

Gestão Escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira

School Management and pedagogical practice in Early Childhood Education: Sharing a Brazilian experience

ALINE APARECIDA DA SILVA

DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO. FORMADORA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ, BRASIL
<https://orcid.org/0009-0007-5535-2854>

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, BRASIL
<https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, BRASIL
<http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

Resumo

No Brasil, a formação continuada é prevista nos documentos oficiais que regem a educação nacional, sendo dever dos estados e municípios proporcioná-la aos docentes. Entretanto, ainda encontramos fragilidades na formação continuada ofertada pelos órgãos governamentais, pois ela ocorre com temas gerais e para um número significativo de profissionais, o que impossibilita o diálogo e a troca de experiência, sendo que os temas, geralmente, são de cunho motivacional, desconsiderando o contexto e os desafios que se apresentam diariamente no cotidiano escolar. Considerando tais fragilidades e objetivando apontar possibilidades no âmbito da gestão educacional em relação ao encaminhamento dessa formação, neste texto descreveremos e analisaremos como se efetivou uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* organizada pela equipe diretiva de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Trata-se de um relato de experiência no qual apresentamos aspectos da Formação Contínua Colaborativa *in loco* e o papel da equipe diretiva escolar nesse processo, bem como delineamos como foi organizada, efetivada e os resultados obtidos a partir dessa proposta formativa.

Palavras-chave: Gestão escolar; Formação docente; Formação contínua colaborativa *in loco*; Educação Infantil.

Abstract

In Brazil, continuing education is provided for in the official documents that govern national education, and it is the duty of states and municipalities to provide it to teachers.

However, there are still weaknesses in the ongoing professional development offered by government bodies, as it often covers general topics and involves a significant number of professionals, which hinders dialogue and the exchange of experiences. Additionally, the topics are usually motivational in nature, disregarding the context and challenges that arise daily in the school environment. Considering these weaknesses and aiming to identify possibilities within the scope of educational management regarding the direction of this training, this text describes and analyzes how a proposal for collaborative ongoing professional development *in loco* was implemented by the management team of a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI). This is an experiential report in which we present aspects of the Collaborative Ongoing Professional Development *in loco* and the role of the school management team in this process, as well as how it was organized, implemented, and the results obtained from this training proposal.

Keywords: School management, Teacher training, Collaborative ongoing professional training *in loco*, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo objetivamos descrever e analisar as ações propositivas de uma experiência de formação colaborativa *in loco* em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI em um município do noroeste do Estado do Paraná/Brasil. A proposta de formação colaborativa *in loco* foi pensada a partir da vivência de uma das autoras deste artigo, que na ocasião, integrava a equipe diretiva do CMEI como supervisora educacional.

Por meio do trabalho que vinha sendo realizado na referida unidade educativa, a equipe diretiva percebeu, mediante as observações do cotidiano escolar e por meio dos diálogos com os profissionais, a fragilidade da equipe pedagógica em alguns aspectos que eram fundamentais para a realização de um trabalho qualitativo com as crianças, dentre eles, podemos destacar a ausência de compreensão acerca do referencial teórico adotado pela Secretaria de Educação do referido município.

Nesse sentido, a proposta formativa foi pensada e organizada pela equipe diretiva¹ do referido CMEI, junto aos profissionais docentes que compunham a equipe pedagógica e que atuavam com crianças de 0 a 5 anos, no período de 2019 e 2020. Salientamos que a proposta formativa buscou dialogar não apenas com os profissionais que atuavam diretamente na sala de aula com as crianças, mas também com as profissionais responsáveis pelo asseio e conservação do CMEI e com as responsáveis pela alimentação, uma vez que em nosso entendimento, estes profissionais também atuam como educadores, pois convivem e interagem com as crianças constantemente no espaço educativo.

Vale ressaltar que essa forma de encaminhar a proposta formativa, em uma perspectiva colaborativa, foi pensada porque compreendemos que o trabalho pedagógico escolar terá maior possibilidade de êxito, se todos os atores envolvidos no processo educativo trabalharem em uma mesma concepção, ou seja, tendo o mesmo entendimento sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem.

¹ É importante esclarecer que no município em questão, a equipe diretiva é formada pelo diretor escolar, orientador educacional e supervisor educacional.

No Brasil, a Educação Infantil tem reconhecimento de ordem legal. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Artigo 29, «... a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade» (Brasil, 1996). A partir dessa Lei, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sobre essa questão, Saito e Oliveira (2018) pontuam:

Em se tratando da educação infantil como primeira etapa da educação básica, podemos afirmar, no contexto atual, que ela se constitui como início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da vida educacional. Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana. (p. 2)

Diante disso, é possível perceber a relevância da Educação Infantil na formação do sujeito, que por meio de ações sistematizadas e intencionais, pensadas e organizadas pelos profissionais que atuam nessa etapa de ensino, possibilitam seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Por isso, a ideia de que qualquer pessoa pode trabalhar nessa etapa educacional perde a força, pois não é qualquer profissional e não é qualquer ensino, faz-se necessário um profissional qualificado que tenha condições de organizar um ensino qualitativo com as crianças.

Paralelamente a isso, o direito à formação continuada também foi uma conquista, sendo dever dos estados e municípios proporcioná-la. Contudo, nossas vivências evidenciam que, por vezes, a formação continuada ofertada pelos órgãos governamentais são insuficientes, uma vez que é comum que esta seja organizada de forma abrangente, buscando atender um número significativo de profissionais por turma, o que impossibilita o diálogo e a troca de experiências. Utilizam-se temas gerais, de cunho motivacional e que geralmente não se aproximam da realidade e angústia dos profissionais. Infelizmente essa é uma realidade que se repete em vários estados brasileiros. A respeito disso, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019)

afirmam que em muitos municípios do Brasil, de diferentes estados, a formação continuada não tem contribuído de forma efetiva para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores da educação básica, pois os cursos ofertados nas semanas pedagógicas abordam temas gerais, de cunho afetivo, em detrimento de conteúdos que, de fato, são necessários à prática pedagógica.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2010) ressalta que nas formações oferecidas, há um «... predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum... » (Imbernón, 2010, p. 40).

No que diz respeito à oferta, pelos órgãos governamentais de formação continuada, verifica-se que esta ocorre para atender a exigência legal e não com a intenção de qualificar a prática docente.

A partir dessa realidade de formação continuada, entendemos que a reorganização das ações realizadas nas instituições é possível por meio de uma proposta de formação pautada em estudos contínuos, com base em uma perspectiva de educação que vise a humanização, possibilidade que se apresenta nas pesquisas da Ciência, da História e da Teoria Histórico-Cultural. Esse referencial tem subsidiado nossas reflexões e possibilitado a compreensão acerca do processo de formação e atuação de professores.

Em nossa acepção, a formação contínua colaborativa *in loco* escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva, justifica-se pela compreensão e defesa de que a criança se desenvolve de forma integral desde que sejam oferecidas condições que oportunizem sua aprendizagem e desenvolvimento pela apropriação do conhecimento científico oportunizado e potencializado desde os primeiros anos de vida nas instituições de Educação Infantil.

Com isso, é essencial que o profissional docente, que atua nessa etapa educacional, tenha uma formação específica, consistente e contínua com acesso aos conhecimentos teórico-práticos que o instrumentalize a realizar um trabalho de qualidade que possa coadunar com as necessidades e especificidades do desenvolvimento das crianças, associado com aquilo que há de

mais elaborado acumulado historicamente. Cabe destacar que, para a realização de uma proposta formativa no próprio contexto de trabalho, faz-se necessário considerar o cenário econômico, político e social no qual os profissionais docentes estão inseridos, por entendermos que as ideias se expressam a partir da materialidade objetiva, como afirmam Marx e Engels (2001).

Em nosso entendimento, o trabalho realizado na Educação Infantil junto às crianças é de suma importância e requer ações sistematizadas e intencionais, que sejam permeadas de sentido e significado, que apresente o mundo social e cultural a elas por meio de ações propositivas que possibilitem o encantamento, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser expressadas com intencionalidade objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil. (Saito e Oliveira, 2018, p. 2)

Em conformidade com as autoras supracitadas, acreditamos que é preciso investir na formação inicial e contínua do profissional que atua na Educação Infantil, uma vez que é ele que está conduzindo e possibilitando o conhecimento às crianças. Nesse sentido, firmou-se em uma das autoras, enquanto membro da equipe diretiva de um CMEI, a necessidade de dedicar esforços para a efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* junto aos profissionais docentes que atuam nesta etapa de ensino.

Nesse sentido, salientamos a premissa de que, para pensar e organizar o ensino, a rotina e o planejamento, em todas as etapas educacionais, é essencial aprimorar os estudos e as vivências já iniciados na formação inicial do profissional docente na graduação e nas formações continuadas ofertadas pelas Secretarias de Educação, a fim de estabelecer o diálogo com o contexto no qual os docentes estão inseridos, para que seja possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. Com isso, destacamos a importância da efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* escolar. A respeito disso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam a seguinte compreensão:

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (p. 6)

Em consonância com os autores, compreendemos que, sendo o desenvolvimento profissional um processo que ocorre nos contextos de trabalho, é necessário promovê-lo inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ações docentes. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento profissional é influenciado pelo contexto em que o trabalho acontece, ou seja, o meio no qual esse profissional está inserido, as condições do contexto, os recursos e as relações que são estabelecidas ali, influenciam no desenvolvimento do seu trabalho de modo geral e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento profissional. Por isso destacamos a importância do trabalho coletivo, do trabalho em equipe.

De acordo com Libâneo (2001), o trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com práticas individualistas e leva os alunos a produzirem melhores resultados de aprendizagem.

Nesse processo de efetivação de um trabalho em equipe, a equipe diretiva (direção, orientação e supervisão educacional) tem um importante papel, considerando sua influência na criação de um clima organizacional favorável. Considerando o papel de referência que a equipe diretiva desempenha, podemos dizer que o desenvolvimento de práticas autenticamente democráticas no interior da escola vai depender de uma nova postura a ser assumida por esta equipe.

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

Diante disso, entendemos que o espaço escolar é também espaço de formação constante, no qual, de forma coletiva, é possível refletir sobre as questões e desafios que se apresentam naquele local. Nesse sentido, vale destacar que o papel da equipe diretiva escolar é determinante para a efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*, por isso, é fundamental que os membros da equipe diretiva tenham consciência, conforme explicitam Gomide e Batistão (2017, p. 61), «... da relação da escola com os valores dominantes, observando que nela encontram-se os espaços de contradição e as possibilidades de ruptura e de transformação social». Dessa maneira, percebemos a relevância da equipe diretiva nesse processo, tendo em vista que, para que seja possível realizar tal proposta formativa, faz-se necessário antes, que a equipe diretiva escolar tenha instrumentalização teórico-prática consistente, para assim, poder ofertá-la.

Vale ressaltar também que, para efetivação de uma proposta formativa contínua colaborativa *in loco*, é fundamental que a gestão seja pautada nos princípios democráticos, pois dessa maneira, é possível refletir e estabelecer estratégias de forma coletiva e colaborativa para o desenvolvimento profissional. A gestão democrática é assegurada na LDB 9394/96, em seus artigos 14 e 15:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Uma escola pautada nos princípios da gestão democrática possibilita que seus participantes estejam coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos. A equipe diretiva, a partir de sua concepção de educação, de aprendizagem, de desenvolvimento humano, de sua forma de organização do trabalho pedagógico,

possui autonomia para organizar momentos de diálogo e reflexão. Cabe à equipe diretiva mediar as inter-relações e interações, com vistas a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e qualitativo, considerando todos os profissionais que atuam na escola.

Nesse sentido, nosso texto foi organizado de modo a apresentar aspectos históricos e legais da formação continuada no Brasil e da Formação Contínua Colaborativa *in loco*, bem como o papel da equipe diretiva na organização dessa formação. Apresentamos, também, como foi organizada e efetivada uma proposta formativa em um CMEI brasileiro, no período de 2019 e 2020, e os principais resultados alcançados.

2. EQUIPE DIRETIVA E SEU PAPEL EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Nesta seção, abordaremos aspectos da formação continuada e formação contínua colaborativa *in loco*, a fim de compreendermos sua importância para a organização e a efetivação da prática docente junto às crianças. Discutiremos, ainda, a gestão democrática e seu papel enquanto facilitadora e promotora de uma proposta formativa em contexto escolar.

Ao tratar da formação, capacitação ou qualificação continuada precisamos ter clareza de que é um procedimento que se realiza de fato – cursos, encontros, seminários e eventos – organizado tanto nos estados quanto nos municípios, havendo, inclusive, dotação orçamentária para tal finalidade. Todavia, percebemos que, geralmente, a formação continuada, principalmente na Educação Infantil, é pensada e organizada para abordar aspectos teórico-metodológicos de maneira geral, visando atender os desafios e as necessidades em comum, das instituições educativas.

Vale destacar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 desempenhou um papel importante para a formação continuada, pois no Artigo 206, Capítulo V da Carta Magna encontra-se fixada como um dos princípios do ensino a valorização do profissional (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando, ainda, que a progressão funcional deve basear-se na titulação e na avaliação do des-

empenho. A referida Lei estabelece que a União, os estados e os municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente, tanto das escolas quanto dos centros municipais de Educação Infantil. Acrescenta-se a isso o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que reafirma a necessidade de Formação Continuada.

Cabe destacar que a mobilização para a capacitação dos profissionais da Educação Infantil, de fato, não ocorreu na mesma proporção que nos demais níveis educacionais, mesmo sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece o Artigo 29 da LDBEN n.º 9.394 (Brasil, 1996).

O documento intitulado Referenciais para a formação de Professores, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999, ressalta a importância da formação continuada de professores, ao destacar:

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

Compreendemos, assim, que a formação do profissional dentro de seu local de trabalho apresenta-se como uma possibilidade para promover o diálogo, a troca de experiências entre os profissionais, bem como proporciona uma reflexão sobre sua prática pedagógica acerca dos desafios que se apresentam na própria instituição educativa. O documento supracitado ainda explicita o seguinte aspecto:

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

Em concordância com o que está redigido nos Referenciais para a formação de Professores (Brasil, 1999), a formação colaborativa *in loco* colabora para a reflexão do profissional docente sobre sua prática pedagógica coti-

diana. Para efetivá-la nessa direção, consideramos que a Teoria Histórico-Cultural contribui para que os profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, pensem e organizem uma educação para e com as crianças (Teixeira e Barca, 2017).

Vale aqui destacar que, de acordo com essa abordagem teórica, a criança é um sujeito ativo e participante do processo social de formação de sua personalidade, ou seja, «... se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social» (Vigotski, 1996, p. 382). Compreendendo que os processos vividos pela criança no plano social são reconstruídos pela criança no plano psicológico, o papel do professor nessa perspectiva se constitui como uma tarefa de significativa responsabilidade e exige mais e melhor formação, tendo em vista que nós, professores, somos os organizadores do ambiente social educativo.

Destacando o papel do professor, Teixeira e Barca (2017) assinalam a importância e a necessidade de uma formação científica que nos possibilite ser intelectuais de nossa própria prática, ou seja, uma formação que nos permita refletir, pensar, planejar, registrar, executar, avaliar e transformar a prática pedagógica junto com as crianças, pensando em ações educativas que promovam o desenvolvimento integral. Para isso, não podemos organizar as ações propositivas para e com as crianças, sem considerar o contexto no qual elas estão inseridas. Isso evidencia a importância da gestão democrática escolar, tendo em vista que esse modelo de gestão possibilita o diálogo entre os pares e os diferentes setores educacionais, permitindo, dessa maneira, uma visão ampla dos aspectos sociais, cognitivos e culturais que cercam as crianças, gerando uma participação e flexibilidade na organização da educação.

No que diz respeito ao termo gestão escolar, este vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Segundo Barroso (2001), este termo refere-se à função executiva destinada a por em prática as políticas previamente definidas, ou seja, esse é um conceito mais abrangente, uma vez que na área educacional a gestão escolar vai além do comando e pode designar uma forma de administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

Coelho e Volsi (2017) explicam que a gestão democrática foi estabelecida como um princípio na Constituição Federal de 1988, o qual foi reafirma-

do na LDB/96. Para além de sua legalidade, precisamos pensar a gestão democrática como uma possibilidade de transformação educacional. Essa perspectiva de gestão exige dos envolvidos algumas qualidades, tais como: 1) ter consciência das questões legais e burocráticas do trabalho educacional; 2) articular o diálogo e as ações entre os diferentes segmentos e sujeitos que compõem o âmbito escolar; 3) organizar momentos de reflexões e definições de metas e estratégias para a transformação ou superação dos inúmeros desafios que se apresentam cotidianamente na escola; e 4) promover a formação continuada em contexto dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Vale destacar que se analisarmos o cenário educacional atual do Brasil e as políticas públicas vigentes, a tarefa da gestão escolar se torna ainda mais complexa, especialmente se considerarmos que essa gestão aconteça em uma perspectiva democrática. A LDB de 1996 atribui aos estabelecimentos de ensino algumas funções, dentre as quais destacam-se:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI. Articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VIII. Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Brasil, 1996, p. 5-6)

Diante dessas atribuições é possível perceber o quão complexo e difícil é a tarefa da equipe diretiva escolar. As atribuições do cargo são inúmeras e

somadas aos desafios que se apresentam cotidianamente na prática educativa, organizar uma formação contínua colaborativa *in loco*, torna-se um desafio. Entretanto, mesmo com tantas tarefas e dificuldades que se apresentam na e para a gestão escolar, compreendemos que é possível, por meio da perspectiva democrática e coletiva, organizar momentos de Formação contínua colaborativa *in loco*. Nas palavras de Coelho e Volsi (2017):

... uma gestão escolar democrática não significa prescindir das funções específicas desenvolvidas pelos profissionais competentes. A direção e a coordenação, por exemplo, são funções específicas e estratégicas no ambiente escolar [...] no entanto, a atuação dos profissionais que ocupam tais cargos devem se organizar no sentido de canalizar o trabalho realizado coletivamente para a busca dos resultados pretendidos. (p. 122)

Em conformidade com os autores, nossa defesa é de que tanto o diretor quanto o coordenador escolar devem organizar a gestão da escola de modo a considerar as funções específicas dos profissionais que ali atuam, as necessidades formativas apresentadas pela equipe, bem como possibilitar o diálogo e a articulação entre os pares para que, de forma coletiva, possam estabelecer estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico e no plano de ação da escola. No que se refere às funções da equipe diretiva:

A direção ... é por em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação ... O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. (Libâneo, 2001, pp. 215-219)

Nesse sentido, ao pensar em uma proposta formativa que considere o contexto escolar, é preciso que a equipe diretiva (diretor, supervisor e orientador) articulem suas funções e busquem integrar as dificuldades observadas por eles, com as angústias elencadas pelos profissionais em prol da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Compreendemos que uma proposta formativa contínua colaborativa *in loco* pode possibilitar a superação do senso comum e promover práticas sustentadas por um conhecimento teórico de forma consciente, crítica e

criativa. Vale destacar que esse movimento não é simples, tampouco natural. Pelo contrário, exige esforços e condições concretas estabelecidas para esse fim. Portanto,

... entendemos que os gestores escolares podem buscar tais condições. Não desconsideramos as dificuldades impostas pelo sistema, como condições de trabalho, defasagens da formação inicial, entre outras, mas temos como pressuposto que há possibilidade de mudança no interior das unidades escolares. (Borges e Alcântara, 2019, p. 170)

Os desafios que se apresentam diariamente no cotidiano escolar são inúmeros e de todas as ordens, desde a falta de recursos objetivos concretos até a falta de formação inicial dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, porém, tais desafios não podem ser impeditivos para realização de ações que tem como intencionalidade a transformação, o aprimoramento, o diálogo e a reflexão do fazer pedagógico.

Na próxima seção, trataremos sobre a importância de possibilitar momentos formativos *in loco*, pensados e organizados pela equipe diretiva, mesmo diante dos desafios cotidianos, os quais podem auxiliar e transformar as ações docentes realizadas com as crianças.

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*: ENCAMINHAMENTOS E POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A fim de realizar a formação colaborativa *in loco*, a equipe diretiva fez uma pesquisa bibliográfica, constituída prioritariamente de livros e artigos científicos. Ao argumentar sobre as vantagens de conduzir uma pesquisa bibliográfica, Gil (2002) explica que o delineamento bibliográfico permite ao investigador analisar uma grande cobertura de fenômenos que não poderia pesquisar diretamente. Ela favorece o direcionamento dos estudos de maneira a compreender a totalidade do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo. Nesse sentido, nos apoiamos em capítulos de livros e artigos científicos que tratam de temas pertinentes à Formação Continuada em Contexto e à gestão escolar.

Posteriormente à pesquisa bibliográfica, a equipe diretiva começou a organizar a proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, a qual passou

por algumas etapas antes de sua efetivação. Em um primeiro momento, a equipe diretiva da unidade educativa elaborou um projeto com a proposta formativa, que posteriormente foi contemplado no plano de ação da equipe diretiva para os anos de 2019 e 2020.

O projeto da referida proposta formativa teve como meta realizar ao menos quatro momentos de formação contínua colaborativa *in loco* no decorrer de cada ano letivo junto aos profissionais em seus respectivos dias de horatividade. Para definir os temas das formações, foi realizado, em um primeiro momento, diálogos com os profissionais docentes da instituição educativa, a fim de identificar quais eram as angústias, os assuntos e/ou os conteúdos que gostariam de estudar para aprimorar seu fazer pedagógico.

A partir da metodologia utilizada, verificamos que os principais temas levantados pelos profissionais foram: 1) *Relação teoria e prática*, pois destacaram que a teoria era muito distante daquilo que era feito na prática educativa; 2) *Organização do planejamento semanal*, especificidades de cada faixa etária (periodização do desenvolvimento infantil), documentos norteadores e avaliação; 3) *Escrita de parecer descritivo*, como estruturar o relatório semestral das crianças; 4) *A importância do brincar na Educação Infantil*; e 5) *Transição do infantil 5 para o 1º ano do ensino fundamental*.

Em seguida, partindo das fragilidades percebidas e apontadas pelos próprios profissionais, somados às observações por parte da equipe diretiva das aulas e dinâmica das ações propositivas realizadas cotidianamente junto às crianças, foram definidos os textos e os artigos científicos que tratavam dos temas elencados pelos profissionais e equipe diretiva, tendo como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referencial este que é norteador do trabalho no município em questão.

Definidos os temas e os textos para a proposta formativa, a equipe diretiva organizou um cronograma de execução, buscando juntar, em cada grupo de formação, profissionais dos diferentes agrupamentos, ou seja, em um mesmo grupo formativo participaram profissionais que atuavam no infantil 1, infantil 2, infantil 3, infantil 4 e infantil 5, bem como profissionais que atuavam na hora-atividade e auxiliares, possibilitando assim, a troca de experiência e o diálogo entre profissionais que atendiam as diferentes faixas etárias.

Vale ressaltar que, para conseguir realizar a proposta formativa seguindo essa organização (grupos com diferentes profissionais), alguns desafios se apresentaram no processo. A exemplo disso, destacamos dois desafios significativos que influenciaram diretamente na realização desse processo formativo: 1) a necessidade de alterar o cronograma, previamente organizado com as datas dos encontros formativos, devido à ausência de profissionais por atestado médico, exigindo assim sua reorganização; 2) demandas que se apresentaram à equipe diretiva de maneira inusitada e que necessitavam ser resolvidas com urgência, atrasando o cronograma estabelecido inicialmente. Salientamos que tais desafios não foram impeditivos para a efetivação da referida proposta formativa, pelo contrário, eles foram superados e com alguns ajustes no cronograma a proposta formativa foi efetivada. Participaram efetivamente da formação colaborativa *in loco*, aproximadamente 38 profissionais.

Destacamos que o processo de formação continuada colaborativa *in loco* aconteceu de forma bimestral no período de 2019 e 2020, com carga horária de 20 h/a, distribuídas nos períodos matutinos e vespertinos durante a hora-atividade de cada profissional, formando grupos de 4 (quatro) a 5 (cinco) profissionais para cada formação. As auxiliares, por não possuírem direito à hora-atividade, foram agregadas aos grupos formativos, em forma de revezamento, ou seja, a cada encontro uma auxiliar de uma determinada turma participava.

No ano de 2019 foi possível efetivar a formação de um dos temas elencados, sendo ele *Relação teoria e prática*. Esta formação foi organizada de forma remota, em decorrência da pandemia da covid-19, com o título «Teoria Histórico-Cultural: a concretização da teoria em práticas pedagógicas» e teve como objetivo geral possibilitar a compreensão dos profissionais sobre a importância de se apropriar de um referencial teórico que subsidie e instrumentalize sua prática pedagógica. Durante a formação, os profissionais estudaram e refletiram acerca da importância de conhecer o referencial teórico adotado pelo município no qual atuavam, bem como quais os pressupostos desse referencial teórico, de modo a enfatizar qual a concepção de criança, de infância e de desenvolvimento desse referencial e qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2020, no momento em que retomamos o trabalho presencial, de forma escalonada, foi possível realizar a formação sobre a *Periodização*

do desenvolvimento com o título «Periodização do desenvolvimento infantil». Vale destacar que os profissionais realizaram, no momento em que estavam isolados, o estudo do texto introdutório sobre a temática, sendo «A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante a formação das funções psíquicas superiores» de Tuleski e Eidt (2017) e também textos contidos no livro «Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice» organizado por Martins, Abrantes e Facci (2017). Os profissionais realizaram leitura sobre a temática supracitada no período home office, em 2019. Quando os profissionais retornaram às atividades presenciais, foi possível realizar a formação.

Durante a formação sobre a periodização do desenvolvimento infantil, os profissionais foram instigados a refletir sobre qual a importância de compreender a periodização, como ocorre o desenvolvimento das funções elementares em funções psíquicas superiores, qual a atividade guia em cada período do desenvolvimento infantil e como devemos organizar o tempo, a rotina e o espaço na Educação Infantil de modo a considerar a periodização do desenvolvimento em todas as nossas ações junto às crianças. Vale ressaltar que, mesmo com o retorno presencial, o funcionamento do CMEI ocorreu de forma escalonada, o que corroborou com a intenção de organizar as formações com pequenos grupos, buscando favorecer o diálogo e a troca de experiência, conforme registro nas *figuras 1 e 2*:

Figura 1

Formação contínua colaborativa in loco - Periodização do desenvolvimento psíquico (2020)



Figura 2

Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na Educação Infantil (2020)



O momento de discussão foi riquíssimo. Em um primeiro momento, os profissionais relataram a dificuldade em compreender a leitura do texto, afirmando que no início do texto a leitura foi difícil, mas que conforme foram avançando as páginas, aquilo que se apresentava foi ganhando sentido, pois começaram a relacionar os períodos e fases da periodização ao que vivenciavam com as crianças de sua turma. Essa compreensão acerca do texto se fortaleceu a partir da discussão no grupo de formação, onde a equipe diretiva fez algumas observações e explicações sobre o texto, apontando exemplos do cotidiano escolar e mobilizando os profissionais a se perceberem em algumas situações junto às crianças.

O desenvolvimento dessa percepção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido naquele contexto, oportunizou que cada um falasse um pouco sobre suas vivências, ocasionando uma troca de experiências significativas, uma vez que começaram a pensar em estratégias para lidar com as situações desafiadoras do cotidiano escolar. Outro ponto positivo desse tema sobre a periodização, foi o fato de que os profissionais compreenderam que é necessário organizar o planejamento considerando a atividade guia de cada faixa etária.

Outro tema discutido e trabalhado com os profissionais, inclusive com as cuidadoras e operacionais (zeladoras e merendeiras) no ano de 2020 foi «A importância do vínculo afetivo na Educação Infantil». O tema dessa formação, foi definido, pensando em como mobilizar os profissionais em suas ações pedagógicas, de modo que suas ações considerassem, no período de

pandemia, a manutenção do vínculo afetivo com as crianças e famílias, que naquele momento era primordial devido ao distanciamento causado pela covid-19.

Para refletir sobre essa temática, a equipe diretiva teve como premissa ser necessário sensibilizar e mobilizar primeiro os profissionais, para que eles tivessem condições de fazer o mesmo com as crianças. Nesse sentido, a equipe diretiva elaborou um cartão para cada profissional, com uma frase pensada e escolhida especificamente e especialmente para ele.

Para realizar esta ação, salientamos a importância também, de a equipe diretiva conhecer e estabelecer vínculos com a equipe pedagógica e demais profissionais que atuam na instituição educativa, pois a partir dessa relação foi possível escolher uma frase/mensagem que provocasse além da sensibilização, a afinidade e o sentimento de pertença e reconhecimento.

Essa sensibilização inicial com os profissionais, foi necessária, pois ao receber por parte da Secretaria de Educação e da equipe diretiva, orientações para manutenção do vínculo com a comunidade escolar, alguns profissionais argumentaram que os cartões eram desnecessários pelo fato de que as crianças não sabiam ler. Ademais verbalizaram que as famílias não valorizavam o que os profissionais do CMEI faziam. Diante dessa problemática, a equipe diretiva percebeu a necessidade de promover essa sensibilização, primeiro com os profissionais e, ao receberem o cartão com as frases/mensagens, puderam dizer qual foi o sentimento gerado em cada um ao ler seu cartão. Esse foi um momento significativo, tendo em vista que muitos se emocionaram e expressaram o quanto foi prazeroso receber o cartão com a frase.

A partir dessa sensibilização, a equipe diretiva conduziu reflexões sobre como pequenos gestos são importantes e significativos, uma vez que um cartão que é algo singelo, desperta tanto sentimentos nos adultos, quanto nos bebês e crianças pequenas. Diante disso, o papel da gestão escolar é evidenciado novamente, pois entendemos que:

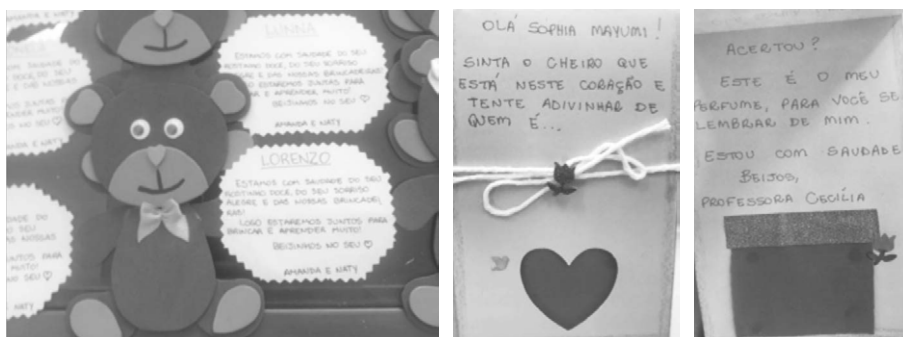
A mobilização de saberes e a revelação das crenças presentes na prática não ocorrem naturalmente, mas, ao contrário, são provocadas por ações intencionais e, como já foi dito, a gestão escolar pode criar as condições objetivas para essa reflexão se assumir a liderança nos

espaços formativo presentes na escola. Logo, o papel da gestão é observar, revelar, desnaturalizar e transformar as práticas junto com sua equipe. (Borges e Alcântara, 2019, p. 175)

Em conformidade com os autores, acreditamos que é papel fulcral da equipe diretiva promover e oportunizar situações de diálogo, reflexão e sensibilização com os profissionais. Daí a importância de a equipe diretiva ser capacitada com uma formação consistente para ter condições de conduzir tais momentos formativos, pois dessa maneira, é possível, tanto equipe diretiva, quanto profissionais que atuam no CMEI fundamentarem suas práticas em uma teoria e, assim, desenvolverem ações conscientes e intencionais.

A partir dessa formação e sensibilização junto aos profissionais, estes passaram a enviar junto às apostilas de atividades, cartões com mensagens de afeto às crianças, cartões sensoriais e vídeos, conforme *figura 3*:

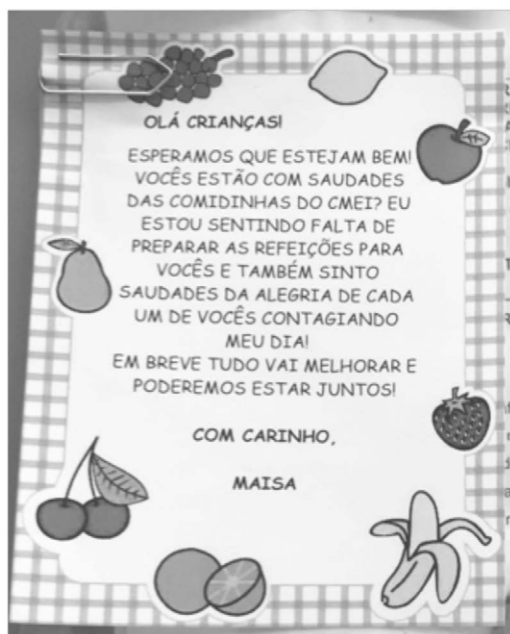
Figura 3
Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na Educação Infantil (2020)



A sensibilização para a temática ocorreu também com os demais profissionais, auxiliares, cuidadores, operacionais da limpeza e da cozinha, mobilizando-os de tal forma que estes também elaboraram cartões e vídeos para enviar às crianças e famílias, conforme pode ser visto na *figura 4*:

Figura 4

Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na Educação Infantil (2020)



Um fator que merece destaque quando essas profissionais receberam tal formação, foi os relatos de que, sentiram-se pertencentes ao CMEI e importantes para as crianças e seus familiares. Em decorrência disso, solicitaram que tivessem mais momentos formativos para que pudessem saber o que era realizado com as crianças no pedagógico, pois de forma indireta, também poderiam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por meio das formações realizadas nos anos de 2019 e 2020, verificamos que os gestores que lideram uma equipe que pensa, dialoga e tem uma atitude reflexiva em relação à sua própria prática, também não são neutros, mas ao contrário, trazem em suas ações, valores, conhecimentos, concepções que precisam ser identificados, revelados, ditos.

4. RESULTADOS

Durante as formações contínuas colaborativas *in loco* e no decorrer dos anos de 2019 e 2020, verificamos, por meio de observação e relato dos próprios profissionais, que foi possível realizar uma reflexão acerca da prática pedagógica junto às crianças a partir dos temas estudados nas formações. Mesmo não tendo conseguido cumprir com o cronograma previsto no plano de ação da unidade educativa, em virtude da intensa demanda de trabalho e rotina da Educação Infantil, foi possível realizar uma formação em 2019 e duas em 2020. Constatamos avanços no que se refere à compreensão do referencial teórico (Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica) adotado pela Secretaria de Educação do município. Esse entendimento possibilitou que os profissionais pudessem expressar o que aprenderam da teoria na prática, sendo contemplado em seus planejamentos semanais.

Vale destacar que inúmeros avanços foram observados, dentre os quais destacam-se: 1) a melhoria na escrita e a organização do planejamento semanal dos profissionais regentes das turmas, pois passaram a contemplar atividades pensando na periodização do desenvolvimento infantil, de acordo com a faixa etária atendida; 2) aprimoramento das práticas realizadas, uma vez que passaram a ser mais coerentes com o referencial teórico adotado pelo município em questão; 3) as profissionais operacionais em especial as da limpeza, demonstraram mais paciência e empatia durante a realização de algumas atividades específicas como, por exemplo, as que envolviam pintura com tinta guache (o que antes era motivo de divergência, pois sujava o ambiente da sala de aula e/ou espaço externo); 4) foi realizada uma alteração no cronograma de refeitório, a qual foi decidida de forma coletiva com todos os profissionais do CMEI, buscando a ampliação do tempo de refeição de cada turma, pois por meio das reflexões e discussões nos grupos formativos, foi entendido que o tempo destinado a essa ação era incoerente com a defesa e concepção de criança e desenvolvimento defendido.

Os profissionais relataram que estudar e compreender o referencial teórico auxiliou nas ações cotidianas como, por exemplo, organizar o espaço da sala de aula e refletir sobre a rotina que era realizada que, por vezes, era realizada de forma mecânica e sem significado para a criança. A forma de

conversar com as crianças e a importância da afetividade também foram mencionadas pelos profissionais. A equipe diretiva observou que algumas atividades que já eram advindas de práticas enraizadas, sem uma intencionalidade, após os estudos e formação contínua colaborativa *in loco* foram sendo repensadas e modificadas. Isso foi evidenciado tanto nos planejamentos semanais quanto nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

No que se refere à periodização do desenvolvimento psíquico, os profissionais puderam discutir e demarcar qual a atividade guia de cada período, considerando-as na elaboração do seu planejamento semanal, buscando estratégias e atividades que estivessem coerentes com a faixa etária e desenvolvimento de cada criança atendida. Verificamos que ao compreender sobre a periodização, os profissionais demonstraram maior clareza, inclusive na escrita dos relatórios semestrais, evidenciando uma apropriação do tema estudado, uma vez que conseguiam perceber o desenvolvimento de cada criança e elencar estratégias para impulsionar esse desenvolvimento.

Verificamos que ao possibilitar e promover uma formação contínua colaborativa *in loco*, a equipe diretiva escolar constrói junto aos profissionais, esforços coletivos para uma educação transformadora, além de estabelecer vínculos e relações dentro do espaço educativo, tornando assim, o processo formativo e de ensino-aprendizagem coletivo e contínuo.

Constatamos que as formações contínuas colaborativas *in loco*, pensadas, organizadas e efetivadas pela equipe diretiva contribuem para o aprimoramento e a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil, tendo em vista que por meio delas, foi possível estabelecer o diálogo, a reflexão, a troca de experiências, o estreitamento dos vínculos entre os profissionais e equipe diretiva, uma vez que esses momentos formativos evidenciaram que todos que ali atuavam estavam buscando algo em comum, ou seja, oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças, a partir de ações coletivas.

Dessa forma, reafirmamos nossa defesa de que a equipe diretiva precisa assumir seu papel como facilitadora de momentos formativos dentro da unidade educativa, uma vez que, em conformidade com Borges e Alcântara (2019, p. 178-179), «[...] para existir um avanço do fazer docente é imprescindível a existência de um par mais avançado; na ausência desse par, as

proposições não apresentam problematização nem avanços, correndo até o risco de ser naturalizadas e valorizadas como boas propostas». Ou seja, não podemos esperar que haja modificações ou reflexões dos profissionais que atuam diariamente com bebês e crianças pequenas se não houver um planejamento adequado. Para tanto, é essencial a presença de uma equipe que possibilite, organize e conduza esses momentos.

5. CONCLUSÕES

Neste texto objetivamos apresentar um relato de experiência no qual descrevemos uma proposta de formação continuada em contexto escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Estado do Paraná - Brasil. Nossa defesa, ao longo do texto, foi de destacar a importância dessa proposta formativa para a reflexão e a qualificação da prática pedagógica, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças.

Ao estudar sobre a formação contínua colaborativa *in loco*, o papel da equipe diretiva e sobre questões afetas à Educação Infantil, entendemos que as instituições educativas devem se constituir como espaço para o pleno desenvolvimento da criança.

Defendemos uma Educação Infantil em que as crianças aprendam, se desenvolvam por meio de conteúdos que tenham sentido e significado, que sejam apresentados a elas de forma sistematizada e intencional, considerando as especificidades de cada faixa etária e da Educação Infantil. Para isso, precisamos de profissionais com formação inicial e continuada de qualidade.

Portanto, a formação dos professores se consolida como instrumento necessário e imprescindível para que práticas educativas de qualidade sejam realizadas. É fundamental aprimorar a formação, pois, com uma formação consistente, instaura-se a possibilidade de apresentar às crianças o que há de mais elaborado. A formação contínua colaborativa *in loco* escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva, considerando o contexto e as angústias dos profissionais se apresenta como possibilidade de estudo, reflexão e transformação da prática pedagógica, pois configura-se como espaço privilegiado de diálogo, reflexões, trocas de experiências e

de busca por estratégias para superar os desafios com a intenção de ofertar, cada vez mais, uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina «Teoria das Organizações e da Administração Educacional»*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Lisboa.
- Borges, A. L., e Alcântara, C. R. (2019). O papel da gestão escolar em face da documentação pedagógica produzida por professores da Educação Infantil. In L. C. B. Vercelli, C. R. Alcântara (Eds.), *Fazeres de professores e gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*. Paco Editorial.
- Brasil, MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro.
- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro*. Imprensa Oficial.
- Brasil, MEC. (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2014, 26 jun). *Lei Federal 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Coelho, M. P., e Volsi, M. E. F. (2017). Bases legais da gestão democrática da educação e da escola. In A. K. Noma, C. A. A. Toledo (Eds.), *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Eduem.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gomide, A. G. V., e Batistão, M. (2017). Organização da educação escolar no Brasil: um debate na perspectiva da gestão democrática. In A. K. Noma, C. A. A. Toledo (Eds.), *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Eduem.
- Fávero, A. A., Tonieto, C., e Consaltér, E. (2019). Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *Imagens da Educação*, 9, 95-112.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa.
- Marx, K., e Engels, F. (2001). *Obras escolhidas*. Alfa-Omega.
- Oliveira-Formosinho, J., e Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Thomson.

- Saito, H. T. I., e Oliveira, M. R. F. (2018). Trabalho docente na Educação Infantil: Olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, 8(1), e39210.
- Teixeira, S. R., e Barca, A. P. A. (2017). Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In S. A. Costa e S. A. Mello (Eds.), *Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. CRV.
- Pasqualini, J., e Lazaretti, L. (2022). *Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Tuleski, S. C., e Eidt, M. N. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes e M. G. Facci (Eds.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35-62). Autores Associados.
- Vasconcellos, C. S. (2019). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Cortez.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Visor.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Da Silva, A. A., Saito, H. T. I., e Yaegashi, S. F. R. (2024). Gestão escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 41-65.