2023, p.102).

As pessoas agem para suprir suas necessidades pessoais, seus desejos, seus motivos, e esses fatores contribuem para as escolhas e definições que os sujeitos fazem em todas as áreas da sua vida. Posto isso, Libâneo (2023) destaca que nossos motivos são sociais e que especialmente na escola pode-se elaborar o projeto pedagógico que contemple as causas coletivas, visto que a escola pode ser considerada uma comunidade de aprendizagem, e essas ações fortalecem o trabalho pedagógico da escola.

4.6 Fundamentos e Princípios da Gestão Escolar

Ao se tratar dos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, é consenso entre os pesquisadores, que a ação daqueles é ampla e deve ser organizada de forma sistemática, planejada e com objetivos claros a fim de promover as aprendizagens efetivas dos sujeitos por ela atendidos. Nesse sentido, o planejamento deve se fazer presente em todo o percurso educativo. São as ações planejadas que instrumentalizam a dinamicidade desse trabalho, promovem as mudanças e auxiliam na reorganização e planejamento de novas ações, vislumbrando sempre a superação dos desafios e dificuldades que surgem nesse percurso. Portanto, planejar é essencial e potencializa o trabalho da gestão. Consequentemente essa ação, em sua abrangência, pode ser compreendida como Lück (2009, p.32) esclarece:

Planejar a educação e a sua gestão implica delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

Ao discorrer sobre o planejamento, Lück (2009) explica que os princípios e finalidades da educação se materializam por meio de ações integradas, sistematizadas e organizadas de forma clara e objetiva, com ações delimitadas e planificadas por meio de um trabalho colaborativo e partilhado e com a previsão não só das ações, mas dos recursos e tempo gasto para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o planejamento serve para orientar e nortear toda ação educativa. Dentre essas ações, destaca-se o Projeto Político Pedagógico, que é um instrumento vivo, que norteia o trabalho educacional da escola e deve ser alimentado, analisado e revisado continuamente.

O plano de ação deve ser bem delineado contemplando ações que vislumbrem atender os resultados propostos; para tanto, ele deve ser flexível dadas as situações emergentes e não previstas que surgem no seu percurso, deve ser reflexivo e analítico na tomada de decisões. Diante do exposto, Lück (2009, p.35) argumenta: “O planejamento será, portanto, tanto mais eficaz quanto mais cuidada for a reflexão promovida: rigorosa, crítica, de conjunto e livre de tendências e de ideias preconcebidas”.

Partindo desse pressuposto, a autora salienta o papel da reflexão no planejamento e explica que tal ação envolve o processo de identificação, análise, previsão e decisão sobre o por quê, para quê, como, quando, onde, com que e para quem se deseja que ocorram mudanças mediante uma dada realidade. Esses elementos supracitados são conjuntos de elementos interligados e compõem o planejamento, dando-lhe o alicerce necessário para sua execução. Mediante o exposto, planejar pode ser descrito como Lück (2009, p.37) o fez:

Pensar analítica e objetivamente sobre a realidade e sobre as estratégias que possam promover a sua transformação; refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito de ações necessárias; desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento; definir compromisso de trabalho com a promoção de mudança e melhoria. explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar, organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais.

O planejamento na educação, devido à complexidade e à abrangência que ela carrega, realiza-se em vários desdobramentos e a sua execução e desenvolvimento depende de como o diretor orienta e lidera suas ações. Existem vários tipos de planejamento, dentre eles, destacam-se o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola ou o Regimento Escolar, o Plano de Ensino, o Plano de Aula e o Planejamento Participativo. Nessa premissa, Dalcorso (2017, p.45) argumenta:

A escola compreendida como uma instituição inserida em um contexto, com identidade e cultura únicas, constituindo um espaço de autonomia, deve elaborar um projeto próprio para que não corra o risco de ser uma mera instituição de reprodução da ideologia do Estado. A necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico dentro da perspectiva do planejamento participativo é fundamental para que este projeto se sustente com o apoio dos seus integrantes.

Dalcorso (2017) discorre que, nessa concepção, o trabalho do diretor e de sua equipe requer um planejamento mais técnico e de longo prazo, e que contemple a construção de um projeto que abarque os anseios, desejos, ações e estratégias explícitos de forma clara, objetiva, buscando sua articulação para que ele se efetive. Nesse contexto, Vasconcellos (2004, p.17) define o Projeto Político Pedagógico como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento 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. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Partindo dessa compreensão, o Projeto Político Pedagógico pode ser visto como um instrumento potente na atuação da equipe gestora na busca da construção de um ambiente que contemple os anseios da comunidade na qual a escola está inserida. O Projeto Político Pedagógico, na sua elaboração e constituição, deve considerar a realidade onde a unidade escolar está inserida, as especificidades dos bebês e crianças assim como a legislação que rege a Educação Infantil nos âmbitos municipal e federal. Sob essa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico deve ser:

(...)um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção. Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional (São Paulo-SP, 2016, p.29).

A construção do Projeto Político Pedagógico deve ser coletiva, participativa e democrática, e deve expressar as intenções e vivências das propostas elaboradas pela unidade escolar e refletir a sua identidade, como um documento vivo que é construído e reconstruído reflexivamente. Nesse sentido, segundo o documento Currículo da Cidade, o Projeto Político Pedagógico (São Paulo-SP, 2019 p.180) “encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de consciência em favor de mudanças que se façam necessárias”.

4.7 Gestão Escolar e Avaliação

Outras dimensões de organização apontadas por Lück (2009) são o monitoramento e a avaliação em educação. Ambas são processos essenciais para a gestão e devem ser vistas como um *feedback* reflexivo e crítico sobre a própria prática e os resultados. Portanto, uma ação

intencional para que se torne efetiva precisa ser planejada e acompanhada durante todo o seu percurso. O monitoramento é definido por Lück (2009, p.45) como:

[...]é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos.

O monitoramento deve ser uma prática contínua, sistemática e regular, e seu objetivo é verificar se o projeto ou o plano de ação estabelecido está sendo realizado de acordo com o que foi planejado. Em relação à avaliação, Lück (2009, p.46) salienta:

Consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados. Essa avaliação permite: prestar contas dos resultados das ações realizadas; identificar o nível dos resultados obtidos a cada etapa, em relação aos propostos.

A avaliação, nessa concepção, é formativa e somativa, porque acompanha o monitoramento e avalia detalhadamente a eficácia das ações que foram implementadas e permite, caso seja necessário, a correção. Nessa toada, Paro (2016) vislumbra que a escola deve ser avaliada em seu conjunto e ser considerada como imprescindível no processo de realização dos objetivos, e isso exige que a avaliação seja “um processo permanente que permeie todas as atividades e procedimentos no interior da escola, procurando dar conta da qualidade e adequação do desempenho de todos os envolvidos, não apenas dos alunos” (*Ibid.*, p.137).

O monitoramento e a avaliação são processos complementares e, se bem estruturados, auxiliam na efetividade e eficiência da ação pedagógica. O monitoramento é o responsável pelos processos do plano de ação e a avaliação é responsável pelos resultados. Nesse sentido, esses processos são indispensáveis para que a escola consiga avaliar continuamente como as ações planejadas estão se desenvolvendo.

A seguir temos outra dimensão de organização, trata-se da gestão de resultados educacionais. Essa dimensão abrange o monitoramento e a avaliação com ênfase nos resultados obtidos, ela engloba práticas e processos que visam melhorar os resultados de desempenho da escola. Ela se orienta por questionamentos básicos que servem para direcionar a realização do processo de gestão de resultados.

Segundo Lück (2009), a primeira ação do gestor para efetivar o processo de gestão de resultados é definir os indicadores de desempenho. Esse indicador serve como parâmetro que

permite verificar as modificações nas características de um sistema. Dentre esses indicadores temos o Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional para a Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

No município de São Paulo, o instrumento que verifica a qualidade da Educação Infantil são os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, instrumento fundamentado na Constituição Federal de 1988, que busca verificar se as unidades que ofertam esse segmento de ensino estão oferecendo experiências significativas às crianças, potencializando e garantindo o direito dessas de viverem plenamente suas infâncias.

Esses indicadores permitem que as escolas consigam acompanhar o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos mediante a comparação dos resultados com outras escolas, e a partir dos resultados obtidos, reorganizar e planejar ações para que a qualidade de ensino por ela ofertada se eleve.

Outra dimensão descrita por Lück (2009) e que engloba a dimensão de implementação é a democrática e participativa, que é construída mediante a articulação entre direitos e deveres que são indissociáveis e que as escolas têm esse princípio previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) e na Constituição Federal de 1988 (CF), inferidores da educação como um processo social e colaborativo que requer a participação de todos conjuntamente na construção de um ensino de qualidade pautado nos princípios da cidadania. Pela participação, busca-se promover uma gestão mais democrática, criadora de condições para que os sujeitos por ela atendidos desenvolvam as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento pleno de sua autonomia e criticidade e a consciência de cidadania, visto que esse é o objetivo maior da gestão democrática, ou seja, a formação e a aprendizagem dos sujeitos.

A participação democrática da comunidade na escola ocorre principalmente através dos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, mas pode também ocorrer de outras formas como parcerias da escola com empresas e a integração da escola com a comunidade, onde a escola fica aberta para o uso da comunidade que mora em seu entorno e muitas vezes carece de praças e quadras onde as crianças, jovens e adultos possam desenvolver atividades recreativas. Dessa forma, o gestor educacional, ao liderar uma escola, e compartilhar essa liderança deve compreender que:

A gestão escolar pelo diretor se assenta, portanto, sobre sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios (Lück, 2009, p.80).

Essa gestão, segundo Lück (2009), é abrangente, complexa e política porque empodera a todos os envolvidos no contexto educacional no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e formação dos sujeitos, dando voz e vez a toda comunidade educativa. Sobre a prática e conceito de gestão participativa, Dalcorso (2017, p.60-61) ressalta:

A prática da gestão participativa, quando todos possuem um mesmo ideal: educação de qualidade, além de colaborar com o trabalho do gestor, fortalece a comunidade escolar. Nesse processo, todos sabem quais caminhos devem percorrer, como, quando e com quais recursos, fazendo da instituição escolar um ambiente saudável e promissor.

Nessa perspectiva, Dalcorso (2017) explica que a qualidade da escola se faz e parte do seu próprio interior, quando os sujeitos que dela fazem parte, assumem e se comprometem com as responsabilidades que envolvem a transformação do espaço escolar em espaço de qualidade. E um dos mecanismos que podem favorecer a participação da comunidade é a implementação do Conselho de Escola e, através deste, todos (funcionários, pais, alunos, e representantes da comunidade) discutem, definem e acompanham o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, e sobre este documento, Cláudia Dalcorso (2017, p.62) elucida:

O Projeto Político Pedagógico é um documento construído pela comunidade escolar que norteia os trabalhos e rotinas do espaço escolar para favorecer a qualidade da educação oferecida neste espaço, isto é, o currículo escolar. Um dos produtos realizados ao formular o Projeto Político Pedagógico é o Plano de Ação, por isso a escolha da análise de planos para verificar como acontece esta articulação de ações.

A gestão de pessoas é outra dimensão de implementação juntamente com a ação e atuação das pessoas que vão fazer a diferença na qualidade de ensino e no trabalho pedagógico da escola. Assim, alguns elementos são fundamentais, segundo Lück (2009), na gestão de pessoas, dentre eles estão: a motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional, a formação de espírito e trabalho de equipe, o cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos, inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional, capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada e desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação.

O diretor é o líder educacional no desenvolvimento das pessoas e de sua equipe, ele é o responsável por mobilizar, organizar e orientar as ações e o planejamento do ensino com a

participação, a colaboração e o compartilhamento de responsabilidades em conjunto com os outros membros da equipe gestora. Assim o exercício dessa liderança requer:

No exercício dessa liderança, o diretor leva em consideração, em conjunto, diversos aspectos da gestão de pessoas, a saber: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação, relacionamento interpessoal (Lück, 2009, p. 84).

A formação da equipe, segundo Lück (2009), exige conhecimento, habilidades e atitudes e o entendimento de que, para a formação, é responsabilidade de todos e que algumas condições contribuem para que a mesma ocorra de forma plena. Dentre essas condições, estão cultivar o mesmo ideal educacional, respeitar as leis, normas e regulamentos que regem a educação, entender os objetivos educacionais, e as ações específicas que norteiam cada área de atuação, adequar os interesses pessoais aos sociais e educacionais, cultivar espaços para que a comunicação, o diálogo, o relacionamento interpessoal aconteçam de forma sistemática aberta e frequente, formar redes de interação, transformar os progressos individuais em coletivos, promover dinâmicas de grupo equilibrada e agir de forma interativa com os objetivos compartilhados, transformando o desenvolvimento individual em coletivo.

Outro fator preponderante diz respeito à avaliação de desempenho, que deve ser uma prática contínua e sistemática de como o desenvolvimento profissional está se realizando, visto que esse desenvolvimento impacta o ensino e aprendizagem promovidos pela escola. A avaliação, segundo Lück (2009), deve ser vista como um processo de autoconhecimento, uma construção coletiva, um *feedback* e um processo de transformação. A avaliação de desempenho, seja qual for seu objetivo, só se efetivará se for realizada com dinamismo e orientada “pela metodologia da reflexão-ação-ação, que torna possível o contínuo aprimoramento do desempenho e a aprendizagem profissional a partir dele” (*Ibid.* p.91).

4.8 Gestão Pedagógica, Administrativa e Financeira

A gestão pedagógica é outra dimensão de implementação e engloba desde a concepção de educação daquela escola até o planejamento e práticas que têm como foco principal o desenvolvimento da aprendizagem e a formação com autonomia, a participação e a contribuição dos sujeitos nela envolvidos na busca pela transformação social. E esta é a dimensão mais importante atribuída ao diretor, pois este é papel da escola - formar e desenvolver a aprendizagem dos sujeitos para que se apropriem da cultura que os cerca e se insiram no

mercado de trabalho. Sendo assim, cabe ao diretor liderar, coordenar, acompanhar e avaliar todo esse processo pedagógico desenvolvido na escola.

Todas as ações desenvolvidas na escola, desde as práticas de ensino à formação de hábitos e atitudes têm caráter pedagógico, mesmo não estando descritas no currículo das escolas. Sobre o Currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil o definem como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

Ao tratar do Currículo e de como esse deve ser construído, no município de São Paulo e sua construção no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o documento Currículo da Cidade, Educação Infantil (2019) nos remete à reflexão sobre a construção desse e aponta a necessidade de se compreender os princípios teóricos específicos nos quais tal Currículo se fundamenta.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a) apresenta concepções que orientam os conceitos de bebês, crianças, infâncias, brincadeiras, linguagens, integralidade, cuidar e educar, protagonismo e autoria, diferença, igualdade, cultura, documentação pedagógica, espaços, tempos e materiais. No processo de aprofundamento, continuidade e atualização para a implementação curricular e desenvolvimento dessa proposição curricular, dois caminhos foram trilhados. Por um lado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolveu alguns princípios para o Currículo da Cidade que podem sugerir reflexões nesse momento de aproximação com as práticas educativas. Por outro, as UEs vêm realizando experimentações que foram constituindo um repertório de práticas refletidas e disponibilizam para o coletivo essas vivências (São Paulo-SP, 2019, p. 29-30).

O Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre Currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Assim, ao tratar sobre a importância do Currículo, Lück (2009, p.99-100) comenta:

[...]o currículo se orienta por uma concepção sistêmica, que dá unidade e consistência ao trabalho educacional que, dessa forma, se torna mais significativo para promover a necessária formação do aluno. É, pois, uma concepção, um modo de ver e organizar o processo pedagógico que objetiva superar a fragmentação das grades de disciplinas, da orientação programática e do conteudismo como valores em si, no norteamento das experiências educacionais oferecidas aos alunos.

Ao tratar do Currículo, especificamente o da Educação Infantil, a Matriz de Saberes que o município de São Paulo adota é baseada nos princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013-DCNs (Brasil, 2013) a saber: os princípios éticos, políticos e estéticos; os saberes historicamente acumulados que façam sentido para a vida dos bebês e das crianças; as abordagens pedagógicas que deem voz aos bebês e crianças, valores fundamentais da contemporaneidade e concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva que busquem promover e desenvolver os sujeitos de forma integral e com equidade.

O Currículo deve ser construído coletivamente buscando a participação de toda comunidade educativa na sua elaboração e essa participação, segundo Dalcorso (2017), pode-se tornar um instrumento eficaz para promover a democracia no ambiente escolar. A pesquisadora destaca o papel do gestor nesse processo:

Nessa perspectiva de currículo, o gestor escolar possui uma função de grande importância, pois é ele quem pode articular ações que envolvam a comunidade no cotidiano escolar, fazendo da escola um espaço democrático. Sendo assim, a responsabilidade de se construir maiores padrões de qualidade é distribuída por várias pessoas que, juntas, poderão transformar a realidade (Dalcorso, 2017, p.63).

Sendo assim, Dalcorso (2017) explica que a escola deve priorizar a qualidade do serviço que presta à comunidade que dela participa e favorecer a construção dos conhecimentos, atitudes e valores dos que por ela passam, no sentido de que estes se tornem sujeitos solidários, éticos e participativos, e acrescenta ainda que o ambiente escolar de prezar para que, de fato, essas concepções se façam presentes no cotidiano escolar. Não é uma tarefa fácil, mas necessária visto a importância que a escola tem na promoção da democracia.

Lück (2009) reforça a importância do Currículo e suas contribuições para o processo pedagógico e aponta os desafios apresentados ao diretor ao buscar estabelecer a unidade do processo educacional, com necessidade de fortalecer o próprio Currículo e destaca ser ele um referencial teórico que possibilita a visão integral do ensino. Portanto, para que a escola construa essa unidade, o diretor precisa estabelecer, no que se refere às ações educativas:

(...) sua integração com os conteúdos do mundo contemporâneo, que oferecem conceitos fundamentais para a formação dos alunos; a organização de todas as experiências educacionais em um todo unitário e consistente, a partir da orientação pelos objetivos máximos da educação e diretrizes curriculares nacionais; a integração de todas as suas partes e seus elementos, mediante dinâmica interativa (Lück, 2009, p.100).

Ainda sobre o Currículo, Lück destaca a importância do trabalho do diretor em relação à gestão pedagógica, responsabilizando-o pela observação e cuidado com a melhoria da aprendizagem dos sujeitos atendidos por sua escola. Nesse sentido, o diretor precisa saber o que acontece na sala de aula e se conscientizar sobre o papel de todos na melhoria dessa aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica que a elaboração do Plano de Ação da escola deve ser pautada à luz do diagnóstico de seus indicadores educacionais e da sua visão, missão e princípios. Nesse Plano, devem ser estabelecidas prioridades que sejam possíveis de se realizar no período em que for disposto para a realização.

Ao realizar o trabalho de gestão pedagógica, Lück (2009) aponta que ao diretor compete orientar a elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tendo como suporte os fundamentos, as disposições legais e metodológicas; promover ações de formação continuada em serviço visando o desenvolvimento de competências pedagógicas e aprimorar e criar condições favoráveis que busquem melhorar as experiências de formação e aprendizagens dos sujeitos a que ela atende; monitorar a avaliação das ações pedagógicas e criar sistemas e meios para a efetivação desse monitoramento; e atualizar-se continuamente sobre métodos e processos que orientem a formação de seus sujeitos; dentre esses métodos, utilizar-se das tecnologias de informação e desenvolver práticas de leitura interpretativa.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) destaca que o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar a contextualização histórica e a caracterização social, cultural e física de onde a escola está inserida a fim de fortalecer sua identidade e promover a reflexão sobre as suas particularidades, desafios, recursos e o seu potencial na busca de garantir a aprendizagem integral das crianças.

A respeito do diretor de escola, Paro (2015) define que ele é o responsável por administrar, coordenar e, como líder, estimular a comunidade escolar no alcance das metas propostas. E sua valorização segue em paralelo a linha de valorização da administração no Ensino Básico, visto que é ele quem responde administrativamente pelo bom funcionamento da escola.

A gestão administrativa é outra dimensão de implementação e se refere ao gerenciamento, aplicação e utilização dos recursos financeiros da escola, organização da vida escolar dos sujeitos que a escola atende, organização da vida funcional de seus colaboradores, organização dos espaços da escola, enfim todas as documentações e regimentos que garantam o funcionamento pleno da escola.

Ao adentrarmos na literatura sobre as diferenciações nos conceitos de direção e de administração, encontramos, desde os anos 60, autores que tratavam das diferenças entre os dois conceitos e, dentre esses autores, destaca-se Ribeiro (1968, p.22) que traz bem definidos esses conceitos:

Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar.

Paro (2015, p. 39) faz uma elucidação sobre a diferença entre administração e direção e explica: “A direção engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente.” Administrar uma escola vai muito além de gerir os recursos financeiros, humanos e estrutural. O diretor escolar assume inúmeras responsabilidades ao gerenciar uma escola, e seu papel é fundamental na promoção de ações que levem ao desenvolvimento integral das crianças, visto que esta é função da escola - garantir o acesso à educação de qualidade para todos. Dessa forma, ao tratar a educação como direito de todos, Paro (2015, p.63) explica:

A educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Como direito público, sua realização na escola básica, lugar por excelência de seu provimento pelo Estado, deve pautar-se em princípios públicos, ou seja, universalizantes e democráticos.

Em relação ao acompanhamento das aprendizagens, ele ocorre por meio da documentação escolar. Esses registros são importantes e permitem que se acompanhe a vida dos sujeitos que a escola atende.

No caso específico da Educação Infantil no Município de São Paulo, a documentação pedagógica são os registros de acompanhamento do percurso do desenvolvimento das crianças. E o diário de classe ocorre de forma informatizada através do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Nesse Sistema, o professor registra no diário de bordo, as suas experiências, as observações e as atividades planejadas. Outro registro que o professor coloca nesse Sistema é a Carta de Intenções, em que ele sinaliza os projetos didáticos, as experiências e atividades que irá desenvolver no decorrer do ano com sua turma. Nesse Sistema, cabe à gestão escolar

também elaborar e registrar sua Carta de Intenções e, especificamente ao diretor, cabe gerenciar a reinicialização de senhas dos professores para utilizar o Sistema.

Os registros pedagógicos da Educação Infantil no município de São Paulo refletem o percurso e o processo de experiências e interações e os materiais e espaços que bebês e crianças vivenciam no percurso de seu desenvolvimento. Os registros da Educação Infantil são ferramentas que auxiliam o conhecer das preferências e de como eles interagem com os demais nas diferentes relações que vivenciam diariamente. A proposta dessa documentação defende a ideia e concepção de bebês e crianças socialmente competentes e que têm direito a voz e participação nas suas escolhas. Nesse sentido, a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (São Paulo-SP, 2022, p.29) destaca a maneira como os registros podem ser realizados e ressalta:

Os registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil podem ser realizados de diferentes maneiras sob a ótica das crianças, ou seja, escritos sobre as suas impressões e comentários sobre alguma atividade desenvolvida, o que mais as agrada, suas impressões e comentários sobre alguma atividade desenvolvida, o que mais gostam na escola, o que mudaria nos espaços, a criação de um conto, a opinião sobre alguma situação experienciada, tendo a(o) professora(or) como escriba.

A organização dos ambientes, o uso dos espaços, do tempo e dos mobiliários devem propiciar o exercício de autonomia, criatividade e escolhas dos bebês e crianças e considerar os ritmos individuais, valorizar as próprias experiências e descobertas. Nesse sentido, a forma como esses ambientes e espaços são organizados podem potencializar o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Outro aspecto essencial é escutar os bebês e crianças. No caso dos bebês, essa escuta se dá mediante diversas manifestações como o sorriso, o balbucio, o choro, o toque, o olhar. Com as crianças maiores, pode-se dar mediante a sua fala, recusa, distanciamento, silêncio, assim é fundamental a escuta atenta e cuidadosa do educador para acolher e ouvir as vozes infantis.

Outra dimensão de implementação é a Gestão de Recursos Físicos, Materiais e de Equipamentos da Escola. Gerir o patrimônio material escolar é indispensável, segundo Lück (2009), constando da observação e acompanhamento do seu uso no subsídio e enriquecimento das experiências de atividades, propiciando a efetividade e a dinamicidade dessas, além de colaborar para a construção de uma cultura escolar e formação de valores em relação aos bens públicos, favorecendo a utilização correta e a conservação e manutenção deles.

A esse respeito, o Decreto Municipal nº. 54.453 de 10 de outubro de 2013 (São Paulo-SP, 2013) aponta que faz parte das funções do diretor diligenciar para que o prédio escolar e os bens

patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados. Ele é o responsável por coordenar e orientar a equipe escolar para a correta utilização dos equipamentos e materiais de consumo, e a manutenção e conservação dos bens patrimoniais, realizar o inventário anual dos bens patrimoniais de sua unidade, através da sua busca e conferência fisicamente e no Sistema de Bens Patrimoniais (SBPM), deve também adotar, em colaboração com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade na corresponsabilização da preservação e dos equipamentos da escola (São Paulo-SP, 2013).

Ao diretor, cabe liderar e motivar todos os funcionários que participam da comunidade educativa, independente da função que exerça, orientando-os a trabalharem coletivamente e se apoiarem mutuamente, pois todos fazem parte do processo educacional e colaboram na construção de um ambiente escolar que reflete diretamente na formação dos sujeitos que a escola atende. Outra participação que contribui muito nessa formação é a comunidade e os pais. Assim, é primordial que se desenvolvam ações que estreitem e fortaleçam essa relação (São Paulo-SP, 2013).

O Decreto Municipal nº 54.453 de 10 de outubro de 2013 (São Paulo-SP, 2013) destaca o papel do diretor no planejamento de estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, à luz dos propósitos pedagógicos da unidade educacional; desenvolver ações que promovam a integração da unidade educacional com a comunidade, e elaborar e programar atividades que favoreçam essa participação; coordenar a gestão da unidade educacional, de forma a promover a participação efetiva da comunidade educativa da tomada de decisões, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos e viabilizar as condições necessárias para o trabalho do professor.

A Gestão Financeira da escola se efetiva além da democratização da educação e descentralização dessa gestão, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse Programa é uma iniciativa do Governo Federal e destina recursos financeiros às escolas para que elas invistam os recursos repassados na aquisição de material permanente, na manutenção e pequenos reparos que podem ser estruturais, hidráulicos e elétricos da unidade escolar, aquisição de materiais de consumo e pedagógicos, capacitação e formação dos profissionais da educação, implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, ressaltando que a utilização desses recursos ocorre mediante a participação dos membros dos Conselhos de Escolas e Associação de Pais e Mestres das escolas que, em comum acordo e democraticamente, decidem as prioridades para utilização dessas verbas. O valor que cada escola recebe está relacionado à quantidade de alunos que estão matriculados e que se encontram no Censo

Escolar. O diretor escolar é o responsável por gerir, prestar contas e responder pela gestão desses recursos financeiros. A esse respeito Lück (2009, p.113-114) alerta:

Sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais. No entanto, ao assumirem as ações de gestão administrativa, muitas vezes o fazem desconsiderando os princípios da administração, perdendo efetividade. Ao diretor escolar compete atender as necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio à promoção de ensino de qualidade facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos.

O Decreto Municipal nº 54.453 de 10 de outubro de 2013 determina que ao diretor cabe o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional em conjunto com as instituições auxiliares constituídas em acordo com as determinações legais (São Paulo-SP, 2013). Outra verba que as escolas do município de São Paulo recebem é o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Esse Programa existe desde 2005 e auxilia financeiramente as escolas no desenvolvimento das atividades educacionais de acordo com o Projeto Pedagógico, na aquisição de materiais e bens e/ou a contratação de serviços para manutenção ou reforma das unidades escolares. Este Programa foi instituído pela Lei nº 13.991 de 10 de junho de 2005.

A Gestão da Cultura Organizacional da escola faz parte da dimensão de implementação e se refere à organização social que se constrói nas escolas através das interações que ocorrem no interior desta e que são orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. A respeito do conceito de cultura organizacional, Lück (2009, p.116) explica:

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos.

A cultura organizacional reflete como determinada instituição pensa e age, seus valores, crenças, atitudes e expectativas, e essa cultura é o que constitui a distinção de uma organização em relação a outra. Essa cultura se forma, segundo Lück (2009), por ideários ou preceitos; tecnologia e caráter, e ela se forma coletivamente pelas experiências que o grupo que dela faz parte se envolve, conforme são influenciados pela sua liderança. Nessa perspectiva, é papel do

diretor liderar e envolver a todos na formação de cultura com vistas a adequar o ambiente escolar na estimulação e formação dos sujeitos que ela atende.

A Gestão do Cotidiano Escolar é outra dimensão de implementação e se refere às práticas realizadas no dia a dia da escola, e conhecer como essas práticas acontecem é um fator determinante na ação educacional, porque, através dessas práticas, compreendemos como aquela escola promove as aprendizagens dos sujeitos que ela atende. Partindo desse entendimento, Lück (2009, p.128) aprecia:

[...] que não se melhora uma escola simplesmente melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e materiais, suas normas e regulamentos, a organização de seu espaço, etc. Nenhuma melhoria ocorrerá mediante a simples modificação de tais aspectos, tal como se tem observado através de décadas de políticas educacionais orientadas para essas mudanças, sejam isoladas ou em conjunto. Caso não sejam promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, mantém-se o “status quo” nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho.

Sobre as práticas de organização e gestão, Libâneo (2023) explica que são práticas educativas e a escola é um lugar de aprendizagem e de formação profissional, e que as pessoas que dela fazem parte trazem elementos culturais que contribuem para a definição de cultura desse local. Nessa ótica:

A escola é uma comunidade de aprendizagem: as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas. Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação e aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem tomar decisões sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos. Se a escola como um todo é um ambiente educativo, compreende-se que todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, ainda que estas não sejam da mesma natureza (Libâneo, 2023, p.94).

Portanto conhecer o cotidiano escolar é uma ferramenta importante e significativa e que deve ser levada em consideração como uma das ações para que se eleve a qualidade de ensino e melhore o desempenho educacional daquela escola. Em consequência, para se conhecer como as práticas sociais são construídas e como funciona a dinâmica e a escola, faz-se necessário conhecer o seu cotidiano, como as relações interpessoais acontecem, como os conflitos são mediados, os discursos, a utilização dos espaços e o tempo, a tomada de decisões... Todos esses aspectos são importantes e devem ser considerados para determinar a qualidade de ensino. A organização da escola se caracteriza pelas relações que nela se estabelecem. Nesse sentido:

As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que se diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais (Libâneo, 2013, p. 437).

Por extensão, é importante compreender a influência das práticas culturais da comunidade escolar e como a escola está organizada. Assim, Libâneo aponta “destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar a relação entre as práticas culturais das pessoas e sua atuação na organização e gestão escolar” (2023, p.97).

Essas práticas ajudam a compreender como as relações se estabelecem e como os comportamentos se manifestam e o quanto isso contribui na construção da cultura organizacional daquela escola. Libâneo (2023) ressalta a importância de se compreender a cultura própria de cada escola, e que através dessa, consegue-se entender as situações que ocorrem no seu cotidiano, e que a mesma influencia na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e nas atividades que envolvem tomadas de decisão. Nessa concepção, a cultura organizacional pode ser concebida como:

o conjunto dos significados, dos modos de pensar e agir, dos valores, dos comportamentos, dos modos de funcionar que revelam a identidade, dos traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham. Ela sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas e situações, gerando um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir. Portanto, a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas (Libâneo, 2023, p.97).

Sobre a organização social da escola, Lück (2009) destaca a comunicação e a relação interpessoal, em que ao diretor cabe a responsabilidade pela rede de comunicação e as relações interpessoais que acontecem em sua escola, a ele cabe gerir e orientar esses processos a fim de promover a aprendizagem e a formação de seus sujeitos, porque a escola é formada por pessoas que já trazem seus saberes, motivações, valores e estes são agregados aos de seus companheiros, em consonância com as normas e legislações que regem a educação, e assim a escola é construída. Nesse sentido, a autora supracitada destaca a importância de se considerar o cotidiano escolar e explica:

A gestão do cotidiano escolar pressupõe a atuação no sentido de fazer diminuir o espaço da contradição e da diversidade, a partir da explicação dos significados por

trás das falas, ações e omissões que ocorrem na escola, e das regularidades praticadas em seu interior, revelando as possibilidades de diminuir as contradições e discrepâncias entre realidade e proposições. Portanto, representa vê-la como ela é, sem medo de enfrentar suas limitações, como condição para a realização de sua potencialidade educacional (Lück, 2009, p.138).

A legislação proporcionou aos sistemas públicos de educação, nas últimas décadas, a oportunidade de assumirem o compromisso de transformar espaços de assistência em espaços educacionais, assim como de elaborar projetos pedagógicos contextualizados e significativos, ou seja, por força legal, poderiam ter desencadeado um processo de reorganização, com o objetivo de atender ao direito à educação de qualidade.

O conjunto dos significados, dos modos de pensar e agir, dos valores, dos comportamentos, dos modos de funcionar, dos traços característicos revelam a identidade da escola e das pessoas que nela trabalham. Ela sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas e situações, gerando um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir. Portanto, a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas, ou seja, sua cultura organizacional.

4.9 Gestão Escolar e Formação Continuada

O professor é o responsável por desenvolver situações para que a criança se aproprie dos conhecimentos e o diretor precisa organizar os recursos, o trabalho colaborativo e acompanhar o desenvolvimento das ações pautadas na participação democrática de todos os envolvidos na busca da melhoria da qualidade do ensino visando promover a equidade das aprendizagens. Nesse processo de desenvolver ações que visem a melhoria da qualidade de ensino, destaca-se a necessidade da formação continuada do gestor escolar. A esse respeito, O Guia para Gestores Escolares (Brasil, 2019, p.17) vislumbra:

[...]a formação para gestores escolares deve abarcar o seu papel como formador, desenvolver a apropriação sobre o currículo de referência e as premissas e estratégias formativas de qualidade que devem permear a formação na escola. Para temas específicos, em especial questões relacionadas aos componentes curriculares, recomenda-se que a formação dos professores seja oferecida diretamente pelas equipes regionais ou locais de formação e não pela equipe gestora da escola. É seu papel fundamental, gestor escolar, formar-se e atualizar-se continuamente sobre os novos currículos, sobre metodologias efetivas de formação continuada e gestão escolar.

O diretor assume um papel primordial na formação continuada de sua equipe, tendo a incumbência de possibilitar e apoiar os espaços de formação continuada, e acompanhar como as aprendizagens das crianças estão se desenvolvendo dentro do espaço escolar e desenvolver ações de planejamento e de implementação que visem melhorar essas aprendizagens.

Nessa compreensão, o diretor é o responsável, através de sua liderança, de tornar os avanços individuais em coletivos com o intuito de gerar a transformação no grupo que integra essa sua liderança, assim o trabalho em equipe só se efetiva, quando todos se envolvem coletivamente na partilha de responsabilidades e na busca da solução de problemas e de resultados. Nessa interface, outro aspecto relevante é fundamental, que é a capacitação profissional, para que as práticas profissionais sejam aprimoradas. Nesse sentido destaca-se a contribuição de Lück (2009, p.88):

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação.

A capacitação profissional em serviço, principalmente a realizada durante os horários de estudos coletivos é importante para a reflexão, compartilhamento e revisão de práticas, no sentido de melhorá-las, e esse momento, segundo a autora supracitada deve ser estruturado, orientado e liderado pelo diretor, buscando, pelas ações planejadas, a melhoria da capacitação e competência do corpo docente que irá refletir diretamente na aprendizagem dos sujeitos que ela atende.

No município de São Paulo, a Instrução Normativa nº 46/2022 (São Paulo-SP, 2022a) dispõe sobre a organização e cumprimento das horas de formação e aperfeiçoamento que compõem a jornada básica do gestor educacional e do assistente de diretor. Essa IN se pauta na necessidade de viabilizar ações de formação e aperfeiçoamento contínuos para os gestores mediante a Lei nº 17.232, de 12 de novembro de 2019, que autoriza o Poder Executivo a alterar a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, para considerar como horas de formação e aperfeiçoamento 10% (dez por cento) das horas de trabalho semanal dos Assistentes de Diretor de Escola e dos Profissionais da Classe dos Gestores, referidos no inciso II do art. 6º da Lei nº 14.660, de 2007. Assim, essa Instrução reforça:

[...]as diretrizes da política de formação dos educadores da Secretaria Municipal de Educação, a Matriz de Saberes e o Currículo da Cidade, como subsídios para nortear a gestão pedagógica orientada pelos princípios da Educação Inclusiva, Educação Integral e Equidade; a importância da formação continuada de gestores escolares

como ação fundamental para sua atuação na gestão pedagógica a partir da ação/reflexão/ação voltadas para o diagnóstico, planejamento e acompanhamento de processos e resultados de aprendizagem e desenvolvimento; a necessidade de fortalecer, por meio de formação, o trabalho articulado entre os membros da Equipe Gestora com ações formativas que consolidem os pressupostos do Currículo da Cidade e garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino; (São Paulo, 2022a, p.1).

A formação continuada da equipe gestora objetiva o fortalecimento dos espaços de reflexão coletiva nas Unidades Escolares, e vem sendo construída a pedido dos próprios gestores, há algum tempo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ao tratar da formação da atividade humana, Libâneo (2004) cita Davydov (2002) que explica que a atividade dos seres humanos é criativa e transformadora, e para tal o homem atua na natureza transformando-a de acordo com as próprias necessidades e interesses, criando assim um mundo de cultura humanizada. Essa transferência de experiência no ser humano ocorre através da educação, que tem essa função para a preservação da continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realização da inclusão das novas gerações em determinados tipos de atividades transformadoras. Libâneo (2004, p.123) ainda acrescenta:

Em concordância com as teses de Vygotsky e Leontiev, Davydov explicita a ideia de que a formação da atividade humana depende da educação e do ensino. Ao propiciarem a apropriação da atividade humana anterior, determinam os processos do desenvolvimento mental dos alunos, ou seja, a formação de capacidades mentais.

A didática realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, ou seja, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas. Nesse enfoque, Libâneo (2004, p.115) destaca:

A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

Partindo desse pressuposto, o papel do professor vai além do conhecimento técnico; ele precisa ser dinâmico no cultural e no social, ser dotado de conhecimentos objetivos e subjetivos, habilidades e atitudes para se desenvolver profissionalmente, de forma reflexiva e investigadora, superando a alienação.

Mediante as transformações tecnológicas que a nossa sociedade passou e vem passando, a escola não pode ficar inerte e sim acompanhar o ritmo das mudanças que se operam nos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Esse contexto exige que o professor e a equipe gestora se tornem interdisciplinares e tenham uma compreensão mais profunda que somente sua formação inicial não é suficiente para atender as demandas da sociedade globalizada, portanto, esses profissionais precisam apropriar-se das múltiplas relações conceituais que a área de sua formação estabelece com as outras áreas de conhecimento e reconstruir o conhecimento dialeticamente com os sujeitos por eles atendidos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos. Portanto, segundo Saviani (2009, p.153):

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade do conhecimento, como esta em que vivemos, classificada como sociedade do conhecimento, as políticas predominantes se passam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

O desenvolvimento profissional docente é importante não só na formação inicial, mas durante toda sua vida profissional e a efetivação e busca desse desenvolvimento nos leva a refletir não só pela perspectiva do crescimento pessoal, mas sobretudo na formação da faixa etária que o professor atende. Deste modo, Christov (2010, p. 9-10) complementa:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

No município de São Paulo, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo-SP, 2016) ao tratar da formação inicial e continuada dos educadores da

rede, salienta que essas são fatores determinantes na qualidade da educação ofertada aos bebês e crianças, atendidos nas unidades de ensino e ainda ressalta:

[...]educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestoras e Docentes e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto em relação ao que é comum, quanto em relação às especificidades de cada uma (São Paulo-SP, 2016, p.57).

Sobre o conceito de formação continuada, Placco e Silva (2015) reforçam a construção social em torno dessa e direcionam as discussões para o modo como acontece a formação docente, e as reflexões em torno da qualidade de ensino frente às mudanças e o desenvolvimento da sociedade, e abordam as dimensões possíveis do formar, asseverando:

É importante destacar que se entende por formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco e Silva, 2015, p.27).

Imbernón (2016) traz reflexões importantes acerca da formação e do desenvolvimento profissional apontando a consideração empregada a esses dois conceitos como se fossem sinônimos, reforçando que se for assim considerada, o desenvolvimento desse profissional fica muito restrito, e deve-se, portanto, levar-se em consideração outros fatores. Dessa forma:

A profissão docente se desenvolve profissionalmente mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.; e é claro, mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. São fatores que possibilitam, ou impedem, que os professores progridam no exercício de sua profissão. Uma melhoria dos outros fatores (salário, estruturas, ambiente nas escolas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista ...) também o fará, e de forma muito decisiva. Podemos ter uma excelente política de formação e nos deparar com o paradoxo de um desenvolvimento profissional próximo da proletarização, simplesmente porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. Professores cultos, mas pobres (Imbernón, 2016, p.185).

Outra autora que traz a formação como um dos elementos para o desenvolvimento profissional docente é Marli André (2016), que destaca esse desenvolvimento como um processo que inclui todos os profissionais que atuam na escola e aponta outros fatores indispensáveis que devem ser levados em consideração. Nessa concepção,

[...]a formação é apenas um dos elementos importantes, mas não o único. Há igualmente outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente. Não se pode atribuir apenas à formação a responsabilidade por uma prática pedagógica bem-sucedida; há muitos fatores que concorrem para o sucesso ou o fracasso escolar. As pesquisas cada vez mais têm mostrado que o clima organizacional, criado na instituição, tem um peso muito grande no tipo de trabalho que é feito na escola. O clima organizacional da escola é produto das relações vividas por seus atores – alunos, professores, funcionários e equipe gestora – no dia a dia da instituição, e nas interações desses sujeitos com os atores sociais do ambiente externo – a comunidade do entorno (André, 2016, p.31).

Sobre os conceitos de formação inicial e continuada, André (2016) aponta que, até alguns anos atrás, esses conceitos eram vistos como distintos, e considerados isoladamente, resultando em muitas críticas em torno da formação inicial do profissional docente, e até mesmo o abandono desse ofício. A autora, ao tratar da formação inicial, reforça que:

[...]a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (André, 2016, p.30-31).

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional, André (2016, p.31) salienta que deve “envolver todo o coletivo escolar, não apenas o professor, mas também a equipe gestora e o pessoal não-docente, todos devem ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente”.

Nóvoa e Yasmin (2022) em seu livro “Escolas e professores: Proteger, transformar e valorizar” reiteram que a formação docente deve ter como matriz uma formação para uma profissão, sendo imprescindível a valorização da formação inicial, a entrada na profissão e a formação continuada de professores. E, dentro dessa formação, três movimentos são fundamentais: a primeira passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, ou seja, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada; o segundo conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração; o terceiro situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente.

Fiorentini e Crecci (2013) destacam que o modelo construtivo de formação docente, pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, pautadas na articulação entre a prática formativa em consonância com a prática profissional. Nesse sentido, Placco; Silva (2015, p.27) acrescentam:

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criança e dialética com o novo.

A tratar sobre o conceito de formação, Garcia (1999) destaca que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, dentre essas o autor nos apresenta a formação que se associa ao desenvolvimento pessoal, e explica:

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, têm-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (Garcia, 2009, p.7).

A formação continuada não deve se restringir a treinamento ou capacitação, ela vai muito além disso, e se configura como um projeto de formação inicial e contínua. Sobre o termo e sua conceituação, Libâneo (2004, p. 189-190) escreve:

O termo formação continuada vem sempre acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos. As escolas passam por inovações estruturais como as novas formas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, o interculturalismo, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a cidade, as mídias.

As políticas públicas têm considerado a importância da formação inicial e continuada de professores como um fator na melhoria da qualidade de ensino que ofertamos aos nossos alunos. Assim, essa formação continuada se concebe segundo Lacerda e Melo (2017) como um processo que se realiza em constante aperfeiçoamento dos saberes que envolvem à prática docente, com a finalidade de dotar os professores de ferramentas essenciais para que exerçam o magistério, e que essa formação inicial esteja vinculada à formação contínua, sob o prisma do desenvolvimento profissional.

O Parecer CNE/CP nº 4/2021 (Brasil, 2021) traz a estruturação de diretrizes e referenciais da atuação para a gestão escolar de forma democrática e participação e destaca a reconfiguração do diretor escolar, que não corresponde aos desafios vivenciados na atualidade e no futuro, na busca do desenvolvimento de competências que consigam superar esses desafios e reforça:

Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, dá-se a utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. O Diretor Escolar que apresenta o estilo de liderança transformacional é capaz de, não só construir uma visão para a unidade escolar, apresentando caminhos, reestruturando e realinhando a escola, como também é capaz de desenvolver a equipe e o currículo com grande envolvimento da comunidade externa na cultura escolar (Brasil, 2021, p.2).

A Secretaria de Educação Básica fez um levantamento em documentos oficiais sobre as iniciativas de 13 países dos cinco continentes a respeito das novas competências para o diretor; em documentos de referências e em políticas e programas nacionais sobre como está se operando e definindo as Competências do Diretor Escolar, e essas informações estão sendo utilizadas para a elaboração da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que contém, em sua estrutura, dimensões que organizam as competências e as respectivas atribuições do Diretor Escolar.

A Secretaria da Educação Básica, segundo o Parecer CNE/CP 4/2021 (Brasil, 2021), antes de trazer a Matriz que estabelece parâmetros, atribuições, responsabilidades ou dimensões do trabalho do Diretor Escolar, fez uma análise reflexiva se as propostas contidas na referente Matriz correspondiam com as demandas e a realidade escolar nacional; fez uma análise sobre as insuficiências e ausências de atribuições referentes ao trabalho desse profissional. A Matriz expõe essa análise reflexiva e a estabelece para parâmetros e referências às políticas que norteiam o trabalho do Diretor, tendo em consideração a formação inicial, o processo de escolha, a rotina de seu trabalho e a formação continuada, e salienta que os resultados do trabalho escolar são produto do trabalho coletivo desenvolvido na escola sob a coordenação do Diretor Escolar (Brasil, 2021).

O referido documento destaca que cabe ao Diretor Escolar, buscar continuamente saber mais e melhor sobre a educação, gestão e a organização escolar e o processo educativo em particular, e aponta que a todos os profissionais da educação, inclusive os diretores, e que as oportunidades de formação continuada devem ser buscadas permanentemente e asseguradas, assim, o documento destaca:

é preciso estimular, apoiar e possibilitar que o diretor, enquanto líder eficaz, inclusive no campo pedagógico no espaço escolar, lidere o desenvolvimento profissional docente continuamente, em articulação com a coordenação pedagógica da escola, de maneira a garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2021, p.2).

Os princípios básicos que regem a formação dos profissionais para a área da educação estão previstos em sete artigos (61 a 67), integrantes do Título VI da LDB (Brasil, 1996). A formação deve se organizar em: a) associação entre teorias e práticas que inclui a capacitação em serviço e b) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades, segundo o disposto no artigo 61 (Brasil, 1996). O Guia para Gestores Escolares (Brasil, 2019, p.15) traz os benefícios que a formação continuada na escola proporciona e aponta:

A formação continuada na escola permite o planejamento formativo baseado nas necessidades dos estudantes e de todo o ambiente escolar, e que os professores participem da definição de suas próprias necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, ela permite mais protagonismo e interação entre os professores e entre eles e o formador na escola, por meio de grupos de estudo, compartilhamento de experiências constantes, observação de aula com devolutiva pedagógica, entre outras estratégias. Quando implementada com qualidade, a formação continuada pode apoiar o docente a romper seu isolamento na sala de aula, propiciando-lhe mais referenciais e aprendizado sobre sua prática e promovendo a busca por soluções compartilhadas para problemas comuns do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Estudos e pesquisas vêm tratando a relação entre a formação continuada e a qualidade da educação e as políticas públicas têm também considerado a importância não só da formação inicial, mas a formação continuada de professores como um fator na melhoria da qualidade de ensino que ofertamos às nossas crianças. A formação ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente e se configura como um projeto de formação inicial e continuada em parceria com as universidades na busca da melhoria dessa qualidade de ensino ofertada, nessa perspectiva a formação não envolve apenas o corpo docente, mas a equipe gestora também, visto que a ação dessa impacta diretamente todo o trabalho desenvolvido na escola

5 RESULTADOS E PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE GESTORES

Neste capítulo abordaremos a perspectiva da formação de gestores do segmento da Educação Infantil por meio da pesquisa a ser realizada por meio de questionário com os gestores desse segmento. O questionário foi elaborado e disponibilizado utilizando-se a plataforma Google Forms. No questionário, havia questões de múltipla escolha, questões em que os diretores deveriam marcar todas as opções que julgassem se adequar à consigna apresentada, e questões dissertativas. O questionário foi composto de eixos com questões que abordavam o Perfil Sociodemográfico; Formação Acadêmica e Atuação Profissional e Experiências, Práticas e Desafios na Gestão da Educação Infantil e foi enviado aos 75 gestores que atuam na Educação Infantil, e ficou disponível para recebimento das respostas por cerca de 50 dias. Ele foi enviado por *e-mail*, *WhatsApp*, e o processo para a obtenção de respostas foi difícil e demorado e apenas 16 gestores responderam ao questionário e com base nessas respostas faremos as análises.

Para a organização dos dados denominamos os participantes da pesquisa como D1, D2, D3..., D16, em conformidade com o número do formulário respondido. Utilizaremos como método, o dialético de análise dos dados obtidos. A escolha dele se deve ao fato de levar o pesquisador a considerar “a contradição e o conflito; o devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, a material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (Lima; Mioto, 2007, p. 39).

Ao fazer a análise pela perspectiva dialética, segundo Lima e Mioto (2007, p.39), é possível “pontuar as diferenças paradigmáticas entre esse método e de outras teorias do conhecimento.” Vygotsky (1999, p. 498), ao tratar da teoria e método em Psicologia, esboça um esquema, que parte da interpretação marxista do conhecimento histórico e declara:

[...]a ciência geral, ao simbolizar o saber científico, ao destacar seus fundamentos e seus princípios reguladores, não se ocupa de conceitos puros, mas de conceitos que refletem esses aspectos da realidade psíquica, para a consecução dos quais o aparelho conceitual das disciplinas psicológicas particulares é insuficiente.

Na perspectiva vygotskyana, estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que estudá-los historicamente, pois se compreende a “historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias. O sujeito apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade” (Zanella *et al*, 2007, p. 30).

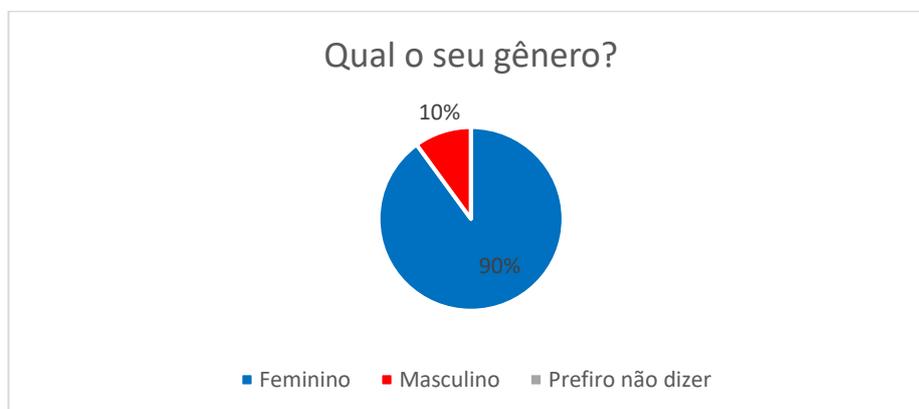
A metodologia de uma ciência concreta forma-se sob a influência da filosofia, mas tem seu estatuto próprio, determinado pela natureza do objeto dessa ciência, do desenvolvimento histórico de suas estruturas categoriais. Por isso, a investigação metodológica dos conceitos psicológicos, dos métodos, dos princípios explicativos, não é uma claraboia filosófica acrescentada à ciência. Surge de acordo com as exigências de uma ciência concreta e constitui uma parte integral desta (Vygotsky, 1999, p. 500).

Neste sentido é que Vygotsky (1999) chama a atenção ao fato de que para a compreensão da linguagem do outro é necessário ir além das palavras, buscando a motivação que a constitui. Partindo do princípio de que por trás de cada pensamento há uma intenção afetivo-volitiva. Desta forma, na investigação da linguagem, a busca dos sentidos se torna fundamental, posto que o sentido é expressão dialética dos planos singular e coletivo.

A partir das coletas e análise das respostas dos diretores ao questionário apresentado, procurou-se categorizar as respostas em relação à perspectiva da formação de gestores. A intenção desta categorização não é a de estabelecer qualquer juízo de valor aos diretores individualmente ou enquanto categoria. Também não houve pretensão de que essas categorias fossem observadas de forma pura nos sujeitos pesquisados, pois compreende-se a subjetividade presente no fazer profissional e na própria existência humana. O que procuramos fazer, neste momento, foi o estabelecimento de alguma relação entre a forma como os diretores compreendem a gestão democrática e a qualidade e se a forma como compreendem a gestão democrática impacta o entendimento da qualidade das instituições de Educação Infantil. Assim, partimos da premissa de que:

[...] o fim maior da escola é a Educação compreendida como processo de introdução das novas gerações na cultura de determinada sociedade. Levando isso em conta, podemos afirmar que a dimensão administrativa da escola necessita estar atrelada ao trabalho pedagógico que enfatiza a mediação das relações que ocorrem entre o aluno e os bens culturais no sentido de promover o desenvolvimento tanto do aluno como da sociedade (Furlanetto; Monção, 2016 p.57).

O eixo Perfil Sociodemográfico abordou questões sobre o gênero e a idade dos gestores que atuam na Educação Infantil, segmento EMEI, e os dados obtidos demonstraram que a maioria dos participantes da pesquisa estão na faixa-etária acima dos 40 anos e são do sexo feminino, conforme se vê no Gráfico 1:

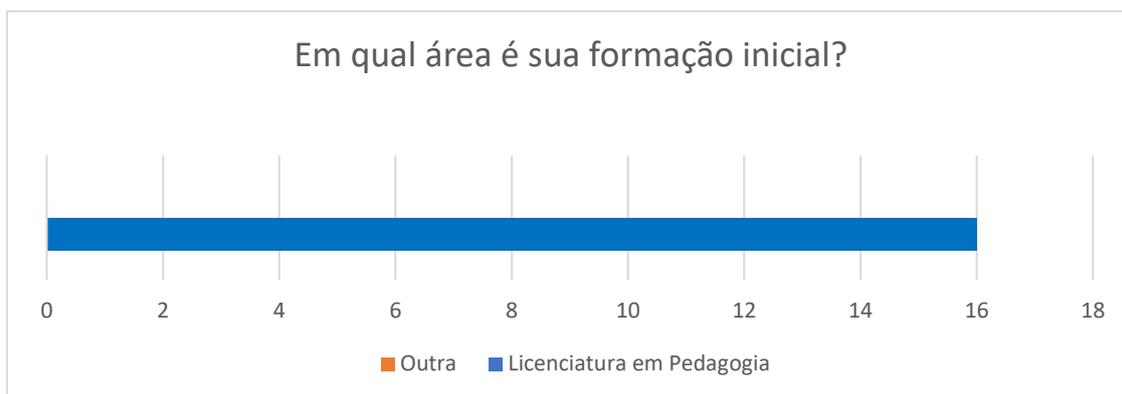
Gráfico 1 – Perfil sociodemográfico do grupo de gestores entrevistado- gênero

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A pesquisa nos aponta que, no segmento da Educação Infantil, a maioria dos gestores que atuam são do sexo feminino. Esse dado reforça um levantamento do Censo (2022) realizado pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, destaca as mulheres ocupando 94,2% da docência no segmento Educação Infantil 4 e 5 anos e no cargo de gestão 80,7% é ocupado por mulheres na Educação Básica. Reitero que o cargo de gestor na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é realizado mediante concurso público de acesso, em que, para concorrer à vaga e exercer o cargo, o candidato deve ter comprovado experiência mínima de 3 anos na docência.

Em relação ao eixo Formação Acadêmica e Atuação Profissional, as questões envolveram assuntos que tratavam sobre a formação inicial dos gestores, tempo no cargo de gestão, tempo de exercício na docência, aperfeiçoamento profissional, acúmulo de cargo, o qual todos os participantes da pesquisa declararam ter formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, conforme constata-se no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Perfil sociodemográfico do grupo de gestores entrevistado- área de formação inicial



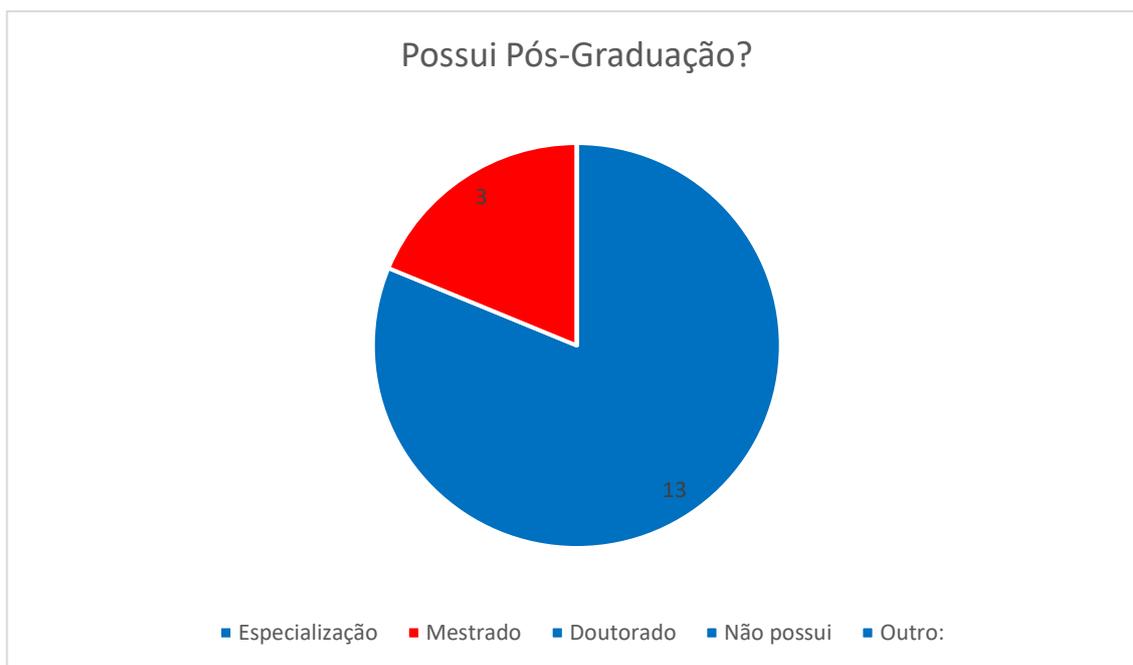
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre o curso de Pedagogia e os campos de estudo que ela engloba, Libâneo (2004) discorre da perspectiva pautada na tradição clássica, com enfoque na visão marxiana, destacando a postura de campo de estudos que a Pedagogia assume ao tratar do fenômeno educativo, acrescentando que a Pedagogia é portadora de especificidade epistemológica, pois possibilita o estudo globalizado do fenômeno educativo e busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas. Sob esse viés, a Pedagogia é vista como área de conhecimento que tem por objeto as práticas educativas em suas várias modalidades incidentes na prática social, investigando a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos, e os métodos da educação, os procedimentos investigativos.

Dessa forma, ela se refere não apenas ao como se faz, mas, principalmente, ao porquê se faz, de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. A Pedagogia é a ciência que estuda a educação em toda a sua complexidade, e tem suporte nas outras ciências, que ajudam a entender o ser humano e a sociedade.

Sobre o aperfeiçoamento profissional, a maioria dos gestores participantes da pesquisa declararam possuir formação em nível *lato-sensu*, conforme pode-se constatar no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Perfil sociodemográfico do grupo de gestores entrevistado – pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esses dados revelam a preocupação que os gestores participantes da pesquisa têm em relação ao aperfeiçoamento profissional e a importância dessas formações para o exercício da função na gestão, visto que o trabalho da gestão na Educação Infantil perpassa várias dinâmicas que principiam no pensar e viabilizar a organização dos espaços educativos para o acolhimento das crianças.

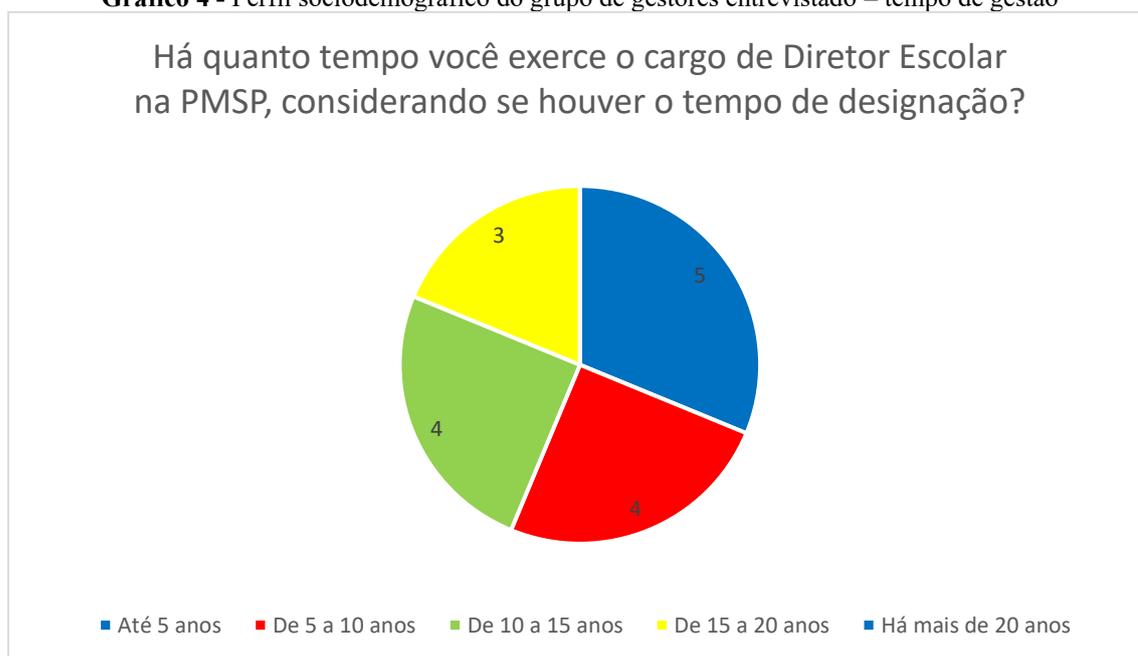
Possibilitar que as crianças nesse espaço se desenvolvam em todas as suas potencialidades, aprendendo e se relacionando com os outros, e nesse viés, o gestor conhecer como as crianças aprendem e se desenvolvem é primordial, conhecer o território onde ela vive também contribui na organização desses espaços educativos, pois, nos territórios, as atividades, segundo o Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019, p.23) “são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais”. Os gestores participantes da pesquisa destacaram o quanto é desafiante e ao mesmo tempo gratificante o trabalho da gestão e o quanto é necessário exercitar a escuta, o olhar e se comprometer com o aprendizado das crianças e esse comprometimento se relaciona ao gestor no exercício de liderança, de promoção e valorização das contribuições advindas do território onde sua escola está inserida e constituir sua voz naquele local. Para isso, é preciso muita atenção na definição dos caminhos educativos para essa escola, pois há muitos percursos possíveis. Assim:

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação

Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. A escola pública tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social. Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram constituídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. As Unidades de Educação Infantil (EI) de acordo com Moss (2009), são lugares de encontro, espaços da esfera pública onde as pessoas (bebês, crianças e adultos) constroem suas histórias pessoais e coletivas. Trata-se de um lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re)pensar o mundo e a vida a partir das experiências estabelecidas (São Paulo-SP, 2019, p.22-23).

Sobre o tempo em que atua no cargo de gestão, os participantes da pesquisa, declararam terem menos de 10 anos de experiência no cargo, conforme se verifica no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Perfil sociodemográfico do grupo de gestores entrevistado – tempo de gestão



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados nos revelaram que a maioria dos gestores participantes da pesquisa não possui muita experiência nessa função. Essa função exige conhecimentos administrativos e pedagógicos e, no segmento da Educação Infantil, é importante o gestor apropriar-se e aprofundar-se no conhecimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, dado que uma de suas funções é a elaboração e discussão em conjunto com a equipe escolar do PPP e o

acompanhamento dele. Esse documento é fundamental para que o gestor acompanhe como estão ocorrendo as aprendizagens dentro da U.E.

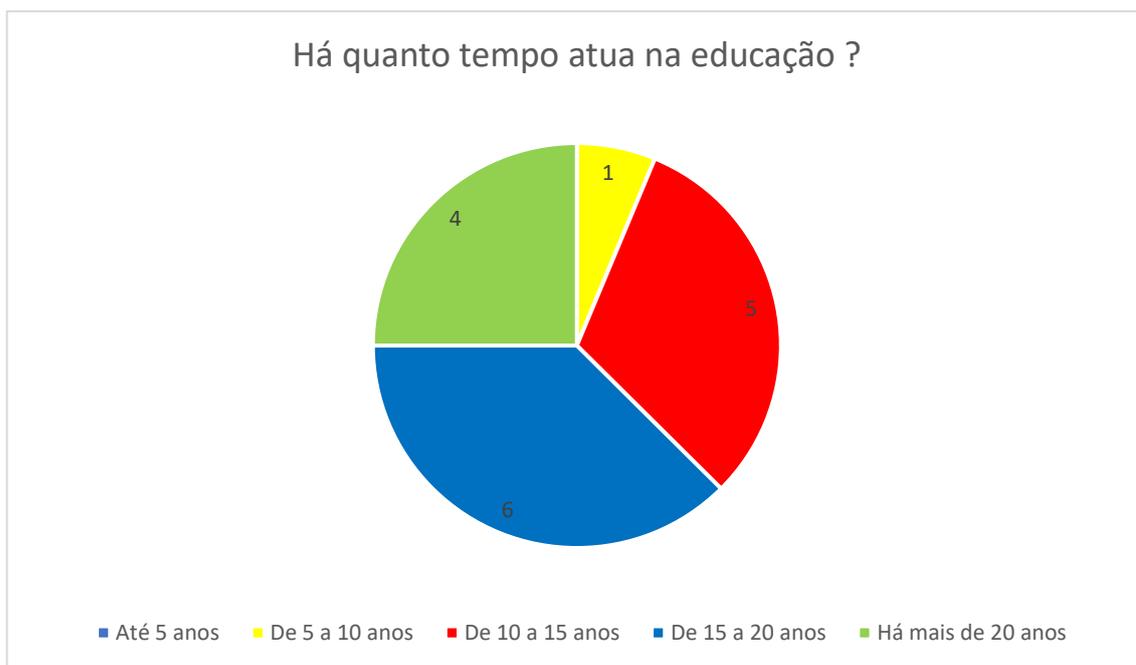
O trabalho especificamente com a Educação Infantil, respaldado pelas legislações que regulam esse segmento e os documentos educacionais que definem a Educação Infantil, entre eles a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal, a LDB, as DCNEI, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana provocaram o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Tais documentos indicam a necessária recriação da Educação Infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de criança de zero a seis anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios apresentados.

Outro aspecto importante nesse segmento refere-se aos registros das atividades e experiências desenvolvidas com eles; os registros nos proporcionam acompanhar como as crianças estão se desenvolvendo, a diversidade de seus modos de ser e estar, nas suas escolhas, que refletem os significados pessoais e as significações sociais. Reforçamos então que:

Para isso, é muito importante que as atividades e experiências educacionais desenvolvidas com os bebês e crianças sejam registradas e documentadas, de forma a provocar transformações na prática cotidiana, permitindo a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis (São Paulo-SP, 2016, p. 29).

Sobre o tempo em que atuam na educação, desde a docência, os participantes da pesquisa, declararam terem mais de 10 anos de atuação na educação, conforme se vê no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil sociodemográfico do grupo de gestores entrevistado – tempo na educação

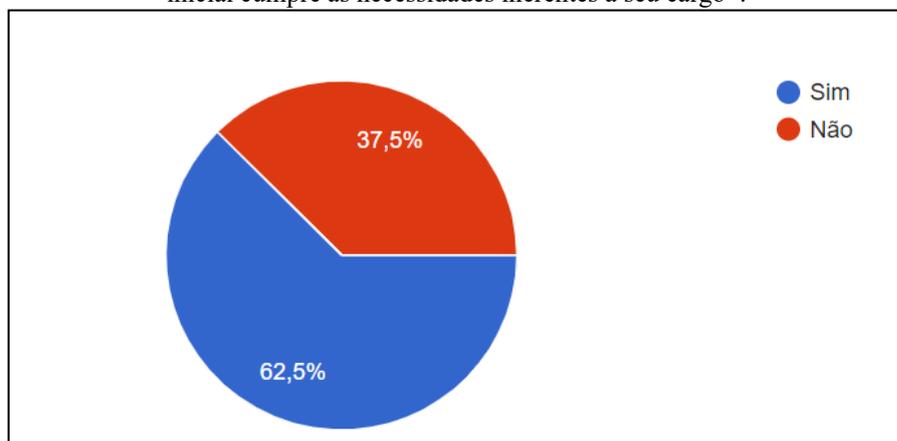


Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Esses dados nos revelaram que a maioria dos gestores participantes da pesquisa acumulam experiência na docência. Salientamos que o gestor, antes de assumir o cargo da gestão, foi professor. Dessa forma, ele não deixa de ser docente, porém com outras atribuições, e conciliar as tarefas administrativas, que são muitas, ao conhecimento pedagógico e manter o seu papel de liderança dentro da unidade escolar é uma tarefa árdua, que requer do gestor uma gama de conhecimentos.

Sobre a formação inicial cumprir as necessidades inerentes ao cargo, as respostas dos gestores, apontaram que 62,5% declararam que essa formação cumpre essas necessidades, conforme Gráfico 6:

Gráfico 6- Respostas em relação à pergunta “Em sua opinião, a sua formação inicial cumpre as necessidades inerentes a seu cargo?”



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Constatou-se que 37,5% dos gestores declararam que a formação inicial não é suficiente para cumprir com as demandas que o cargo exige. Percebemos, pelas respostas, que os gestores reconhecem a importância da formação continuada e o quanto são importantes e se fazem necessárias essas formações não só para o desenvolvimento pessoal, mas para auxiliá-los no desempenho cotidiano da função.

O Censo (2022) através do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, trouxe um dado relevante em relação ao cargo de gestão referente à formação em nível superior, sendo que 90% das pessoas que realizam essa função possuem um curso de graduação completo. Essa pesquisa permite avaliar se as metas do Plano Nacional de Educação estão sendo cumpridas, e um dos grandes desafios refere-se à formação continuada para os gestores. Esse desafio também foi apontado pelos gestores que atuam na gestão da Educação Infantil, a dificuldade em se dedicar à formação devido à sobrecarga de trabalho e cobranças que a função demanda.

Sobre a formação continuada, os gestores reconhecem a sua importância para o exercício da função e destacam o quanto esse momento é válido para o atendimento de suas necessidades pessoais de formação que contribuirá para o trabalho desenvolvido na sua escola. Assim sendo, Sfourni; Galuch (2009, p.82) acrescentam:

A formação humana quando pensada como desenvolvimento das capacidades cognitivas, garante a internalização de conhecimentos que se transformam em elementos mediadores, com os quais o sujeito pode estabelecer com os objetos, fatos e fenômenos uma relação que dispensa o contato com o mundo perceptível. Portanto, diante de uma mesma situação, diferentes pessoas podem agir de forma completamente distinta de acordo com os instrumentos simbólicos de que dispõem para organizar mentalmente sua atividade.

Sobre o eixo Experiências, Práticas e Desafios na Gestão da Educação Infantil, foram feitas questões que abordavam o currículo formativo para o cargo da gestão, expectativas e necessidades formativas a partir das requisições inerentes ao cargo. E, segundo a concepção dos gestores que participaram dessa pesquisa, a maioria declarou que o currículo formativo em geral deveria englobar a gestão democrática, desenvolvimento infantil, relacionamento interpessoal, embasamento pedagógico e administrativo, como podemos visualizar nas respostas extraídas do questionário:

Legislação, gestão democrática, currículo, avaliação. (D1, 2024).
Relações interpessoais, coletivização dos trabalhos docentes e de gestão, intervenções curriculares a partir do território. (D2, 2024).
Além de formar para todas as demandas administrativas (um pouco falta ainda), formar para educação das infâncias. (D3, 2024).

Gestão democrática. (D4, 2024).
 Ter cada vez mais formação em serviço, rodas de conversa e reunião de formação. (D5, 2024).
 Deveria contemplar a importância do desenvolvimento infantil, ações pedagógicas que devem ser desenvolvidas. (D6, 2024).
 O olhar detalhado e empático do desenvolvimento das diversas infâncias. (D7, 2024).
 O trabalho prático. (D8, 2010).
 O currículo deveria contemplar situações cotidianas das escolas, experiências reais. (D9, 2024).
 A importância da compreensão de que todas as ações administrativas devem ser vistas como ações pedagógicas, de forma que ambas se tornem indissociáveis. (D10, 2024).
 Acredito que de alguma maneira, o diretor deve ter o conhecimento de tudo um pouco; venho sentindo falta de formações que contemplem a prática. A ênfase dada atualmente no pedagógico é de extrema importância. No entanto, por sermos responsável por outras demandas, faz-se necessário também disponibilizar materiais, formações sobre verbas, bens patrimoniais, sobre normativas atuais etc. (D11, 2024)
 Deve contemplar as relações sociais e interpessoais, além de ser um profundo conhecedor da legislação vigente e ter claro o objetivo do Currículo. (D12, 2024).
 Embasamento pedagógico e administrativo. (D13, 2024).
 Gestão Democrática, uso de verbas, documentos oficiais, pagamento/RH, uso da tecnologia na gestão e mediação de conflitos. (D14, 2024).
 Acredito que a plataforma SIGPEC deve ser aprimorada. (D15, 2024).
 Gestão, mediação de conflitos, gestão de pessoas. (D16, 2024).

Os dados obtidos nas respostas dos gestores participantes da pesquisa revelaram que além dos aspectos administrativos e pedagógicos, a importância da formação voltada para as infâncias e o conhecimento do desenvolvimento infantil. Dessa forma, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem levar em consideração a participação, escuta e autonomia de bebês e crianças. O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo-SP, 2016) ressalta a importância de ações que favoreçam e potencializem essa participação e autonomia e nesse contexto o diálogo é fundamental, a escuta das vozes infantis se torna um desafio, visto que as crianças e o bebês externalizam seus pensamentos, sentimentos e inquietações de forma verbal e não verbal. Portanto:

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envoltimentos, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das “vozes infantis”, ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se (São Paulo-SP, 2016, p. 33).

A abordagem sobre o Currículo e suas dimensões na Rede Municipal de São Paulo, segundo o documento Educação Integral (São Paulo-SP, 2020) concebe esse como organizador do trabalho e do ensino na escola e fruto da construção social, partindo-se da compreensão deste

Currículo como um movimento em processo que se reorienta permanentemente sob uma perspectiva dialógica. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2017, p.107):

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar: Lawton (1982) considera que é difícil, senão impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, sendo parte muito significativa desse contexto a política curricular que estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto. A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa

A construção e o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, no segmento da Educação Infantil, que garantam às crianças e aos bebês o direito às aprendizagens, são um dos grandes desafios da equipe gestora, e, segundo o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo-SP, 2016), o PPP deve ser dinâmico e revisto sempre que necessário. O PPP se caracteriza como um documento que proporciona o resgate e o registro dos avanços das propostas na sua elaboração e continuidade das propostas de trabalho e encaminhamentos de dificuldades que foram superadas e deve considerar:

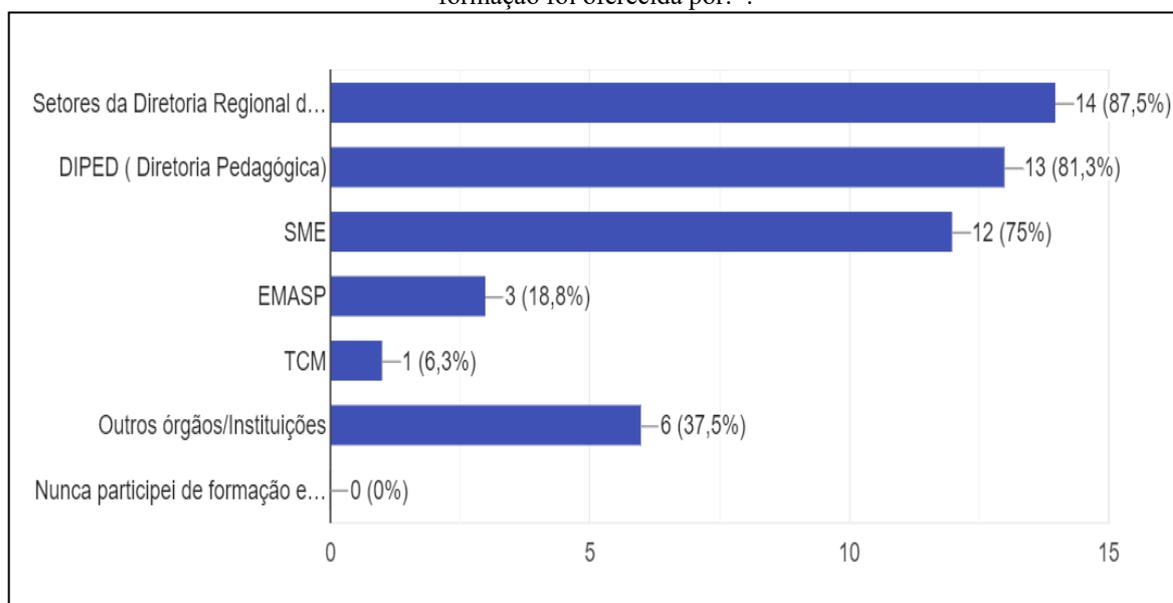
[...] a realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como atualizar-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no panorama nacional e municipal, sobre os conhecimentos já acumulados e os avanços teóricos no campo das ciências, como a Sociologia da Infância, Antropologia, Arte, História, Psicologia, entre outros recursos que são importantes para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias (São Paulo-SP, 2016 p. 29).

O Currículo da Cidade (São Paulo-SP, 2019) destaca que, no segmento da Educação Infantil, os espaços possibilitam que os bebês e crianças potencializem a descoberta de si, do outro e o conhecimento de mundo, por intermédio das próprias investigações que esses fazem e assim proporcionam-lhes o desenvolvimento da autoria e do protagonismo infantil, mediante a sua forma peculiar de aprender e compreender o mundo e as pessoas em seu entorno.

Os gestores pesquisados reconhecem a importância de se conhecer esse desenvolvimento para que as práticas difundidas na escola reflitam no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Ao serem indagados sobre a participação em formação em serviço, e que órgãos ofereceram essa capacitação, todos os gestores participantes da pesquisa, responderam positivamente sobre essa participação, conforme o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Respostas em relação à pergunta “Já participou de formação em serviço? Em caso positivo, a formação foi oferecida por:”?

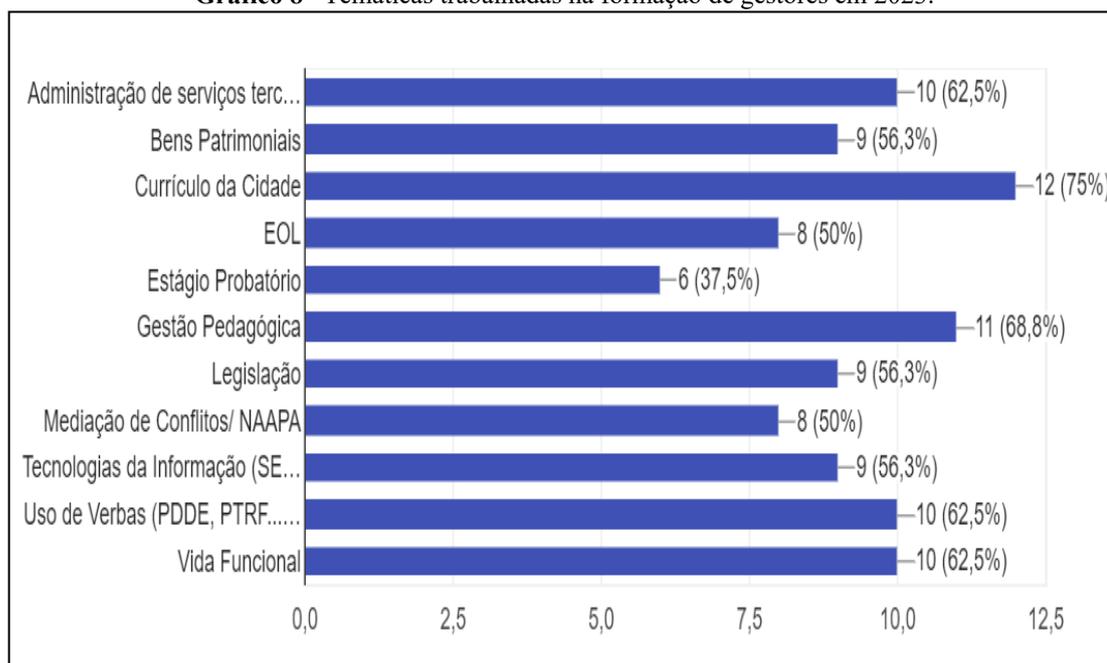


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os dados da pesquisa nos revelam que os gestores participantes da pesquisa passam por capacitação profissional em serviço, ofertadas por diversos setores da Secretaria Municipal de Educação, e que essas formações fazem parte da atribuição de seu trabalho e são fundamentais para o exercício de sua função.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Sobre as temáticas tratadas na formação em serviço, os gestores participantes da pesquisa, apontaram que elas tratavam principalmente de aspectos administrativos e pedagógicos, conforme Gráfico 8:

Gráfico 8– Temáticas trabalhadas na formação de gestores em 2023.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O foco das formações no ano de 2023 foram as especificidades de bebês e crianças. Essas formações foram pensadas considerando a importância do trabalho da gestão na escola e visando sua formação e autoformação a fim de consolidar os pressupostos do Currículo da Cidade, buscando fortalecer o trabalho coletivo entre os membros da equipe gestora, e garantir a aprendizagem dos bebês e crianças. Embora tenhamos uma grande ênfase nas questões técnicas e administrativas, como se constata pelo Gráfico 8 anterior.

Essas formações constantes no Gráfico 8 acima são obrigatórias e acontecem com regularidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e são oferecidas por diversos setores que agregam as Diretorias Regionais de Ensino e fazem parte da formação administrativa e pedagógica dos gestores.

A formação prevista e regulamentada pela Instrução Normativa nº46/2022 (São Paulo-SP, 2022a) é uma conquista da equipe gestora junto ao sindicato que defende essa categoria. A carga horária da gestão, antes da Instrução, era de 40 horas semanais, depois da aprovação da Instrução passou-se para 36 horas semanais, as quatro horas são para a formação da gestão, sendo de livre escolha o local de estudos do gestor, e a cada dois meses a DIPED (Divisão Pedagógica) em parceria com a COPED (Coordenadoria Pedagógica), organiza um encontro formativo com os gestores das escolas, e essa formação é voltada para ações formativas que intencionam qualificar as práticas pedagógicas e dos contextos de aprendizagem das crianças. Sforzi; Galuch (2016, p.482) enriquecem o parágrafo:

A ação do sujeito tem sentido para ele quando inserida nas relações sociais existentes com o restante do grupo, no conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional. A ação particular só tem sentido para o sujeito quando está inserida: quando, na sua consciência, há ligação entre a sua ação e o motivo da atividade da qual participa.

Nóvoa; Yasmin (2022) reforçam a necessidade de se organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho, o cooperativismo, a diferenciação pedagógica, a comunicação e a criação; a necessidade de compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola, a valorização do espaço público da educação. Ressaltam ainda a importância de se manter prudência vigilante em relação às ilusões tecnológicas.

Os autores destacam a importância de refazer o contrato social em torno da educação, em torno de um espaço público da educação mais amplo do que o espaço escolar. E para que esse espaço se efetive de fato, é imprescindível que ele reconheça a importância da capilaridade educativa, ou seja, os processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade e não apenas na escola.

Dessa forma, é fundamental a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o trabalho individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projetos de investigação, trabalho presencial e através do digital.

Nóvoa; Yasmin (2022) fazem uma crítica às três ilusões perigosas que querem desintegrar a escola: a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece naturalmente, num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais; a ilusão de que a escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo a distância, com recurso a diferentes orientadores ou tutores das aprendizagens e por fim, a ilusão de que a Pedagogia, enquanto, conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias dopadas pela inteligência artificial.

Foi perguntado aos gestores o que é ser e estar gestor na Educação Infantil. As respostas obtidas dos gestores participantes da pesquisa revelaram que:

É a preocupação da formação e do educar. (D1, 2024).

É tentar descobrir o espaço de apoio à atividade docente e aprendizagem das crianças, criando condições materiais de infraestruturas e pedagógicas para a concretização do Projeto Político Pedagógico da escola. (D2, 2024).

É garantir e se responsabilizar pelos direitos das crianças e por seu aprendizado. (D3, 2024).

Comprometido com o cuidar e educar. (D4, 2024).

A RME da Cidade possui uma documentação pedagógica muito rica para tratar a E.I por isso é muito gratificante fazer parte e executar a política pública para nossas crianças. (D5, 2024).

Uma função desafiadora e ao mesmo tempo gratificante, quando se vê a evolução dos pequenos. (D6, 2024).

É um cargo onde se necessita exercitar a escuta, o olhar e saber a imensa responsabilidade que é a primeira infância. (D7, 2024).

Muitas preocupações e muitas cobranças. (D8, 2024).

Ser gestora na educação infantil é um grande desafio, pois estamos trabalhando com situações e desafios que podem influenciar em toda vida escolar daquela criança. E não podemos esquecer que nesta etapa da vida, o desenvolvimento físico, emocional e social, são grandes e fundamentais. (D9, 2024).

É descobrir como o universo infantil se constitui e a partir dessas descobertas, contribuir para a regulação dos atos pedagógicos de todas as educadoras, sejam elas professoras ou não. (D10, 2024).

Ser gestor é administrar, organizar a escola levando em consideração a legislação vigente. É a figura responsável pelas tomadas de decisões, que compreende o funcionamento da Unidade até o pedagógico. (D11, 2024).

Ser gestor na educação infantil é questão de alma, de dom e, estar gestor é questão de condição, de oportunidade, porém, uma coisa não invalida a outra, tanto para ser como para estar é preciso ser profissional e democrático. (D12, 2024).

Um desafio diário. (D13, 2024).

É ser comprometido com os princípios de uma educação pública de qualidade. (D14, 2024).

Organizar o trabalho pedagógico juntamente com os professores de forma democrática, os espaços internos e externos devem ser materializados com materialidade e disponibilizados para as crianças, para o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças. (D15, 2024).

É dar escuta, mediar conflitos, ser imparcial (D16, 2024).

Ao tratarmos da gestão na Educação Infantil precisamos ter um olhar sensível e reflexivo sobre as especificidades de como a criança aprende e se desenvolve, assim destacamos a contribuição advinda da Teoria Histórico Cultural que ressalta:

(...) ela não aprende a partir dos estímulos do meio ambiente, mas pela interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, que o curso do seu desenvolvimento é influenciado pelo meio sociocultural. As referências semânticas representadas pelas palavras e os conceitos vigentes no grupo social determinam o conteúdo e a forma tanto das suas estruturas linguísticas quanto das estruturas do seu pensamento. Dessa forma, a criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, construindo conhecimentos e constituindo sua identidade (Hoffmann, 2012, p.37).

O trabalho do gestor da Educação Infantil perpassa o conhecer o desenvolvimento infantil no sentido de organizar e liderar um trabalho que proporcione uma educação de qualidade e eficiente, que potencialize o desenvolvimento da criança em todas as áreas, e os estudos de Vygotsky nos proporcionam bases importantes para esse conhecimento. A esse respeito, Hoffmann (2012, p.37) destaca que:

(...) todas as crianças têm possibilidades intrínsecas de progresso intelectual e, assim, deve-se procurar analisar o seu potencial de aprendizagem, e não determinar suas capacidades em algum momento para simplesmente apontá-las, como se observa na prática tradicional da avaliação. Segundo Vygotsky, a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é o de desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Em relação à formação de gestores proposta pela IN 46/2022 (São Paulo-SP, 2022), foi perguntado aos gestores participantes da pesquisa, qual(is) as expectativas deles em relação ao próprio desenvolvimento profissional e as respostas obtidas revelaram que eles reconhecem a importância dessa formação para o seu trabalho. Os dados apontam que temos gestores com poucas expectativas em relação a essa formação, porém destacam que essa formação foi uma conquista para a classe de gestores, e cobram uma formação mais livre, que atenda de fato, às necessidades individuais, sem vigilância por parte da Secretaria Municipal de Ensino, conforme verificamos nos excertos extraídos do questionário.

Importante para realizarmos a formação num espaço que nos permita estar focado na formação. (D1, 2024).

Que esse tempo de formação seja livre de fato... que possamos responder as necessidades individuais... que haja um plano de formação coletivo, e que incluam a licença remunerada para pós *Strito-sensu* (D2, 2024).

Expectativa de usar esse tempo para a formação continuada sem vigilância conforme está estabelecido. (D3, 2024).

Esperança. (D4, 2024).

Atende muito nossas necessidades pois o horário de estudo é de extrema importância para o gestor. (D5, 2024).

Há boa intenção e bons profissionais envolvidos pelo melhor currículo, melhor prática para educação infantil. Positivamente, o nosso educador da RME é muito melhor preparado hoje do que há no início do século, quando havia professores com o foco único de alfabetizar as crianças, sem sentir o real desenvolvimento global dos pequenos. (D6, 2024).

É uma conquista, pois é um momento em que posso estudar e aprofundar meus conhecimentos e me preparar para construir ações potentes. (D7, 2024).

Pouca. (D8, 2024).

A minha expectativa é que eu consiga fazer todas as minhas horas de formação integralmente. Hoje não consigo em virtude do quadro incompleto de servidores na unidade. (D9, 2024).

De que as gestoras tenham condições de se concentrar na formação continuada e perceber a importância da potência desses estudos para o aprimoramento contínuo de todas as práticas pedagógicas, logo, administrativas também (enquanto são vistas de formas separada). (D10, 2024).

A implementação da IN 46/2022 foi um grande avanço para os gestores, no entanto, ter algo determinado por DRE sobre os temas a ser estudado é algo que muitas vezes foge a necessidade individual do diretor. Espero que em 2024 isso seja revisto, de modo que cada um tenha a autonomia de definir o que é necessário se aprimorar. (D11, 2024).

A expectativa é que haja crescimento pessoal e profissional. As mudanças ocorrem todos os dias e, quanto mais informada eu estiver, melhor será para todas as áreas da minha vida. A formação é indispensável para um desenvolvimento integral. Saber lidar com percalços da profissão é fruto de uma excelente formação. (D12, 2024).

Maior liberdade de estudos. (D13, 2024).

Ampliar meus conhecimentos sobre assuntos que são extremamente pertinentes à gestão escolar. (D14, 2024).

Acredito que devo sempre aprimorar meus conhecimentos e faz necessário uma gestão mais humanitária. (D15, 2024).

Contribuir com o desenvolvimento da gestão. (D16, 2024).

A formação docente deve ter como base uma formação voltada para uma profissão, sendo imperioso que se valorize a formação inicial e a continuada desse profissional. Essa pesquisa trouxe pontos relevantes em relação à formação inicial e continuada do gestor que atua com o segmento da Educação Infantil. Os participantes da pesquisa valorizam e reconhecem a importância dessa formação na sua trajetória profissional, não só para enriquecimento cultural próprio, mas também pela necessidade de conhecer e aprofundar a respeito do desenvolvimento infantil.

Os gestores participantes da pesquisa destacam a importância da formação continuada para o melhor desempenho da função e temos gestores que até sugerem um plano de estudo coletivo e remuneração para se investir em formação de nível *stricto sensu*. Ao analisarmos essas informações, percebemos o comprometimento e ao mesmo tempo a preocupação que eles têm da importância do cargo que ocupam.

Um dos grandes desafios da equipe gestora no segmento da Educação Infantil, apontado pelos gestores participantes da pesquisa, refere-se à construção de um Currículo que seja integrador e garanta que bebês e crianças se desenvolvam em sua plenitude nas dimensões intelectual, emocional, cultural, social e física. Os gestores apontaram a importância da formação dos gestores voltada para as infâncias, que contemple as especificidades dessa etapa. Portanto a formação da equipe gestora deve fortalecer o trabalho dela no seu local de trabalho a fim de construir no cotidiano o Currículo onde as crianças e bebês tenham acesso aos saberes construídos historicamente e o gestor aprenda a lê-los, entendê-los e

[...]aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções, crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade (Imbernón, 2011, p.120-121).

Sobre a formação continuada dos profissionais da educação, Libâneo (2023) propõe que essa formação esteja baseada na articulação entre a prática e a reflexão, que leve esse profissional a dominar a prática reflexiva. André (2016, p. 9) enriquece essa proposta.

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso

trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que nossa ação seja mais efetiva.

Ao considerar a formação sob a ótica reflexiva, Libâneo (2004) aponta que essa se configura uma política de valorização do desenvolvimento em seus aspectos pessoais e profissionais do que trabalha na educação e destaca que as condições que propiciarão essa formação continuada, que contribui para a construção da identidade profissional está vinculada às formas de organização da escola. Nesse sentido, a formação para um novo desenvolvimento profissional deve basear-se na:

[...]concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-las, tornando-a melhor (André, 2016, p.32).

Nóvoa (2022) afirma que o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada e aponta para a mudança nesta nova construção pedagógica onde há a necessidade de professores empenhados num trabalho em equipe e em reflexão conjunta, o que nos remete à mudança da imagem que tanto marcou o modelo escolar do professor de pé junto ao quadro negro para uma turma de alunos sentados enfileirados, para a imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Nóvoa (2022) destaca ainda que nem as escolas, nem as universidades, isoladamente, são suficientes para formar professores. E que o ensino é uma profissão especial, sobretudo na sua dimensão humana, o que implica a valorização das dimensões da personalidade e da profissionalidade, que atualmente se traduzem, num reforço de colegialidade docente. Assim:

O sistema de formação de professores, as suas práticas de aperfeiçoamento, o desenvolvimento de áreas de pesquisa relativas ao significado educativo e social do saber e da cultura em suas mais variadas parcelas etc. se refletem na prática do ensino através dos docentes. Estes não são meros adaptadores dos currículos, mas, através das introjeções realizadas por eles dentro do próprio processo de desenvolvimento do currículo, se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da escola. O professor é, por isso, um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele as vê e sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação (Gimeno Sacristán, 2017, p.193).

Nóvoa (2022) reitera que a formação docente deve ter como matriz uma formação para uma profissão, sendo imprescindível a valorização da formação inicial, a entrada na profissão e a formação continuada de professores. E dentro dessa formação, três movimentos são

fundamentais: o primeiro passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, ou seja, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada; o segundo conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração; o terceiro situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Ainda sobre a formação continuada:

Dada a multiplicidade e complexidade dos desafios que se impõem à escola contemporânea, nota-se que a superação, sobretudo daqueles que se referem à formação continuada de professores – que, de nossa perspectiva é uma das principais vias de transformação do cenário atual – só se torna possível por meio do trabalho em equipe (Souza; Petroni; Dugnani, 2015, p.54).

A formação continuada não se reduz à capacitação ou treinamento profissional, ela ultrapassa essa visão que perdurou por um bom tempo para a visão de configurar em formação inicial e contínua, articulada entre a universidade e a escola e representa a valorização da pesquisa e da prática. Os saberes da teoria se articulam aos da prática, sendo função da teoria proporcionar, aos profissionais que atuam na educação, possibilidades de investigação para compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, possibilitando-lhes a intervenção e a transformação desses contextos.

Farias e Rocha (2016) pressupõem que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Nessa toada, essa compreensão de desenvolvimento profissional docente tende a dedicar uma preocupação proeminente às práticas profissionais em contraposição a sua teorização. Isso, segundo Isabel Farias e Cláudio Rocha (2016), pode estar associado à crítica que o grupo de pesquisadores que ela integra faz a respeito da academização da formação dos professores. Melhorias e mudanças advêm nesse entendimento de desenvolvimento profissional docente englobando todos que compõem a comunidade escolar. Assim, Imbernón (2011, p.47) pode afirmar:

O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores.

Imbernón (2011, p.58) reforça a concepção de que a formação “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam”.

Sobre a formação continuada, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo-SP, 2016) destaca a importância de a escola proporcionar momentos para os estudos, as trocas de experiências e as reflexões sobre a própria prática. Esse processo de formação ocorre também fora do âmbito escolar, em parceria da escola com a Diretoria Regional de Educação (DRE) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), mas além disso, aponta a necessidade do investimento pessoal na própria formação pessoal. Assim:

As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma. (São Paulo-SP, 2016, p. 57).

Ao tratarmos da formação e do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, destacamos o conceito de autonomia, e concordamos com André (2016) que aborda essa formação sob a ótica de pesquisador para um novo desenvolvimento profissional, e defende o desenvolvimento do sujeito autônomo, comprometido com as próprias escolhas e preparado para o exercício da sua função.

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor das suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói suas próprias (André, 2016, p.20).

Sobre as ações de formação, Imbernón (2011, p. 81) explica que a escola está imersa em contínuas mudanças, e que “as ações tendem a um processo de participação inerente a situações problemáticas que não pode ser levado a cabo apenas mediante uma análise teórica da situação em si”. Desse modo:

Há hoje uma tendência clara a buscar ações formativas que permitam organizar-se com base no trabalho em grupo, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas da classe ou da escola. Essas ações fundamentam-se em procedimentos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e

diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana etc. (Imbernón, 2011, p.81).

Dentre as ações de formação, Imbernón (2011, p.77) traz a pesquisa como uma ferramenta de formação e o professor deve analisar e compreender o quão complexo é o seu ofício. Assim, a fundamentação desse modelo “encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática”, e não aceitar dogmas, visto que:

A eleição da pesquisa como base da formação tem um substrato ideológico, ainda que implícito. Parte-se da comunicação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, os professores devem analisar e interiorizar a situação da incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada (Imbernón, 2011, p. 82-83).

Sobre o Currículo para a formação docente, Imbernón (2011) propõe que essa formação deve proporcionar a esse professor, conhecimentos, habilidades e atitudes que o levem a reflexão de suas próprias práticas, e a escola enquanto um dos *lócus* dessa formação deve promover, através de sua liderança, o respeito e a participação de todos. Ao analisarmos, o Currículo pelo viés dos gestores participantes da pesquisa, destacamos que eles sinalizam que um currículo formativo para a gestão deveria contemplar, as relações interpessoais, a coletivização do trabalho docente e da gestão, intervenções curriculares, a partir do território. Assim, esse currículo deve ter como eixo fundamental:

[...]o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (Imbernón, 2011, p.55).

Quando reconhecemos que nossos atos são políticos, podemos direcioná-los a objetivos que primem pela democracia e emancipação, O reconhecimento por parte dos gestores e dos professores de que seus atos são políticos, podendo ser direcionados a objetivos democráticos e emancipatórios, conduz a uma prática reflexiva, enquanto prática social. Assim, para que essa prática se concretize, é primordial que se realize em coletivo, onde todos concomitantemente se apoiem e se estimulem. Dessa forma, destaca-se o trabalho da gestão, no sentido de que a ela:

[...]caberia, então, o papel de promover espaços coletivos na escola, possibilidade existente graças à liderança que por ela deve ser exercida, lembrando que liderar não

significa se impor aos outros, mas saber conduzir um grupo para alcançar os objetivos propostos no caso da escola, conduzir todos os atores escolares ao exercício de uma educação efetiva (Souza; Petroni; Dugnani, 2015, p. 60).

Na atualidade, a docência ocorre em diferentes contextos e dentre eles destaca-se o na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo (discente, docentes, comunidade, especialistas). O panorama atual exige uma nova competência para mediar, informar, formar e transformar. Sobre o trabalho do gestor:

Não há como pensarmos na atividade exercida pelo homem sem considerar suas relações, seu medo, as mediações que permitem o contato com as produções culturais e sua reprodução. E, consoante ao que afirma Vigotski (2010), nesse processo, o que se torna primordial são as relações que os sujeitos estabelecem com o meio e, no caso dos gestores, elas envolvem diferentes instâncias são, a um só tempo, produto e produtores dessas relações (Souza; Petroni; Dugnani, 2015, p.56).

Mediante as transformações tecnológicas que a nossa sociedade passou e vem passando, a escola não pode ficar inerte e sim acompanhar o ritmo das mudanças que se operam nos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Assim, destacamos a colocação de Souza; Petroni; Dugnani (2015, p. 58):

Da perspectiva de Vigotski, podemos dizer que a mediação é o elo para compreendermos o desenvolvimento do sujeito enquanto homem e, sem o outro, não há possibilidade de se avançar os modos de funcionar mais complexos. Acreditamos que o papel da gestão seja o de quebrar, essas resistências, por meio de uma mediação que se revele efetiva no avanço da práxis e do desenvolvimento dos sujeitos.

Sobre o trabalho colaborativo e o papel dos gestores, articuladores do coletivo, destaca-se o estímulo às reflexões coletivas que subsidiam o trabalho desenvolvido pelos docentes na unidade escolar a fim de consolidar ações que impactem a qualidade desse trabalho que é desenvolvido com as crianças. Mais uma vez Souza; Petroni; Dugnani (2015, p.156) buscam Vygotsky:

Podemos aqui também lembrar dos pensamentos de Vygotsky (1998) sobre a potência do grupo para a formação de uma consciência coletiva, quando postula sobre o caráter eminentemente social da consciência humana. Para o caráter eminentemente social da consciência humana. Para o pensador bielorrusso, as relações mediadas pela potência, e não pela falta, tendem a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Sobre o desenvolvimento profissional de gestores, a Instrução Normativa 46/2022 trata da formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino para sua atuação em frente à gestão. Essa

formação foi aprovada e publicada em Diário Oficial Municipal em dezembro de 2022, sendo que as formações até então ofertadas restringiam-se a aspectos administrativos. Não existia, até então, formação específica para os gestores, voltada para o pedagógico, e esse horário, destinado à formação pessoal e profissional, foi um grande avanço para a categoria. Os gestores participantes da pesquisa reconhecem esse avanço da rede, porém sinalizam em relação a essa formação continuada ofertada e agora respaldada pela Instrução acima citada, a falta de condições para que se concentrem de fato nesse tempo destinado para sua própria formação, apontaram também que a rede leve em consideração temas que respeitem as suas necessidades individuais. Ao tratar da formação continuada, pressupõe-se:

Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade...; a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações; as condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores (Christov, 2012, p.10).

Fiorentini e Crecci (2013) discorrem de forma reflexiva o desenvolvimento profissional docente, trazendo discussões sobre o tema, pautado em diversos autores, dentre eles destaca-se Larrosa (1999) que concebe a formação como uma ação de dentro para fora, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si, autoformação, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida.

Os autores destacam que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Sob esse viés, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que se inicia antes mesmo do docente ingressar na licenciatura e se perpetua por toda a sua vida profissional.

Fiorentini e Crecci (2013) destacam que o modelo construtivo de formação docente pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, pautadas na articulação entre a prática formativa em consonância com a prática profissional. Sobre a formação continuada:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem, em nossa

prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (Christov, 2010, p. 9-10).

Esse processo de formação continuada, segundo Candau (1996) se fundamenta em três aspectos: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Partindo dessas três premissas, Lacerda e Melo (2017, p. 449) consideram que: “a formação deve ser planejada a partir das demandas reais de cada contexto, no sentido de possibilitar experiências significativas, tendo como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos professores”.

Os gestores, reconhecem que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação suprem suas necessidades e as publicações que a rede elabora são riquíssimas e construídas com a colaboração não só das equipes responsáveis de formação, mas colaborativamente em parcerias entre as Diretorias de Ensino, com a participação de diversos profissionais como, supervisores, coordenadores, diretores, professores, e das crianças que são atendidas pelo Município.

Esse olhar atento em relação à importância da construção dessa base de formação dos profissionais que atuam com a educação na Rede Municipal de São Paulo, valida-se na aprovação pela forma como esses profissionais recebem as formações advindas pela Secretaria Municipal de Educação, contudo não podemos deixar de apontar que eles também solicitam mais apoio da Rede para conseguirem ter mais tempo para se dedicarem às formações e a falta principalmente de recursos humanos prejudica e muito essa dedicação, pois se veem imersos em inúmeras demandas e cobranças que vão desde aspectos administrativos a pedagógicos.

Essa sobrecarga de trabalho atrapalha, na dedicação dos gestores nas formações e no desenvolvimento de seu trabalho diário. Esses dados foram confirmados pelo sindicato que representa a classe de gestores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo através de um estudo realizado por este através de entrevistas com diversos diretores pelo Retrato da Rede sobre as condições de trabalho, e os dados apresentados pelos entrevistados convergem para falta de recursos humanos, financeiros, sobrecarga de trabalho e falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Os dados também revelaram a extrema importância de uma abordagem mais cuidadosa em relação à saúde do trabalhador, não só em relação ao ambiente de trabalho, mas em relação à estrutura, à eficiência em relação à execução das tarefas, e ao bem-estar dos trabalhadores. Parte-se assim da premissa que uma educação de qualidade, para ser alcançada, necessita que os profissionais que nela atuam estejam em boa saúde, para exercer com eficácia seu trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e o desenvolvimento profissional de gestores do segmento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo estão voltados para os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das infâncias, respaldado pela documentação pedagógica produzida pela própria Rede, além das formações voltadas para a gestão administrativa do cargo.

Nessa pesquisa, pudemos apresentar quais os desafios, as limitações de tempo que os gestores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que fazem parte da Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo, enfrentam no exercício de sua profissão e quais formações a eles são ofertadas. Os desafios apontados pelos gestores referem-se ao conciliar as demandas de trabalho ao tempo para se dedicar às formações, principalmente as de local de livre escolha, como mencionado anteriormente. Os gestores têm semanalmente 4 horas por semana para se dedicarem à formação pessoal. A COPED e DIPED indicam os materiais para esses estudos e o gestor tem a liberdade de escolher onde estudar. Outros desafios apontados referem-se ao exercício da imparcialidade, a escuta ativa, e mediar os conflitos e relações interpessoais.

Dentro dessas formações, estão previstos encontros bimestrais, quando os gestores do mesmo segmento se reúnem em um local pré-definido pelo DIPED para trocarem experiências, refletirem sobre os materiais de estudo. Ao final de cada semestre, o gestor deve elaborar um relatório síntese de seu percurso formativo.

As limitações que observamos pelas respostas dos gestores referem-se à falta de funcionários nas unidades, que acabam impactando na dedicação às formações. Os gestores participantes da pesquisa, apontam a burocracia e a vigilância nessas formações e lamentam não poderem ter liberdade para escolherem o que querem estudar.

Ao analisarmos como tem se efetivado o desenvolvimento profissional e a formação continuada dos gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, Diretoria Regional de Campo Limpo, percebemos que ela é ministrada por diversos setores que agregam a Diretoria Regional de Ensino, com o intuito de auxiliar os gestores nas demandas administrativas de seu cargo. As formações voltadas para o trabalho pedagógico ocorrem semanalmente com sugestão de materiais de estudos orientados pelo DIPED com encontros presenciais bimestrais. E outras formações em nível pedagógico são ofertadas pela SME, não são obrigatórias e têm limite de vagas.

Concluimos pela análise das respostas do questionário que a maioria dos gestores aprovam as formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Ensino. As respostas

revelaram que os gestores acreditam que essas formações atendem às demandas que a função requer, mas também, apontam que se respeite e ouçam os gestores nas suas necessidades individuais de formação e destacam que as condições de trabalho precisam ser revistas, a fim de contribuir para que o gestor tenha tempo para se concentrar nas formações. Assim, alertamos para a importância de melhoria dessas condições em todos os sentidos, sem ações paliativas, mas eficazes, começando pela ampliação de recursos materiais, aumento de recursos humanos, ações de apoio e prevenção às doenças que os transtornos mentais acarretam e até mesmo, ajuda especializada, além de formação voltada para educação socioemocional.

Considerando a importância do trabalho da gestão em relação não só às aprendizagens das crianças, mas também à equipe escolar, não podemos deixar de mencionar que mesmo com falhas, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo teve um avanço grande, em relação à formação e autoformação da equipe gestora que integra sua Rede e tem uma preocupação e cuidado com essas formações ofertadas.

Essa formação é muito positiva, pois favorece a práxis gestora e a reflexão do trabalho nas dimensões administrativo-pedagógica e proporciona ações transformadoras e conscientes do papel social que a gestão ocupa dentro de sua comunidade escolar, respeitando as especificidades de cada território onde a escola está situada. Esse exercício voltado para problematizar e refletir sobre a própria prática contribui para que o gestor repense e construa caminhos a fim de melhorar sua prática.

A realização dessa pesquisa foi um desafio, a começar pelo tempo para o desenvolvimento da pesquisa, os trâmites anteriores à aplicação do questionário, como o encaminhamento e devolutiva do CEEP e depois a própria aplicação e devolutiva do questionário, o qual ficou disponível por cerca de um mês e meio.

Esperamos que esse trabalho contribua na reflexão sobre a importância do trabalho do gestor enquanto líder e articulador de sua comunidade educativa, aberto ao diálogo, que mantém uma postura de escuta atenta e sensível com sua comunidade, e que essa pesquisa contribua com o trabalho dos gestores que atuam nesse segmento da educação e com futuras pesquisas que envolvam o trabalho da gestão nessa faixa etária.

Que esse trabalho possa contribuir não só com o trabalho dos gestores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas com os gestores que atuam nesse segmento, e possibilite e fomente novas propostas de estudos sobre essa temática, que não é tão explorada em pesquisas e mesmo na literatura.

Partimos da premissa do papel fundamental desempenhado pela equipe gestora enquanto liderança nas escolas através de seu trabalho e ações que valorizem a pluralidade e diversidade

cultural, étnica, religiosa e de gênero, a promoção da cultura de paz; que busquem garantir às crianças o acesso a uma educação de qualidade; que respeitem sua individualidade e atendam suas necessidades em todos os aspectos.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola: 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: Articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola: 2015a.

ALMEIDA, Sandy Katherine Weiss de. **Diretor de escola e a gestão escolar**: Formação e prática em escolas municipais paulistanas. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2812/2/Sandy%20Katherine%20Weiss%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: out. 2023.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP. Papirus, 2016.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural**: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: out. 2023.

BENEVIDES, Maria Victória. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta. **O trabalho cotidiano da gestão escolar**: Percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8136/DissPRTB.pdf?sequence=1&isAlloWed=y>. Acesso em: set. 2023.

BORGES, Ana Lúcia. **Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente**. 2022. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/02d8b9d2-5911-4741-889e-7981a336790f>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. **PNE em Movimento**. 12 maio 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº. 4 de 11 de maio de 2021**. Institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90921-parecer-cp-2021. Acesso em: ago. 2023.

CAMARGO, Denise de; JUNIOR, Ivan Carlos Cicarello. Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção vygotskyana de desenvolvimento humano *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotsky**: Debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 326 p.

CAMAROTA, Danielle Teodoro Santos. **Atribuições de diretor de escola pública: Desafios para a formação**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora – MG, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1891/1/danielleteodorosantoscamarota.pdf>. Acesso em: out. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Formação de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 139–152.

CAPUTTI, Débora Rosangela Philomeno. **Formação continuada de diretores de escola: Afinal, o que os diretores precisam saber?** 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26077>. Acesso em: maio 2023.

CARVALHO, Natasha Carolina de. **A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: A percepção das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba**. 2021. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/75080/R%20-%20D%20-%20NATASHA%20CAROLINA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: out. 2023.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser, 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: Função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.): **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Acompanhamento das aprendizagens: Função essencial de toda equipe escolar. *In*: SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. **O acompanhamento das aprendizagens e o plano de ação**, p.9, nov. 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Acompanhamento-das-Aprendizagens-2.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

CUCCHI, Andréia Zuchelli. **A atuação do diretor na gestão escolar nos centros municipais de educação infantil: Um estudo de caso em Francisco Beltrão/PR**. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, PR, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4290>. Acesso em: set. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145>. Acesso em: jan. 2024.

DALCORSO. Cláudia Zuppini. **O planejamento estratégico: Um instrumento para o gestor de escola pública**. São Paulo. Placo Editorial. 2017.

DIAS, Maria Sara de Lima. A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios *In*: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski: Debates e atualidades na pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4583/1/leituraslevvygotski.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Apr; 24 (44-63). 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acesso em: maio 2023.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares e didática**: Ressonâncias da pandemia. 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.

FARIAS, Isabel M. S. de. ROCHA, Cláudio C. T. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: Reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, set./dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: maio 2023.

FERRAZ, Síntia Maria Gomes. **Gestão Educacional na Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA**: Analisando o discurso da equipe diretiva. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/02/SINTIA-MARIA-GOMES-FERRAZ.pdf>. Acesso em: out. 2023.

FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa. **A gestão em uma pré-escola pública**: Considerações sobre as práticas de uma diretora. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-07082016-152517/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v.5, p. 11 a 23, jan/jun/2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: abr. 2023.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 210f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Campinas-SP, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1997.120523>. Acesso em: out. 2023.

FURLANETTO, Ecleide Cumico; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão Escolar: Organização pedagógica no espaço escolar. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola: 2016.

GALISTEU, Renata Boiatti Migliorança. **Gestão na educação infantil**: Fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181321>. Acesso em: out. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. *In*: **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999a, p. 136-145.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: abr. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOJAS, Viviani Fernanda. **Formação e função do diretor de escola: Análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista: Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hojas_vf_me_mar.pdf. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pesquisa revela dados sobre profissionais da educação.2022**.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: Uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KLÉBIS Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar: A perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo - 1990/2009**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/klebis_abso_do_mar.pdf. Acesso em: out. 2023.

LACERDA, Vera Lúcia; MELO, Geovana Ferreira. Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. **Ensino Em Re-Vista**, vol.1, no.1, p.431–450, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/v24n2a2017-07>. Acesso em: jul. 2023.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. El problema de la actividad en la psicología. *In: Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexei, 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTYEV, Alexei N. **Activity, consciousness and personality**. Translated by Marie J. Hall. Prentice Hall: 1978a. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em: dez. 2023.

LEONTYEV, Alexei N. **Problems of the development of the mind**. Progress Publishers Moscow: 1981. Disponível em: <https://archive.org/details/leontyev-problems-of-the-development-of-the-mind-progress-1981/page/n8/mode/1up>. Acesso em: dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. *In*: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Finalidades educativas escolares e didática: Ressonâncias da pandemia**. 1ª. ed. Goiânia, GO: Ed. IF Goiano, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3815/1/e-book_Finalidades%20educativas%20escolares%20e%20did%C3%A1tica%3A%20resson%C3%A2ncias%20da%20Pandemia.pdf. Acesso em: dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, v.10, no. Especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: ago. 2023.

LIRA, Patrícia de Souza. **O diretor escolar e as práticas de colaboração em construção na escola pública municipal de São Paulo**. 2022. 123f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30300>. Acesso em: set. 2023.

LOBO, Rafael Franco. **A gestão e o gestor de escolas de educação infantil em publicações de teses (1997–2019)**. Marília, 2022 134 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234705>. Acesso em: jan. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASCARENHAS, Maraísa Silva. **Gestão da educação infantil: O olhar das diretoras sobre instituições públicas no município de Vitória da Conquista - BA**. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/MARAISA-SILVA-MASCARENHAS.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

MATIAS, Natalia Braga. **Desafios da gestão escolar em Centros de Educação Infantil do município de Fortaleza**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107321>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes. **A complexidade da administração/gestão escolar: Limites e possibilidades**. 2015. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2015. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2015/dr/andreaia_militao.pdf. Acesso em: out. 2023.

MONTEIRO, Mário Destro. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Editora Sol, 2012.

MOROSINI, Marília.; SANTOS, Priscila Kohls.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba. CRV, 2021.

NÓVOA, António; YASMIM, Yara (colab). **Escolas e professores: Proteger, transformar e valorizar**. Salvador, Bahia: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, João Severino de. **O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.983100>. Acesso em: ago. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, Vítor Henrique. **Diretor escolar: Educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Cortez. 2016.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: Um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa**. 2019. 537f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46971>. Acesso em: ago.2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

POZZA, Thaís Brandão. **Planejamento e gestão da educação da primeiríssima infância em Campinas em tempo de disrupturas**. 2022. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1262383>. Acesso em: set. 2023.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar. *In*: TEIXEIRA, Anísio Spinola *et al.* **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968, p. 17-40.

SALOMÃO, Maria Sílvia Azarite. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar**. 2011.134f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras-Unesp. Araraquara, SP, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ae95b92fc879785c06dff9752d0106d5. Acesso em: out. 2023.

SÃO PAULO-SP. Portaria Secretaria Municipal da Educação - SME nº 158 de 15 de janeiro de 1998. Institui o estatuto-padrão das Associações de Pais e Mestres das escolas municipais. **Legislação Municipal**, 15 jan. 1998. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-158-de-16-de-janeiro-de-1998/consolidado>. Acesso em: jan. 2024.

SÃO PAULO-SP. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Lei nº 13.174 de 5 de setembro de 2001. Institui as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes - CIPA's, no âmbito da Administração Municipal, e dá outras providências. **Legislação Municipal**, 05 set. 2001. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13174-de-05-de-setembro-de-2001#>. Acesso em: jan. 2024.

SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 2565, de 12 de junho de 2008. Normatiza a composição do Conselho de Escola/CEI/CIEJA que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Legislação Municipal**, 12 jun. 2008. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2565-de-13-de-junho-de-2008/detalhe/63860f7c4119226dce74e93>. Acesso em: jan. 2024.

SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2012. 152p.

SÃO PAULO-SP. Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013. Fixa atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. **Legislação Municipal**. Prefeitura Municipal de São Paulo: 10 out. 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: ago. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em: maio 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. Versão final. São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p. il. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>. Acesso em: out. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: maio 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo, 2020. Disponível: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf. Acesso em: maio 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação normativa de registros na educação infantil**. 2.ed., reimpressão. São Paulo: SME/COPED, 2022. 74 p.: il. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-de-registros-na-educacao-infantil/>. Acesso em: out. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Instrução Normativa SME nº 46 de 07 de dezembro de 2022a. Dispõe sobre a organização e cumprimento das horas de formação e aperfeiçoamento que compõem a jornada básica do gestor educacional e do assistente de diretor de escola e dá outras providências. **SINESP**, 08 dez.2022a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/15808-instrucao-normativa-sme-n-46-de-07-12-2022-dispoe-sobre-a-organizacao-e-cumprimento-das-horas-de-formacao-e-aperfeicoamento-que-compoem-a-jornada-basica-do-gestor-educacional-e-do-assistente-de-diretor-de-escola-e-da-outras-providencias>. Acesso em: out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação-RBE**, 14 (40). Abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: abr. 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação de instrumentos simbólicos: Implicação para o desenvolvimento humano. *In: Educação. Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v.32, n.1 p.79-83, jan/abr., 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709011>. Acesso em: jan. 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: Contribuição da Teoria da Atividade. *In: Educativa Revista de Educação*. Goiânia, v.19, n.2, p. 449-473, maio/ago.2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>. Acesso em: jul. 2023.

SILVA, Camila Godói da. **Dimensões da gestão escolar**: Saberes e práticas do diretor de escola. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9860>. Acesso em: ago. 2023.

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21627>. Acesso em: ago.2023.

SILVA, Maria Abádia da. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Educ@. Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000100253&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: out. 2023.

SOUSA, Juliana Aparecida Purificação de. **A formação continuada do diretor de escolas de educação infantil de 0 a 3 anos**. 2022. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos -SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15953>. Acesso em: set. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: Articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. Disponível em: <https://checkout.loyola.com.br/produto/downloadArquivoProduto/product=2478/file=15736464676303.pdf>. Acesso em: maio. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Investigaciones psicológicas escogidas**. Mosú: Editorial de la ACP de la RSFSR, 1956.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Michael Cole; Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman (org.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes; 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER Taís Rodrigues. Questões de métodos em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, 19, (2), 25-33, ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em: ago. 2023.

8 APÊNDICES

Apêndice A – Questionário



UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
Mestrado

**Pesquisa: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GESTORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO –
CAMPO LIMPO - SP**

Esse questionário faz parte da metodologia do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientanda: Andrea Luquetti Facco

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues

Prezado (a) diretor (a).

Convidamos você a participar da Pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional dos Gestores da Educação Infantil da PMSp” que será realizada por Andréa Luquetti Facco sob a orientação da Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues, professora do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

O objetivo do estudo é compreender de que forma, com qual intencionalidade e com quais propósitos a formação e o desenvolvimento profissional dos gestores que atuam nesse segmento têm se efetivado no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a partir da perspectiva dos gestores que atuam nesse segmento.

As questões visam à obtenção de informações sobre a realidade e as necessidades formativas dos gestores escolares em exercício. Pretendemos com essa pesquisa, contribuir para a formação continuada do gestor escolar, reconhecendo sua importância à frente da gestão escolar.

Os responsáveis por esta pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos que consentirem em participar da pesquisa, quanto aos dados obtidos para análise. Qualquer dúvida poderá ser sanada pelo contato da pesquisadora.

Ciente das informações e concordando em participar voluntariamente do estudo supracitado, solicitamos que manifeste seu consentimento abaixo:

- Estou ciente e concordo em participar.
- Estou ciente e não concordo em participar.

Questionário de Pesquisa – Gestores – PMSP

Perfil Sociodemográfico

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual o seu gênero?
 - feminino
 - masculino
 - outro
 - prefiro não dizer

Formação Acadêmica e Atuação Profissional

- 3- Há quanto tempo você exerce o cargo de Diretor Escolar na PMSP, considerando se houver o tempo de designação?
 - Até 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 10 a 15 anos
 - De 15 a 20 anos
 - Há mais de 20 anos

- 4 – Há quanto tempo atua na educação?
 - Até 5 anos
 - De 5 a 10 anos
 - De 10 a 15 anos
 - De 15 a 20 anos
 - Há mais de 20 anos

- 5- Em qual área é sua formação inicial?
 - Licenciatura em Artes
 - Licenciatura em Ciências
 - Licenciatura em Educação Física
 - Licenciatura em Física
 - Licenciatura em Geografia
 - Licenciatura em História
 - Licenciatura em Letras

- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Química
- Outro: _____

6- Possui outra Graduação?

- Sim
- Não
- Se sim qual? _____

7- Possui Pós-Graduação?

- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo pós-graduação
- Outro: _____

8- Você acumula cargos?

- Sim
- Não

Experiências, práticas e desafios na gestão da Educação Infantil

9- Já participou de formação em serviço? Em caso positivo, a formação foi oferecida por:

- Setores da Diretoria Regional de Ensino (DRE).
- DIPED (Diretoria Pedagógica).
- SME.
- EMASP
- TCM
- Outros órgãos/Instituições
- Nunca participei de formação em serviço.

10- Caso tenha participado de formação em serviço, quais temáticas foram tratadas?

- Administração de serviços terceirizados (merenda, limpeza, POT)
- Bens Patrimoniais
- Currículo da Cidade
- EOL
- Estágio Probatório
- Gestão Pedagógica
- Legislação
- Mediação de Conflitos/Naapa
- Tecnologias da Informação (SEI, SGP, SIGPEC)
- Uso de verbas (PTRF/PDDE)
- Vida Funcional

11- Em sua opinião, a sua formação inicial cumpre as necessidades inerentes a seu cargo?

- Sim

() Não

12- Em sua opinião, o que é ser e estar gestor na Educação Infantil?

13- Em sua opinião, o que um currículo formativo para o diretor de escola na RMESP deve contemplar?

14- Qual (is) sua(s) expectativa(s) quanto a seu desenvolvimento profissional frente a IN 46/2022 sobre a formação da gestão?

Obrigada pela sua participação!