

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

STEPHANY DE SOUZA PEREIRA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS EQUIPES GESTORAS DOS CMEIs NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR (2000-2020)

PONTA GROSSA  
2022

STEPHANY DE SOUZA PEREIRA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS EQUIPES GESTORAS DOS CMEIs NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR (2000-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação na Linha de Pesquisa Ensino e  
Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

PONTA GROSSA  
2022

D278 De Souza Pereira, Stephany  
A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020) / Stephany De Souza Pereira. PONTA GROSSA, 2022.

101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Formação continuada. 2. Educação infantil. 3. Gestor escolar. 4. Prática pedagógica. I. Manosso Cartaxo, Simone Regina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

STEPHANY DE SOUZA PEREIRA

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS EQUIPES GESTORAS DOS CMEIs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR (2000 – 2020)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo -UEPG- Orientadora  
(Presidente)

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski -UNINTER - Membro

Profa. Dra. Marilucia Antonia Rezende Peroza - UEPG- Membro



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 26/11/2021, às 10:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 07/12/2021, às 07:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0764696** e o código CRC **84880344**.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me capacitou e fortaleceu. Tenho certeza de que o Mestrado aconteceu para mim no tempo de Deus, e eu vi o cuidado dEle em cada detalhe, conforme Eclesiastes 3:1.

Aos meus pais, Gerson e Sandra, que me apontaram caminhos e mostraram-me princípios, me ensinando sempre a ter um coração grato. Aos meus irmãos, Gerson, Vitória e Rebecca, os responsáveis pela certeza de que nunca estarei só.

Aos meus filhos. Isabella, meu lado mais doce, menina de sorriso fácil e olhar gentil, minha melhor amiga, mostrou-me o que é amor, ainda tão pequenina. Nicolas, que veio me ensinar que amor de mãe não se divide, mas se multiplica. Reservado, dono de um coração sincero e seletivo. Meu abrigo, meu menino. Tão opostos, tão completos, tão meus.

Ao causador disso tudo. Cleverson, meu marido e melhor amigo, minha pessoa! Por ser meu maior incentivador, quem me puxou a orelha quando foi preciso, que me cobrou foco, que entendeu meus momentos de desânimo e me deu suporte. Minha inspiração para buscar sempre mais. “Tem gente que chega e muda os planos da gente, e que faz a nossa vida caminhar pra frente, agora sim eu sei pra onde ir”.

A todos os amigos e amigas que estiveram por perto ou até mesmo longe, que proferiram palavras de força quando precisei, e em especial, à minha amiga Caroline, sempre pronta a ajudar de formas tão variadas, por ser exemplo de dedicação, por me inspirar a estudar sempre mais.

Aos colegas que conheci nessa caminhada e levarei para a vida. Pelos desabafos coletivos agradeço à Aline, Igor e Phiama. Pelas contribuições e incentivo agradeço ao grupo GEPEDIDO.

Às professoras e professores das disciplinas, que tanto contribuíram nesse processo. Aos membros da banca examinadora, Prof. Dra. Marielda Ferreira Pryjma, Prof. Dra. Marilucia Antônia Rezende Peroza, Prof. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi pelas considerações e apontamentos que enriqueceram essa pesquisa, gratidão.

Em especial à minha orientadora, Profa. Simone Cartaxo, que me ensinou serenidade, compreensão e ética, que ressignificou para mim a palavra respeito. Uma profissional impecável e um ser humano indescritível. Levo hoje, muito além de lições científicas, conceitos ou concepções a respeito da minha pesquisa, carrego comigo

um pouquinho dela, e como acadêmica, professora, gestora e pessoa me sinto eternamente grata.

Compreendendo a gratidão enquanto ação, findo meus agradecimentos com o ato de ser grato.

Gratitude!

## RESUMO

PEREIRA, Stephany. **A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020)**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Tem como objetivo analisar a prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo. Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa foram definidos os objetivos específicos: i) identificar a trajetória da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; ii) caracterizar a prática da equipe gestora nessa formação continuada. iii) sistematizar contribuições da prática decorrente dos processos de formação continuada gestados pelas equipes gestoras dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. A pesquisa é de natureza qualitativa, a organização e análise dos dados tiveram como fundamentação os pressupostos teóricos metodológicos de Bardin (2011). Os encaminhamentos se deram a partir da análise de documentos e entrevistas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e equipes gestoras dos CMEIs atuantes em diferentes períodos desde a constituição da Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR. Para embasamento teórico no que se refere a prática pedagógica, apoiou-se em Martins (1996) e Freire (1987), abordou-se discussões sobre gestores escolares a partir de Kramer (2005), Paro (2010) e Placco (2014). Fundamentou-se a construção do conceito de formação continuada no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, baseando-se em Santos (1992) e Martins (1997). Os resultados indicam que desde o momento que a Secretaria Municipal da Educação assumiu a Educação Infantil as equipes gestoras dos CMEIs foram se constituindo primeiramente com as diretoras e em alguns casos, pedagogas; em diferentes períodos as diretoras assumiram tripla função, atuando enquanto diretoras, coordenadoras pedagógicas e escriturárias, e ainda assim buscavam tentativas de realizar a formação dos professores; no último período intensifica-se a função formadora das equipes gestoras embora como multiplicadoras das formações recebidas pelas assessoras pedagógicas da Secretaria de Educação; foram organizadas formas diferentes de organizar as formações sem, no entanto, alterar a concepção de formação continuada; houve um movimento no sentido de partir dos contextos da prática de cada CMEI para pensar formações mais específicas. Espera-se que os resultados possam contribuir para a prática dos gestores escolares em prol de uma formação continuada que supera a ideia da teoria como guia da prática e distribuição do conhecimento, voltando-se para a produção dele na direção de uma sistematização coletiva deste conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Infantil. Gestor Escolar. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

PEREIRA, Stephany. **The pedagogical practice of the management teams of the CMEIs in the continuing education of professionals in Early Childhood Education in the Municipal Teaching Network of Ponta Grossa/PR (2000-2020).** 2022. 101 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

This research has as its object of study the pedagogical practice of the management team of the CMEIs in the continuing education of professionals in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Ponta Grossa/PR. It aims to analyze the pedagogical practice of the management team of CMEIs in the continuing education of professionals in Early Childhood Education in the Municipal Teaching Network of Ponta Grossa/PR, with a view to understanding how it has been constituted. To achieve the main objective of this research, specific objectives were defined: i) to identify the trajectory of the continuing education of professionals in Early Childhood Education in CMEIs in the Municipal Education Network of Ponta Grossa/PR; ii) characterize the practice of the management team in this continuing education. iii) systematize the contributions of the practice resulting from the continuing education processes managed by the management teams of the CMEIs of the Municipal Education Network of Ponta Grossa. The research is qualitative in nature, the organization and analysis of data was based on the theoretical methodological assumptions of Bardin (2011). The referrals were made from the analysis of documents and interviews with professionals from the Municipal Department of Education and management teams of the CMEIs operating in different periods since the establishment of Early Childhood Education in the city of Ponta Grossa/PR. For theoretical foundation with regard to pedagogical practice, it was based on Martins (1996) and Freire (1987), and discussed discussions on school managers from Kramer (2005), Paro (2010) and Placco (2014). The construction of the concept of continuing education was based on the epistemological axis of theory as an expression of practice, based on Santos (1992) and Martins (1997). The results indicate that from the moment that the Municipal Department of Education took over Early Childhood Education, the management teams of the CMEIs were first constituted with the principals and, in some cases, pedagogues; in different periods the principals took on a triple function, acting as directors, pedagogical and clerical coordinators, and yet they sought attempts to train teachers; in the last period, the training function of the management teams is intensified, although as multipliers of the training received by the pedagogical advisors of the Department of Education; different ways of organizing training were organized without, however, significantly altering the concept of continuing education; there was a movement towards starting from the contexts of practice of each CMEI to think about more specific formations. It is expected that the results can contribute to the practice of school managers in favor of continuing education that goes beyond the idea of theory as a guide to practice and knowledge distribution, turning to its production in the direction of a collective systematization of this knowledge.

**Keywords:** Continuing Education. Child Education. School Manager. Pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização dos CMEIs-PG incluídos na pesquisa .....	33
Figura 2 - 1º período 2000-2004 .....	77
Figura 3 - 2º período 2005-2008 .....	78
Figura 4 - 3º período 2009-2012 .....	79
Figura 5 - 4º período 2013-2016 .....	81
Figura 6 - 5º período 2017-2020 .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre gestores escolares e sua prática na formação continuada na Educação Infantil .....	28
Quadro 2 - Quadro de Coerência da Pesquisa.....	30
Quadro 3 - Participantes da pesquisa em diferentes épocas.....	34
Quadro 4 - Legenda dos códigos utilizados para transcrição das entrevistas .....	34
Quadro 5 - Formação acadêmica das participantes .....	35
Quadro 6 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004).....	51
Quadro 7 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015).....	62
Quadro 8 - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020).....	67
Quadro 9 - Análise dos documentos: Permanência .....	75

## LISTA DE SIGLAS

APACEI	Associação de apoio aos Centros de Educação Infantil
APF	Associação de pais e funcionários
APM	Associação de pais e mestres
AP	Assessora Pedagógica
BDTD	Banco de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FC	Formação Continuada
GEPEDIDO	Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente
HTPC	Horário do trabalho pedagógico coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
RME	Rede Municipal de Educação
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA</b> ..	15
1.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	15
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	17
1.3 A GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	21
1.3.1 A relação entre as escolhas dos gestores e as funções gratificadas nos CMEIs de Ponta Grossa-PR.....	21
1.3.2 Eleição de diretores: garantia de gestão democrática? .....	23
1.3.3 Atribuições do diretor e do pedagogo .....	24
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	27
2.1 PESQUISAS SOBRE GESTORES ESCOLARES E SUA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	27
2.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ....	30
2.2.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa .....	31
2.2.2 Entrevistas semiestruturadas .....	32
2.2.2.1 Entrevista Piloto .....	37
2.2.3 Análise documental .....	38
<b>CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PONTA GROSSA: DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA À CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO</b> .....	40
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	40
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PONTA GROSSA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES.....	44
<b>CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA DA EQUIPE GESTORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	50
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS.....	50
4.1.1 1º Período: 2000 – 2004.....	51
4.1.2 2º Período: 2005 – 2008.....	58
4.1.3 3º Período: 2009 – 2012.....	60
4.1.4 4º Período: 2013 – 2016.....	62
4.1.5 5º Período: 2017 – 2020.....	66
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	89
<b>APÊNDICES</b> .....	93

## INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional enquanto professora da Educação Infantil, e posteriormente, Pedagoga em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sentia a necessidade em compreender qual era o papel do professor em sala de aula a partir de sua prática. Enquanto professora e coordenadora pedagógica percebia as especificidades da Educação Infantil e sentia a necessidade de uma formação que subsidiasse a minha prática, tanto na rede particular de ensino como na rede pública. Essas inquietações me levaram a cursar uma especialização em Educação Infantil.

No ano de 2017, ao ser convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME), no departamento de Educação Infantil, enquanto Assessora Pedagógica (AP), esse novo contexto trouxe outras perspectivas. O trabalho de AP tem como atribuições: acompanhar os CMEIs em seus aspectos pedagógicos, com suporte para as equipes gestoras (diretoras e pedagogas), por meio de orientação do trabalho dentro das instituições; e realização de reuniões informativas e formativas para essas, assim como, para os professores e assistentes de Educação Infantil.

Foi a partir dessa atuação enquanto profissional técnica na SME, ao estreitar as relações com as equipes gestoras dos CMEIs, e atuar diretamente com a proposta de formação continuada, que emergiram as inquietações que originaram o objeto de estudo desta pesquisa. Questionei-me a respeito da minha formação enquanto técnica da SME e formadora dos profissionais da Educação Infantil do município. Questionei-me se a formação ofertada pela SME considerava as particularidades e necessidades de cada CMEI, uma vez que eu ouvia das equipes gestoras relatos de dificuldades, fragilidades e desafios de um determinado contexto. Além desses questionamentos observava que as equipes gestoras buscavam formas particulares de resolver problemas da prática, com propostas de acordo com a visão que tinham e estabeleciam entre seus pares.

Decorrente dessas inquietações emergiu a questão de pesquisa: **“Como vem se constituindo a prática das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada para os profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa?”**. A partir desta pergunta delineamos como objetivos de pesquisa:

#### Objetivo geral:

- analisar a prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa na formação continuada dos profissionais da sua instituição, com vistas a compreender como esta vem se constituindo e a sistematizar novas possibilidades de organização.

#### Objetivos específicos:

- identificar a trajetória da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil realizada pela Secretaria Municipal de Educação dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;
- caracterizar a prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da sua instituição;
- sistematizar contribuições da prática decorrente dos processos de formação continuada gestados pelas equipes gestoras dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Para a definição do objeto e objetivos de pesquisa nos pautamos em conceitos centrais sobre a prática pedagógica, formação continuada, gestão escolar e Educação Infantil.

Para o embasamento teórico sobre a prática pedagógica, apoiamo-nos em Santos (1992), Martins (1996) e Freire (1987). Nas palavras de Martins “[...] a prática já não é mais guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos” (MARTINS, 1996, p. 84). Entendemos que a base do conhecimento é a ação prática, realizada por meio das relações sociais; essa relação, portanto, implica mudanças do próprio processo de produção e sistematização do conhecimento. Neste mesmo sentido Freire dirá “[...] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 25).

Compreendemos, com isso, que os sujeitos, em seus contextos: criam possibilidades; tomam iniciativas para superar os desafios e dificuldades para a realização de seu trabalho; e exercem seu papel para a transformação da realidade.

A partir do entendimento desse contexto e das possibilidades de criação dos sujeitos é que concebemos um modelo de formação continuada. Esse modelo tem

como ponto de partida o reconhecimento dos problemas postos pela prática, seguido da explicação da prática mediatizada por um referencial teórico, a compreensão de prática em nível de totalidade e, por fim, a elaboração coletiva de propostas para intervenção da própria prática.

No que diz respeito aos gestores escolares, as discussões apoiaram-se em Kramer (2005), Paro (2010), Placco (2014) e Libâneo (2015), compreendendo a responsabilidade do papel de formador assumido pelo diretor e pelo pedagogo. Dentro do papel formativo, estão os papéis da gestão em articular e transformar. Articular, possibilitando o trabalho coletivo dentro da escola, e transformar a partir do coletivo, incentivando a reflexão e promovendo a inovação (PLACCO, 2014). Ainda que seja perceptível a divisão do trabalho burocrático e administrativo para o diretor e pedagógico e para o pedagogo, ambos se sentem responsáveis no que diz respeito ao papel de formador (KRAMER, 2005). No entanto, é comum enxergar a figura do diretor como burocrática e administrativa, distante do âmbito pedagógico, o que o afastaria dos professores e promoveria uma distinção entre administrativo e pedagógico, de tal maneira que eles não possam coexistir em uma única prática (PARO, 2010). Portanto, gerir uma escola vai além das questões administrativas e burocráticas, e a gestão democrática está relacionada com essa prática (LIBÂNEO, 2015).

Para atingir os objetivos desta pesquisa adotamos como procedimentos a análise de documentos referentes à constituição da Educação Infantil no município de Ponta Grossa e a realização de entrevistas com profissionais da SME e equipes gestoras dos CMEIs, atuantes em diferentes períodos.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos as motivações e objetivos desta pesquisa, os conceitos centrais: a prática pedagógica, a formação continuada – fundamentados no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática – e a gestão escolar.

No segundo capítulo descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, a abordagem utilizada, os instrumentos de trabalho e o detalhamento para a organização das análises.

No terceiro capítulo abordamos sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil e no município de Ponta Grossa/PR, aliando à construção de uma proposta para o município a partir da concepção de criança, infância e de Educação Infantil, contexto no qual essa pesquisa está inserida.

Por fim, o quarto capítulo aponta a prática das equipes gestoras na formação continuada, identificada a partir das análises das entrevistas e dos documentos do município. Essa análise possibilitou identificar movimentos na trajetória da formação continuada e na prática das equipes gestoras, colaborando com o resultado da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA**

Este capítulo contextualiza os conceitos centrais dessa pesquisa no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Para tanto, no que se refere a prática pedagógica, pautamo-nos em Martins (1997) e Freire (1987). Ao fundamentar a construção do conceito de formação continuada no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, baseamo-nos em Santos (1992) e Martins (1997). Para abordar as discussões sobre gestores escolares, a partir de Kramer (2005), Paro (2010), Placco (2014) e Libâneo (2015).

#### **1.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Partimos do pressuposto de que as práticas produzidas pelos indivíduos são intencionais e, portanto, não são neutras. Dessas práticas resulta a produção de conhecimento como uma construção social relacionadas ao modo de organização da sociedade.

A análise da prática pedagógica fundamenta-se no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, sistematizada na obra “Pedagogia dos Conflitos Sociais”, de Oder José dos Santos (1992). O autor capta os princípios desta pedagogia a partir da análise das relações sociais geradas nos processos de luta dos trabalhadores e destaca que “novos objetivos, novas reivindicações no âmbito educacional, vão sendo apresentados pelos trabalhadores em suas diferentes práticas de lutas” (SANTOS, 1992, p. 115), e são capazes de organizar e gerar novas ordenações no processo de trabalho docente na esfera pedagógica.

Os fundamentos dessa epistemologia consideram a história como produto da ação humana e a consciência e o conhecimento são decorrentes da ação concreta do homem na produção da vida material. Dessa forma, o elemento central está focalizado na concepção de conhecimento constituído nas relações sociais que os homens estabelecem entre si (ROMANOWSKI; CARTAXO; MARTINS, 2020).

Sobre essas relações no espaço pedagógico, Oder salienta que é sempre um movimento necessário para enfrentar o modelo capitalista:

Professores e alunos, ao vivenciarem esta prática anticapitalista em situação escolar (relações coletivas), fazem com que a aula adquira

nova feição: na sala de aula passam a imperar ações solidárias que obrigam o coletivo a romper com os atuais métodos e processos de ensino e a estabelecer outros em função dos objetivos propostos pelo coletivo. A problemática desloca-se do campo da distribuição para o campo da produção (SANTOS, 1992, p. 129).

Nesta perspectiva epistemológica, em que a teoria é concebida como expressão da prática, assume-se o compromisso de orientar a prática pedagógica com base naquilo que os sujeitos possuem, no conhecimento que eles têm, na forma como foi produzido em suas práticas, ou seja, a partir das experiências e necessidades, em diálogo com a teoria. Compreendemos, portanto, que a base do conhecimento é a ação prática, realizadas por meio das relações sociais, relações essas ampliadas de maneira que a prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos nas formas de agir, as quais determinam as formas de pensar dos homens (MARTINS, 1997). Essa relação, portanto, implica mudanças do próprio processo de produção e sistematização do conhecimento.

A construção coletiva do conhecimento é um dos fundamentos epistemológicos sobre a teoria como expressão da prática. Nesse sentido, Santos (1992) faz uma crítica à simples distribuição/transmissão do saber sistematizado ausente de diálogo com os saberes da prática, e afirma que as diversas teorias, tais como: tradicional, nova, tecnicista, focam na transmissão ao invés de focar na produção do conhecimento.

Defendemos, portanto, que a produção coletiva do conhecimento reconhece que o aluno e o professor possuem um conhecimento vivo e real, decorrentes de seus interesses e necessidades práticas. Sendo assim, são sujeitos portadores de conhecimento, e este processo de ensino fortalece a relação entre eles.

A perspectiva freireana também é contrária a transmissão-assimilação de conteúdos e pauta-se em uma proposta de ensino que concebe a transformação social como processo construído historicamente por meio das lutas dos trabalhadores.

Freire trata o conhecimento como práxis humana, o qual é constituído a partir de um contexto histórico e social. Pautado na intersubjetividade do ser humano, Freire aborda que:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca

reencontrar-se além de si mesma [...] Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 2011, p. 11).

Seu posicionamento como ser humano, social e político demonstram a sua busca por uma educação popular, sendo esta, junto à organização política, que dá voz aos oprimidos na luta por sua emancipação. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, ele diz:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 27).

Diante dessa educação libertadora, Freire vai contra o conceito que reduz a educação à mera transmissão de conhecimento, ele a denomina “educação bancária”, e explica:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1987, p. 44).

A Práxis trazida por Freire, é também um conceito deveras importante, “[...] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (FREIRE, 1987, p. 25). A partir desse conceito, que articula reflexão e ação, além de unir o discurso à prática, é que compreendemos a prática pedagógica relacionada a formação continuada, a qual exploraremos na seção subsequente.

## 1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A função da formação está em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participada (NÓVOA, 1995).

Na perspectiva da teoria como expressão da prática a formação continuada de professores orienta-se a partir de um processo metodológico, fundamentado na proposta da sistematização coletiva do conhecimento. Nessa proposta, a formação continuada parte da prática pedagógica produzida pelos sujeitos que são considerados em seu contexto histórico e social. As reflexões passam a ser coletivas e assumem potencial para promover mudanças.

As reflexões feitas pelos sujeitos advêm das indagações que fazem a partir da realidade que os cercam, de suas práticas, suas vivências. Quando questionamos, tornamo-nos observadores e curiosos sobre aquilo que nos rodeia. Essa curiosidade como inquietação indagadora, crítica, verbalizada ou não, é denominada por Freire como curiosidade epistemológica. Essa curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender do ser humano, dessa maneira, supera a curiosidade denominada por Freire de ingênua (FREIRE, 1996).

Ao tomar a prática como ponto de partida consideramos que a escola passa a ser o lócus prioritário para a formação continuada. Autoras como Martins (2006) e Oliveira-Formosinho (2016) desenvolvem ideias e propostas formativas nessa perspectiva.

Para Martins (2006), a formação continuada desenvolve-se em quatro momentos fundamentais e articulados entre si que constituem o processo formativo: o primeiro momento é a caracterização e problematização da prática pedagógica, nesse sentido, é necessário identificar a prática tal como é e não como deveria ser, para tanto, cabe ao indivíduo envolvido (professores, pedagogos) organizar seu processo de trabalho, detectando os problemas e buscando alternativas criadas por si mesmos para superá-los.

O segundo momento é a explicação da prática mediatizada por um referencial teórico, que acontece após o movimento realizado no primeiro momento, de elencar os problemas, promovendo então, mediações que expliquem e deem suporte para transformar essa prática.

No terceiro momento, a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, busca-se um aprofundamento, que vá além do explicar, mas que proporcionem discussões acerca dos determinantes históricos sociais e políticos, com base na sistematização das concepções que orientam as diferentes tendências da educação. Este movimento permite a construção coletiva de um referencial teórico que norteará a prática dos envolvidos, criando uma condição de análise e sistematização teórica do processo vivido por eles, levando-os ao quarto momento, denominado elaboração de propostas para intervenção da prática. Concluímos, portanto, que é necessário compreender a prática em seus determinantes mais profundos, para assim analisá-la criticamente, pautando-se em um referencial teórico sistematizado pelos próprios sujeitos, para então elaborarem propostas concretas de intervenção.

De acordo com Martins (2006), essa perspectiva compreende que os professores são sujeitos que criam possibilidades de ação e tomam iniciativas para superar os desafios e as dificuldades para a realização de seu trabalho.

Oliveira-Formosinho (2016) trata da formação em contexto. Ela compreende a formação como mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, sendo assim, a práxis promove a ação profissional, que possibilita o desenvolvimento de práticas que dialogam com a teoria e a investigação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2016) defenderá que “A formação em contexto dispõe, portanto, de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos a percorrer a transformação da prática de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho salienta:

A natureza desta perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança que se sustem e às expectativas que essa imagem aponta para a concepção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e formação do profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87).

Para a autora, é necessário compreender a desconstrução da forma tradicional de fazer pedagogia da infância, para tanto, defende um modo formativo, no qual o respeito vivenciado pelos professores enquanto formandos, aconteça também pelas crianças, inspirados na forma de como educá-las (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

A formação continuada, nessa perspectiva, “não silencia a voz do aluno com o peso da transmissão do conhecimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94). Isso, porém, se dá a partir de uma visão de mundo democrática e participativa, primeiro fundamento para a formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

A formação continuada em lócus possibilita a reflexão da prática a partir de uma proposta coletiva. Nesse sentido, Marcelo afirma que “a concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste, em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (MARCELO, 2009, p. 171). Para tanto, os sujeitos inseridos no contexto da escola, que compreendem as necessidades e particularidades, são capazes de pensar e propor soluções que gerem mudanças e crescimento profissional.

A compreensão e organização da proposta de formação continuada na escola é uma atribuição da equipe gestora, com destaque para a coordenação pedagógica. Neste sentido, Marcelo (2009) aponta a necessidade de lideranças como elementos motores do sistema escolar e Oliveira-Formosinho (2016) salienta o papel do mediador pedagógico para a formação em contexto com vistas para a transformação da práxis.

Nos CMEIs da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa, identificamos, ao longo do tempo, mudanças na prática da formação continuada ofertada pela SME<sup>1</sup>. Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (2004; 2015) apontam para uma prática de formação na qual as técnicas da Secretaria de Educação tornam-se responsáveis por propor cursos, oficinas e palestras que subsidiem os profissionais da educação, além das parcerias firmadas com instituições privadas, como Positivo, Fundação Lemann, Avisa-lá e Mathema, que trazem materiais e planos de formação continuada prontos. Nos dias atuais, o município não segue a política de materiais apostilados, e embora não tenha um vínculo direto na Educação Infantil, existem algumas parcerias com instituições privadas, as quais propõem projetos e modelos de formação. Nesse sentido, é preciso compreender os limites de tais parcerias, pois as iniciativas privadas pressupõem que a educação pública é ineficiente, e propõem pacotes de formação e materiais a serem seguidos, o que diminui a autonomia do professor (GAIO, 2018).

A partir de 2020, com a publicação dos Referenciais da Educação Infantil do município, as diretoras e pedagogas são incluídas como formadoras nos seus espaços, além da permanência das técnicas da SME. (PONTA GROSSA, 2020b). É importante destacar que o ano de 2020 foi um ano atípico. Com o alastramento mundial do novo coronavírus, que causou a pandemia denominada Covid 19, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino passou a ser remoto. No que diz respeito à formação continuada, nas entrevistas realizadas foram indicadas enquanto propostas: reuniões informativas, orientações referentes ao trabalho remoto<sup>2</sup>, livros de chamada, Projeto político-pedagógico (PPP), entre outras. As próprias aulas da TV, oferecidas aos alunos, também serviriam como formação continuada para os professores. Foi

---

<sup>1</sup> A análise detalhada sobre a formação continuada na RME de Ponta Grossa será apresentada no capítulo 3.

<sup>2</sup> São poucos os dados referentes a formação continuada no período remoto, pois não era esse o foco da entrevista.

possível identificar também que a formação continuada ocorreu de forma remota a partir da iniciativa das equipes gestoras em reunir via *Google Meet* ou *Zoom* seus professores para discutirem as propostas da SME, assim como leituras e textos enviados para estudo.

A equipe gestora assume sua função formadora, no intuito de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação (NÓVOA, 1995). Por isso, entendemos que a inclusão das diretoras e pedagogas dos CMEIs como formadoras é uma forma de fortalecer e garantir o direito de usufruir da hora atividade<sup>3</sup> na própria instituição de ensino com momentos de diálogos entre os pares, de maneira que analisem e reflitam sobre as suas práticas e proponham ações para reorganizá-las. Essa posição pode ser consolidada e defendida como forma de superar os modelos de formação pautados para atender a interesses que não são coletivos.

### 1.3 A GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico abordaremos o conceito de gestão democrática e as práticas dessa gestão, além de apontar atribuições da função da diretora e da pedagoga, em especial na formação continuada. Relembramos que em nossa pesquisa denominamos como “equipe gestora”, a atuação conjunta da diretora e da pedagoga.

#### 1.3.1 A relação entre as escolhas dos gestores e as funções gratificadas nos CMEIs de Ponta Grossa-PR

Para uma gestão democrática faz-se necessário uma escola democrática, na qual, de acordo com Lück (2006), as pessoas se posicionem enquanto sujeitos conscientes de suas responsabilidades no contexto em que estão inseridos. A gestão democrática na escola implica em delegar trabalho em equipe, tomada de decisões, análises conjuntas de situações diversas. Para Libâneo (2015), a construção coletiva assegura a interação dos sujeitos e promove mudanças na ação educativa. Compreendemos que as ações não são neutras, gerir esse processo, está atrelado à

---

<sup>3</sup> A hora atividade é um período que garante ao professor dentro de sua jornada de trabalho a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização de atividades pedagógicas, confecção de materiais, avaliação, estudos e atualização. Esse direito é pronunciado e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

responsabilidade do gestor escolar como articulador. Dessa maneira, cabe ao gestor a mediação desse processo democrático dentro da instituição escolar.

Para gerir a escola e promover esse processo de gestão democrática, contamos com o diretor escolar e o coordenador pedagógico, denominamos assim: “equipe de gestão”.

A organização das instituições de ensino municipal de Ponta Grossa-PR prevê uma equipe gestora composta por diretora e pedagoga (s), no entanto alguns CMEIs, devido ao porte, não têm a figura do pedagogo. Isso nos leva a um questionamento: quais as características um CMEI precisa ter para que se considere a necessidade de uma equipe gestora? Se compreendermos que tanto o diretor como o pedagogo têm papéis específicos e importantes, e, por isso, compõem a equipe gestora de uma instituição, torna-se um tanto quanto incoerente supor que uma única pessoa possa assumir as duas funções sem que isso acarrete algum prejuízo.

Outro questionamento diz respeito ao critério utilizado para ocupar a função de pedagoga.

Para assumir a função de pedagogo exige-se que o professor concursado tenha a graduação em Pedagogia e não esteja em estágio probatório; dentro de tais condições, se indicado/convidado pela SME, pode assumir a função. Esse aspecto nos faz refletir sobre as condições de ingresso e garantia de permanecer nesta função. A indicação seria uma prática antidemocrática? Quais seriam os critérios para essa indicação? O que prevalece: a capacidade técnica ou afinidade pessoal? Qual seria o processo mais justo e democrático para "escolher" pedagogas?

Sabe-se que esta indicação ocorre, pois tais funções são denominadas “cargo de confiança” e funções gratificadas. No entanto, essa confiança estaria atrelada a gestão política? Quais impactos no posicionamento e prática deste gestor dentro da unidade escolar?

Da mesma maneira ocorre com a função de diretor. A SME indica um nome que passará pelo processo eleitoral. Nesse processo, professores da Rede, também podem candidatar-se e concorrer à função. A eleição para diretores é uma prática do município, na qual a comunidade, os professores e demais funcionários exercem o direito de voto. Para a candidatura, o Decreto nº 13.506/2017 prevê ao candidato.

Art. 5º Poderão ser votados para o exercício da função de direção das unidades escolares os(as) professores(as) integrantes do Quadro Próprio do Magistério Público Municipal, cujo concurso de acesso seja para o Ensino

Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e/ou Educação Infantil, que preencham os seguintes requisitos:

I - estar lotado(a) e em exercício na unidade de ensino para a qual se candidatar; (Redação dada pelo Decreto nº 13.536/2017);

II - possuir curso de Licenciatura Plena em Pedagogia;

III - Para o exercício da função de direção, poderão apenas exercer os profissionais que possuírem dois empregos com jornada de vinte horas semanais cada ou um emprego com jornada de quarenta horas semanais; (Redação dada pelo Decreto nº 13.536/2017);

IV - ser aprovado em curso de gestão escolar promovido pela Secretaria Municipal de Educação especialmente para essa finalidade, com assiduidade de no mínimo 90% (noventa por cento) e aproveitamento de no mínimo 70% (setenta por cento) (PONTA GROSSA, 2017).

Após esse trâmite, se eleito, seu mandato é de quatro anos, podendo ser prorrogado sem data limite. Ao assumir, o diretor precisa assinar o Termo de Posse e Compromisso de Diretor.

Indagamo-nos, porém, se um professor que opta passar por um processo eleitoral terá a mesma visibilidade por parte da comunidade, que o diretor indicado, ou já reeleito tem. Os pais o conhecem? Estão dispostos às mudanças? Compreendem a democracia deste ato?

Muitas questões podem ser levadas para reflexão. Qual espaço é dado aos professores que pretendem participar desse processo? Esses sujeitos são visíveis? Têm as mesmas condições daqueles que de antemão foram indicados para tal função?

No que diz respeito a reeleição prorrogada sem tempo determinado, como esses diretores enfrentam a “concorrência”? É possível para novos candidatos entrar nessa disputa livre de enfrentamentos? Qual apoio e suporte teriam diante das dificuldades que podem encontrar junto à equipe e gestão atual?

Enfim, cabe refletir sobre o que poderia ser feito para resolver ou amenizar a questão de invisibilidade e os enfrentamentos, que de maneiras diferentes e subjetivas, de uma forma ou outra tendem a ocorrer. É necessário naturalizar o processo democrático para que o discurso da teoria reflita na realidade das instituições.

### 1.3.2 Eleição de diretores: garantia de gestão democrática?

A eleição de diretores é um dos modos de promover a gestão democrática, requer muita responsabilidade, configurando-se como um ato político. Nas palavras de Paro, “a eleição de diretores escolares está inteiramente de acordo com os

princípios da democracia” (PARO, 2003, p. 40). Porém, uma gestão democrática vai além do ato de eleger, é preciso garantir a participação do individual e do coletivo.

Entendemos, portanto, que a eleição por si só não garante a democracia dentro do espaço escolar, conforme Libâneo:

A gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as suas formas externas: as eleições, assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2015, p. 120).

Nesse sentido, a gestão democrática promove a reflexão da intencionalidade da ação educativa, em um âmbito individual e coletivo, ou seja, a participação da comunidade escolar, com uma proposta de construção coletiva, garante a interação entre os pares e promove mudanças nas práticas por meio de diálogo e consenso (LIBÂNEO, 2015).

É a partir dessa visão de gestão democrática que veremos alguns conceitos sobre o papel do diretor e do pedagogo dentro da instituição. Quanto ao diretor, embora responsável por responder pelas questões de dentro do ambiente escolar, é importante destacar que conta com o apoio de órgãos colegiados que dão suporte e auxiliam nas tomadas de decisão, tais como Associação de Pais e Mestres (APM) ou a Associação de Pais e Funcionários (APF) e o Conselho Escolar. Fazer valer a participação efetiva destes órgãos é o grande desafio, afinal, a gestão democrática acontece na prática, nas ações propiciadas pelo próprio gestor.

Nesse sentido, Libâneo aborda que “a direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva participativa” (LIBÂNEO, 2015, p. 89). A gestão individualizada parte da premissa diretiva e autoritária, quando não se abre espaço para o diálogo, já a participativa é aquela que compreende a gestão democrática e aceita as possibilidades que surgem através da reflexão coletiva, dando voz aos funcionários, professores, alunos e comunidade.

### 1.3.3 Atribuições do diretor e do pedagogo

Compreendemos o papel do diretor escolar enquanto gestor que põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor forma possível (LIBÂNEO, 2015). No entanto, é comum

enxergar a figura do diretor como burocrática, distante do âmbito pedagógico, o que o afastaria dos professores, promovendo uma distinção entre administrativo e pedagógico, de tal maneira que não possam coexistir em uma única prática (PARO, 2010).

Para a superação dessa visão, é necessário compreender que “Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógico, cultural, administrativo, financeiro” (LIBÂNEO, 2015, p. 97). Sendo assim, seu papel é amplo e contempla variados aspectos dentro da instituição escolar.

Ainda que reconheçamos a amplitude da função do diretor, compreendemos que diretores e pedagogos têm atribuições específicas. Cada função é deveras importante e a equipe gestora estabelece um trabalho em conjunto em prol da instituição em que atuam.

No que diz respeito a função do pedagogo enquanto gestor escolar, percebemos o seu papel se ressignificando e sua função cada vez mais voltada para a formação continuada. Isso se dá por conta do papel multifacetado da gestão escolar, que responsabiliza o coordenador pedagógico no espaço escolar pela formação docente (DOMINGUES, 2009). Ao pesquisar sobre o coordenador pedagógico, Gaio afirma: “Diante dessas pesquisas, podemos perceber o destaque ao papel que o coordenador tem na escola como formador do professor, como figura mediadora para as dificuldades docentes” (GAIO, 2018, p. 19). O pedagogo tem seu papel voltado de forma mais específica para a formação dos professores. Quando o coordenador pedagógico assume esse papel, possibilita ao professor condições de obter uma prática reflexiva, transformando a escola e a si mesmo (PLACCO; ALMEIDA, 2006).

Nesse sentido, Kramer (2005) colabora ao relatar a forma como diretores e coordenadores se enxergam em suas funções, reafirmando a ideia de que têm o papel de ajudar e de provocar mudanças, trazer o novo.

Concluimos, assim, que a equipe gestora é fundamental enquanto articuladora dentro do espaço escolar, capaz de mobilizar a comunidade, envolver os órgãos colegiados e promover junto à equipe docente práticas pedagógicas que advêm de um processo de formação continuada que valoriza o conhecimento dos sujeitos e abre espaço para o diálogo e a reflexão coletiva, se de fato, assumir o papel de articular e transformar.

Enfatizamos que todas as discussões apontadas a partir da prática pedagógica dos gestores escolares na formação continuada consideram o contexto em que se insere esta pesquisa. Conforme Imbernón destaca que “o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 09), ponderamos assim sobre as especificidades da Educação Infantil e sua trajetória no município de Ponta Grossa, abordadas no decorrer da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO**

O objetivo deste capítulo é descrever a trajetória metodológica utilizada a fim de destacar os encaminhamentos realizados, detalhando informações da pesquisa. O capítulo está estruturado em dois momentos: apresentação e discussão do mapeamento das pesquisas sobre gestores escolares e sua prática na formação continuada no contexto da Educação Infantil; percurso e procedimentos metodológicos da pesquisa.

No primeiro momento realizamos um mapeamento de dissertações e teses que tivessem em seu teor objetos de estudo análogos ao da pesquisa em questão, buscando semelhanças e aproximações; verificamos lacunas no que diz respeito a junção destes objetos. No segundo momento, apresentamos de forma mais detalhada os instrumentos utilizados para a realização dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

### **2.1 PESQUISAS SOBRE GESTORES ESCOLARES E SUA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Realizar o mapeamento de pesquisas a partir de um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado denomina-se “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2006). O estado do conhecimento permite respostas aos questionamentos e inquietações decorrentes das problematizações suscitadas nas pesquisas. Realizar a revisão propõe o diálogo com outras pesquisas, oportunizando uma percepção mais abrangente referente a temática em questão, o que possibilita a organização e a análise do trabalho.

Dessa maneira, para dar início à pesquisa escolhemos realizar uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal do ano de 2019 e 2020, a partir das seguintes palavras-chave: formação continuada Educação Infantil, pedagogo, coordenador pedagógico, gestor escolar, equipe gestora.

Após a organização dos dados obtidos na busca das pesquisas e leitura dos resumos, estabelecemos critérios para organizar o *corpus* de trabalhos para a análise, considerando o objeto de estudo relacionado à prática pedagógica da equipe gestora na formação continuada dos professores de Educação Infantil.

As pesquisas excluídas após a leitura dos resumos tratavam de trabalhos referentes ao Ensino Fundamental, em sua maioria. Em outros momentos, de áreas específicas como, por exemplo, formação em Língua Portuguesa ou Matemática e outras não destacaram os gestores escolares nesse processo. Após, os critérios de exclusão, selecionamos 30 dissertações e 2 teses, conforme descritas no Quadro 1:

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre gestores escolares e sua prática na formação continuada na Educação Infantil

<b>Teses e dissertações sobre gestores escolares e sua prática na formação continuada na Educação Infantil</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Autores/ano</b>	<b>Total</b>
<b>Teses</b>	Hollanda (2007); Oliveira (2014).	2
<b>Dissertações</b>	Mezacasa (2003); Malheiros (2004); Santos (2009); Pineda (2010); Zumpano (2010); Silva (2011); Bissaco (2012); Gastaldi (2012); Santos (2012); Silva (2012); Dutra (2014); Macedo (2014); Soares (2014); Borges (2015); Chaves (2015); Machado (2015); Bartholomeu (2016); Lima (2016); Pereira (2016); Haas (2017); Martins (2017); Nascimento (2017); Rodrigues (2017); Soares (2017); Alves (2018); Andreetto (2018); Beteguelli (2018); Cordeiro (2018); Novais (2018); Olim (2019).	30
<b>Total</b>		32

Fonte: a autora (2021).

Nota: Dados de pesquisa coletados no BDTD (2019-2020) e organizados pela autora.

A análise das pesquisas a partir dos resumos destacou a cidade e estado onde foram realizadas, os procedimentos metodológicos, os objetivos, os resultados e as lacunas que indicam possibilidades de novas pesquisas.

Após as análises constatamos diversos locais onde foram realizadas as pesquisas, o que demonstra o crescimento de pesquisas que abordam a temática da formação continuada no contexto da Educação Infantil. Destacamos 11 estados do Brasil. Identificamos duas pesquisas no Paraná: uma na capital curitibana e outra em Guarapuava. No Espírito Santo, em duas cidades: uma no interior do estado e outra em Grande Vitória. Em Santa Catarina, as pesquisas apontadas foram em Florianópolis e Concórdia. No Rio Grande do Sul, as cidades registradas foram: Santa Cruz do Sul e Caxias do Sul. Em São Paulo, seis pesquisas foram realizadas na capital paulista, e ainda, outras oito, duas delas em São Bernardo do Campo e as outras nas cidades de Itararé, Peruíbe, Rio Claro, Araraquara, Jandira e Santo André. No

Maranhão, a pesquisa aconteceu na cidade de São Luís. Em Goiânia, em Rio Verde e Anápolis. No estado da Paraíba, pesquisou-se na cidade de Bayeux. Também houve pesquisas nas cidades de Fortaleza, capital do Ceará, em Montes Claros, no estado de Minas Gérias, e, por fim, em Castanhal, no Pará.

Comparamos que todas as pesquisas foram de abordagem qualitativa com a utilização de observação, questionários e entrevistas. Foram realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores, assim como com técnicos de Secretarias de Educação. Em pesquisas específicas, houve um levantamento de documentos históricos, importantes para situar e caracterizar as particularidades de cada cidade e o desenvolvimento das políticas públicas estabelecidas, fornecendo dados que possibilitam a visibilidade da historicidade da formação continuada nos municípios.

Os objetivos observados variavam entre observar e compreender a prática do coordenador pedagógico em suas diversas funções e entender como estes coordenadores pedagógicos se percebiam em seu papel; analisar as políticas públicas que estabelecem a formação continuada nos municípios, verificando como são oferecidas e em que espaço, até a contribuição dela para a prática do professor; identificar qual é a percepção do próprio professor em relação à Formação Continuada que recebe.

Destacamos nas pesquisas que a formação continuada é uma temática relevante e abordada em diversos lugares do país. Percebemos que é pela e na formação que se constitui uma educação de qualidade que garante os direitos previstos à Educação Infantil, além de identificar o olhar do professor em relação à sua concepção do que é e para que serve a formação continuada.

Identificamos, nos resultados, a compreensão a respeito da significância da formação continuada. Em algumas pesquisas, destacaram-se a urgência em haver mudanças e melhorias no processo de formação, enquanto em outras constatou-se a inexistência de políticas.

Neste sentido, percebemos o movimento da temática em questão em diversos estados do Brasil. A formação continuada é um objeto em evidência, no entanto verificamos que, em parte dos trabalhos, os gestores escolares contribuíram com as entrevistas realizadas, porém, a prática desses na formação continuada pareceu ser pouco evidenciada, nos indicando que nossa pesquisa poderia dar mais visibilidade às práticas formativas.

Assim, ao definir o objeto de estudo desta pesquisa buscamos contemplar um estudo sobre a prática pedagógica da equipe gestora na formação continuada dos professores da Educação Infantil, lacuna identificada neste estudo.

## 2.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utilizou em seu percurso metodológico: documentos legais alusivos à Educação Infantil desde o ano 2000; entrevistas semiestruturadas, com questões relacionadas à prática dos gestores referente à formação continuada estabelecida no município com ênfase na Educação Infantil no período de 2000 a 2020; e transcrição e análise das entrevistas citadas.

Foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Anexo 1), o qual, em um primeiro momento recomendou-se que ficassem claros na entrevista os riscos e benefícios, assim como, solicitou-se o acréscimo da informação de que uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1) devidamente assinada seria entregue ao participante. Após realizadas as referidas solicitações, a pesquisa foi devidamente aprovada.

Quanto à organização, criamos um quadro de coerência, pelo qual foi possível a explanação da pesquisa no que diz respeito aos objetivos, procedimentos metodológicos e referencial teórico. O quadro sofreu alterações e reajustes no decorrer da pesquisa, sendo discutido no grupo de estudo – GEPEDIDO o que possibilitou sua construção e validação.

Quadro 2 - Quadro de Coerência da Pesquisa

(continua)

<b>Quadro de Coerência da Pesquisa</b>	
Objeto de Estudo: A prática pedagógica da Equipe Gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.	
Problemática – Surgimento <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Experiência profissional envolvendo a formação continuada, onde os diretores escolares e coordenadores</b></li> </ul>	<b>Eixo Epistemológico: Teoria como expressão da prática.</b> <b>Autores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prática pedagógica - Martins (1996) e Freire (1987)</li> <li>▪ Formação Continuada – Santos (1992) e Martins (1997)</li> </ul>

Quadro 3 - Quadro de Coerência da Pesquisa

(conclusão)

<b>Quadro de Coerência da Pesquisa</b>		
Objeto de Estudo: A prática pedagógica da Equipe Gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pedagógicos são formadores em seus espaços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Gestor e Coordenador Pedagógico – Kramer (2005), Paro (2010) e Placco (2014).</b></li> </ul> Conceitos centrais: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ formação continuada;</li> <li>▪ equipe gestora (diretor e pedagogo);</li> <li>▪ prática pedagógica.</li> </ul>	
Questão:	Objetivos:	Metodologia:
<b>Como vem se constituindo a prática da equipe gestora dos CMEIs na Formação Continuada para os profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa?</b>	Analisar a prática da equipe gestora dos CMEIs na Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo;  Identificar a trajetória da Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;  Caracterizar a prática da equipe gestora na Formação Continuada.	Análise de documentos históricos (Leis, decretos, livros atas, Plano de Ação do Município).  Entrevistas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e equipes gestoras dos CMEIs atuantes em diferentes períodos desde a constituição da Educação Infantil no município de Ponta Grossa.

Fonte: a autora (2021).

### 2.2.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Embasando-se em Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco características. A primeira, tem o pesquisador como instrumento principal, o qual vai a campo para coleta de dados, compreende a importância e influência do meio na ação do homem. Como segunda característica, recorre-se à investigação descritiva, momento no qual é realizada a análise dos dados coletados. A terceira característica leva em consideração que em uma pesquisa qualitativa importa também o processo, não somente os resultados. A quarta característica está voltada para a conduta do pesquisador, o qual compreende que após a busca dos dados e análise é que os resultados começarão a aparecer. Por fim, na quinta característica, o pesquisador

busca compreender não somente os dados, mas os significados das respostas recolhidas.

Assim, buscamos pela abordagem qualitativa perceber e compreender o comportamento, pensamento e experiências dos sujeitos, segundo Bogdan e Biklen:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Nesta perspectiva, a coleta de dados deu-se a partir da análise documental e entrevistas semiestruturadas, com o apoio de Bardin (2012). Entendendo a pesquisa como um método de investigação, a autora estabelece reflexões acerca da análise do conteúdo e da análise documental.

A autora elenca 3 momentos para esta análise, segundo Bardin (2016) o primeiro é a pré-análise, que consiste em escolher documentos e realizar a leitura deles, a qual ela denomina de leitura flutuante. O segundo momento é a exploração do material, sendo essa uma organização por meio de códigos e sistematizações que auxiliarão na análise. E, por fim, o terceiro momento refere-se ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Posterior à análise, Bardin (2016) aponta a categorização, que segundo a autora consiste em um agrupamento de dados.

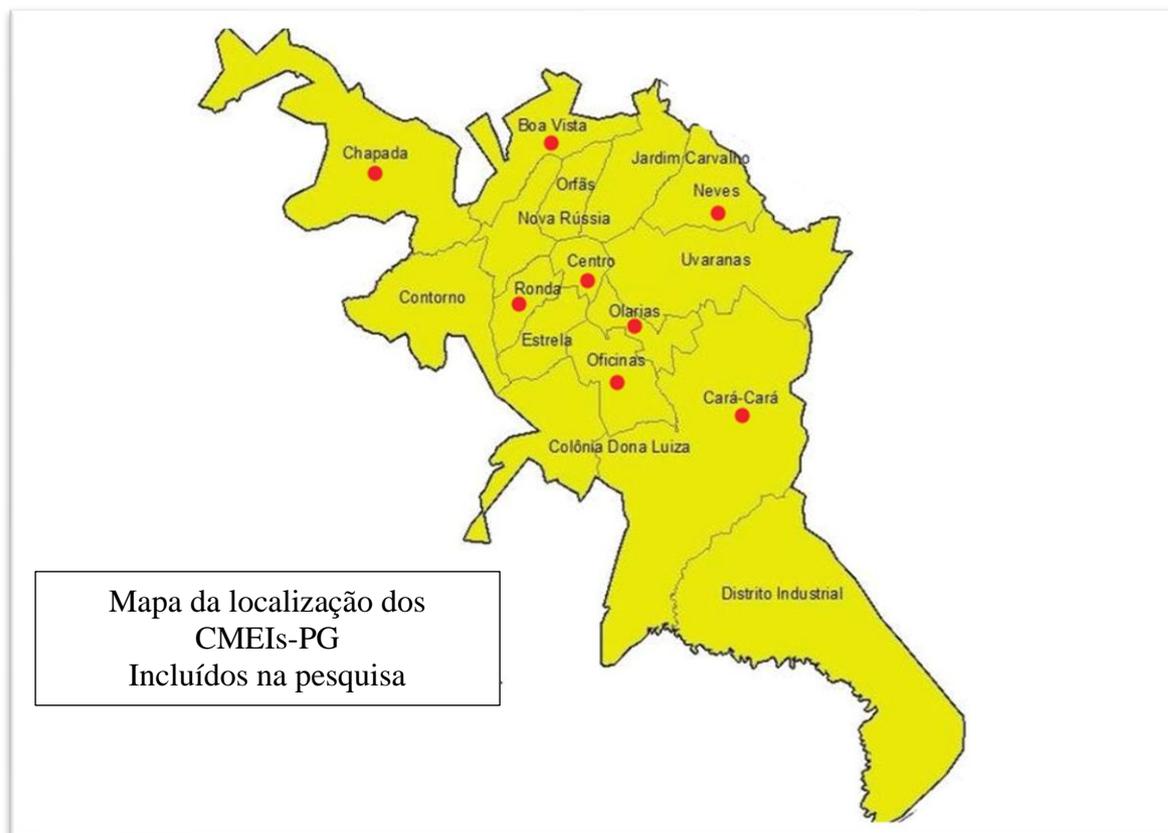
### 2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Uma entrevista semiestruturada é composta por questões abertas, com possibilidades de reflexão e discussão, segundo Bogdan e Biklen, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para tanto, as entrevistas abordaram questões a respeito de como as gestoras analisam a trajetória da formação continuada no município, assim como sua prática nesse processo e suas concepções referentes à formação. Sendo assim, buscamos por sujeitos que atuaram ou atuam enquanto gestores escolares entre 2000 e 2021; além disso, tomamos o cuidado de que as entrevistadas fossem de múltiplas

regiões, a fim de contemplar diversos contextos e analisar a trajetória da formação continuada na Educação Infantil por diferentes olhares, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Mapa da localização dos CMEIs-PG incluídos na pesquisa



Fonte: PONTA GROSSA. **Site oficial da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa**, 2013.

Nota: Organizado pela autora (2021).

Além deste critério, também ponderamos que estes CMEIs se diferenciasssem entre si em seu porte. Dessa forma, contemplamos tanto CMEIs grandes, com equipe gestora composta por diretora e coordenadora pedagógica, como também, CMEIs pequenos, que contam apenas com a figura da diretora.

Foram entrevistadas um total de 16 participantes, algumas atuantes em diferentes funções, podendo contribuir em mais de uma categoria da entrevista, conforme Quadro 3:

Quadro 4 - Participantes da pesquisa em diferentes épocas

<b>Participantes da pesquisa em diferentes épocas</b>				
Ano	Prefeito	Secretária de Educação	Pedagogas	Diretoras
2000-2004	Péricles de Melo	S1	0 (***)	D1
2005-2008	Pedro Wosgrau Filho	0	P1	D1 D2
2009-2012	Pedro Wosgrau Filho	0	P2	D3
2013-2016	Marcelo Rangel	S1	P2 P3 P4	D3 D4
2017-2020	Marcelo Rangel	S1	P2 P3 P4 P5	D3 D4 D5

Fonte: a autora (2021).

Nota: (\*\*\*) Dados durante as entrevistas revelam a falta de pedagogos nesse período.

A utilização dos códigos preserva a identidade das participantes, garantindo-lhes o direito de anonimato. Para tanto, as pedagogas foram denominadas nos quadros, nas transcrições e análise como P1, P2, P3, P4 e P5; as diretoras, da mesma forma, denominadas como D1, D2, D3, D4 e D5; para as técnicas da secretaria denominou-se T1, T2, T3, T4, T5, T6 e T7; e S1 para secretária de Educação, conforme legenda no Quadro 4:

Quadro 5 - Legenda dos códigos utilizados para transcrição das entrevistas

(continua)

<b>Legenda dos códigos utilizados para transcrição das entrevistas</b>		
CÓDIGO	FUNÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
P1 P2 P3 P4 P5	PEDAGOGA	5
D1 D2 D3 D4 D5	DIRETORA	5

Quadro 6 - Legenda dos códigos utilizados para transcrição das entrevistas

(conclusão)

<b>Legenda dos códigos utilizados para transcrição das entrevistas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>
<b>T1 T2 T3 T4 T5 T6 T7</b>	<b>TÉCNICAS DA SME</b>	<b>7</b>
<b>S1</b>	<b>SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO</b>	<b>1</b>

Fonte: a autora (2021).

Nota: elaborado com base nos dados da pesquisa.

A proposta em relação aos critérios de escolha das participantes aconteceu da seguinte forma. Solicitamos entrevista com as secretárias da Educação do período de 2000 a 2020, técnicas da Secretaria deste mesmo período, assim como, com as equipes gestoras dos CMEIs. Essas solicitações ocorreram por meio de ligações, redes sociais ou e-mail. Foram realizados vários convites e 16 pessoas, de diferentes funções, aceitaram ser entrevistadas. Algumas das entrevistadas colaboraram para fornecer informações a respeito de mais de uma função, visto que atuaram em diferentes funções dentro do período abordado.

Com base nas informações obtidas das participantes entrevistadas para esta pesquisa elaboramos o Quadro 5, a seguir, com quantitativos da formação acadêmica das participantes.

Quadro 7 - Formação acadêmica das participantes

(continua)

<b>Formação acadêmica das participantes</b>					
<b>Participante</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Outra graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
P1	X		X		
P2	X	X	X		
P3	X		X		
P4	X		X		

Quadro 8 - Formação acadêmica das participantes

(conclusão)

Formação acadêmica das participantes					
Participante	Pedagogia	Outra graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
P5	X		X		
D1	X		X		
D2	X		X		
D3	X		X		
D4	X	X	X		
D5	X	X	X		
T1	X		X		
T2	X		X		
T3	X	X	X		
T4	X		X		
T5	X		X		
T6	X		X	X	
T7	X		X		
S1	X		X	X	X

Fonte: a autora (2021).

Nota: elaborado com base nos dados da pesquisa.

Essas informações revelam um pouco da política de formação continuada para as pessoas que assumem funções de chefia na RME, sejam elas nas instituições escolares ou dentro da própria SME. Ficou evidente que a especialização é unânime para todas as categorias, no entanto, percebemos que a pós-graduação *stricto sensu* é apontada apenas no currículo da secretária entrevistada e de uma técnica da SME, e o doutorado, somente no da secretária de Educação.

A Lei Municipal nº 16989, de 18/02/2020 para o plano de formação continuada traz em seu texto:

§ 2º O deferimento dos pedidos de participação do Plano de Formação Docente está condicionado às disponibilidades financeiras, ao fluxo de recursos humanos respectivo e ao reconhecimento dos cursos pelo MEC, desde que detenham conceito mínimo de 4 (quatro) segundo a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES (PONTA GROSSA, 2020a).

E aponta as seguintes condições, conforme disposto:

II – Dispensa parcial da carga horária de trabalho:

- a) Será concedida dispensa parcial, com vencimentos integrais, aos docentes da Rede Municipal de Ensino, que forem aprovados em programas de pós-graduação stricto sensu, na área de educação, e em áreas de interesse da Secretaria Municipal de Educação em um período máximo de 2 (dois) anos, somente em instituição credenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que detenha o conceito mínimo de 4 (quatro) por esta coordenação;
- b) A dispensa para participar de programa de pós-graduação stricto sensu não será superior a 08 (oito) horas semanais, da sua carga horária;
- c) São requisitos para requerer a dispensa parcial de carga horária de trabalho, para cursar o programa de pós-graduação stricto sensu, ser docente da Rede Municipal de Ensino, deter dois padrões de 20 (vinte) horas ou um padrão de 40 (quarenta) horas semanais e estar desempenhando as suas funções docente em sala de aula;
- d) O beneficiado pela dispensa parcial não poderá criar novo vínculo empregatício ou aumentar carga horária já existente em outra instituição pública ou privada, sob pena de cancelamento do benefício e a imposição das sanções previstas em lei;
- e) O beneficiado pela dispensa parcial não poderá exercer a função de diretor, coordenador ou assessor pedagógico, durante a vigência do benefício;
- f) O beneficiado pela dispensa parcial não poderá apresentar faltas e atrasos ao trabalho (PONTA GROSSA, 2020a).

Destacamos, portanto, as letras “a” e “e”, pois consideramos que essa escassez pode estar atrelada a falta de incentivo por parte do município. Isso porque, o doutorado, com duração de 4 anos, não se enquadra nas condições impostas e, no que se refere às funções de diretor, coordenador ou assessor pedagógico, a liberação não está prevista em lei.

#### 2.2.2.1 Entrevista Piloto

Antes de iniciar o processo de entrevistas semiestruturadas, conforme proposto na metodologia da pesquisa, realizei uma entrevista piloto no dia 09/06/2020. Para tal, convidei por meio de mensagem de texto uma colega de trabalho para que gravasse a entrevista. O critério utilizado para solicitar essa pessoa para o piloto foi esta já possuir conhecimento da vivência da SME. A colega aceitou o convite e solicitou o roteiro com antecedência para que se sentisse mais segura durante a entrevista. Encaminhei o roteiro via internet, marcando a entrevista de acordo com a disponibilidade da voluntária em relação ao dia e horário, no prédio da prefeitura após uma reunião virtual com as equipes gestoras, onde estávamos reunidas. Reunimo-nos a sós, sem nenhuma interferência externa, pudemos realizar a entrevista de forma tranquila e sem interrupções. Durou em média 20 minutos, entre explanação do que

aconteceria e como se daria a entrevista e gravação. Mesmo sendo apenas um piloto, falei a respeito do termo de consentimento livre e esclarecido, benefícios, objetivos e riscos da pesquisa e me disponibilizei para sanar qualquer dúvida referente a mesma. Após tais esclarecimentos e com permissão para gravação e de sua identidade, iniciamos a entrevista com base no roteiro direcionado para os técnicos da SME.

A entrevista piloto serviu como base para que eu analisasse minha postura e os detalhes referentes aos assuntos abordados, permitindo uma autoavaliação e uma reestruturação que oportunizou melhoria e enriquecimento. Nesse sentido, notei que, durante a entrevista, minha fala pareceu mecânica, e não houve um diálogo a respeito dos assuntos abordados, assim como, notei a falta de subsídios que pudessem contribuir para os objetivos da pesquisa. Tendo isso em vista, solicitei uma nova abordagem, e com o consentimento da entrevistada, foi possível sanar as lacunas do primeiro momento. Nas entrevistas posteriores, de uma maneira geral, percebi uma maior desenvoltura da minha parte, possibilitando um diálogo aberto e uma conduta na qual foi possível a coleta de dados que respondessem aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas iniciaram em junho de 2020, momento situacional atípico, onde o mundo vivenciava uma pandemia causada pela COVID-19. Nesse contexto, foi necessária uma reorganização em relação a logística pensada para as entrevistas; foram agendadas e gravadas via *Google Meet*, somente em um caso específico, com a instabilidade da Internet, a entrevista foi interrompida e deu-se continuidade por áudios no WhatsApp. Em algumas exceções, foram realizadas entrevistas presenciais, seguindo os protocolos de segurança, com uso de máscara e distanciamento.

### 2.2.3 Análise documental

A análise documental colabora para uma melhor investigação da realidade. Lüdke e André (2004) descrevem a análise documental como uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, que contemplam informações obtidas anteriormente ou a partir de aspectos novos de determinado tema. Os registros podem ser usados como instrumento de pesquisa e informação.

Para a efetivação da pesquisa em questão mapeamos documentos históricos de cunho legal, que estabelecem e regem a Educação Infantil em Ponta Grossa e sua proposta em relação à formação continuada e seus gestores, do período de 2000 até

a data presente. Por meio desses documentos buscamos identificar a trajetória da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Em relação aos documentos, solicitamos à SME o empréstimo para leitura e análise, sendo estes: Diretrizes Curriculares Educação Infantil - Gestão 2001/2004; Diretrizes Curriculares Educação infantil/2015; Referenciais Curriculares Educação Infantil/2020; Caderno do I Congresso de Educação de Ponta Grossa – Leitura e Formação de Leitores – VIII Mostra Pedagógica, Reflexões sobre Práticas Docentes/2015.

Constatamos que no município de Ponta Grossa existem 3 Referenciais Curriculares voltados para a Educação Infantil. O primeiro, tem como organizadora a Secretaria de Educação dos anos de 2001/2004, com a colaboração da diretora de departamento, a chefe da divisão do ensino, e três coordenadoras de Educação Infantil. A segunda Diretrizes é a de 2015, e traz o nome de sete colaboradores do departamento de Educação Infantil juntamente ao da secretária. No ano de 2020 foi lançado os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, com adequações de nomenclaturas, readequando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, este, com a direção da secretária de educação e colaboração de sete nomes do departamento de Educação Infantil.

Os documentos serão analisados no capítulo 3, no qual serão apresentadas as concepções de criança e infância, além da trajetória histórica da legislação que rege a Educação Infantil, a qual vem conquistando espaço e se estabelecendo enquanto importante etapa da educação básica.

### **CAPÍTULO 3**

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PONTA GROSSA: DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA À CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO**

O objetivo deste capítulo é apresentar como a Educação Infantil foi se constituindo na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa a partir das políticas nacionais de educação e da concepção de criança.

Entendemos que a constituição da educação infantil em Ponta Grossa origina-se das orientações nacionais, por meio de leis e documentos produzidos especificamente para esta etapa da educação básica. Assim, iniciamos com uma breve contextualização da Educação Infantil no Brasil, os documentos produzidos e seguimos com a apresentação da Educação Infantil na RME de Ponta Grossa.

### **3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A forma como a educação infantil vem se constituindo no Brasil passa pela concepção de criança e de infância e, de acordo com Kramer “[...] é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização” (KRAMER, 1995, p. 15). A autora ainda afirma que “Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe ‘a’ criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social” (KRAMER, 1995, p. 24).

Para tanto, “tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância” (KRAMER; LEITE, 1996, p. 21). Em concordância, Kuhlmann Júnior (1998) salienta essa importância ao afirmar que as crianças são concretas, na sua materialidade; ao nascer, viver ou morrer expressam-se e fazem-se presentes em diferentes momentos da história. Dessa maneira, perceber a criança em sua condição social de ser histórico, político e cultural permite a compreensão do que é a infância.

A concepção de criança e de infância vem se modificando em consonância com a época e organização da sociedade em que se encontra. Peroza e Camargo declaram que “[...] as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, ocasionaram uma transformação significativa nos estudos [...]”

(PEROZA; CAMARGO, 2019, p. 88) delineando uma nova percepção a respeito da criança e dos modos como vivem a infância. Para as autoras,

A compreensão da criança em sua profunda relação com o mundo e com a cultura provoca a ruptura com as imagens preconcebidas a respeito da criança e dos modos como deveriam viver a infância. Entendidas a partir delas mesmas, passam a ser identificadas em seus múltiplos e díspares contextos sociais e culturais. Assim, torna-se possível o entendimento de que a experiência da criança é cultural e só pode ser analisada a partir da realidade na qual está inserida, uma vez que reproduzem a cultura nas suas vivências cotidianas, nas relações que estabelecem entre si e com os adultos. Reconhecida enquanto sujeito que reproduz e produz cultura a partir dos seus modos de significar e dar sentido às experiências vividas e à sociedade em que vive, a infância se revela enquanto condição social da criança (PEROZA; CAMARGO, 2019, p. 88).

Decorrente desse movimento na concepção de criança e sua infância, vão se constituindo sentidos para a Educação Infantil que, de maneira precisa e limitada, refere-se à modalidade específica das instituições para crianças pequenas, segundo a Constituição Federal do Brasil de 1988 (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

A Educação Infantil que temos hoje veio se constituindo a partir do momento em que começa a se ter um outro olhar para a criança e para as condições como viviam. No contexto histórico brasileiro, as primeiras creches surgiram a partir de questões relacionadas à infância, à maternidade e ao trabalho feminino, atrelado a um momento de organização do trabalho industrial e da constituição de uma sociedade capitalista. As creches para bebês tinham a função de dar apoio às famílias e prestar atendimento assistencialista para as mães da classe trabalhadora. Nesse contexto, não eram priorizadas as necessidades das crianças como sujeitos sociais e de direitos, conceito que foi se constituindo historicamente e que fundamenta o trabalho na Educação Infantil atualmente, embora nem sempre evidenciado.

Kuhlmann Júnior aborda que “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 04). Essa visão assistencial implica na exploração social das classes menos favorecidas, que aceitam a exploração devido a sua condição, por isso, a necessidade de ser superada.

Na Revolução Industrial intensificou-se a exploração do trabalho infantil e o aumento das crianças abandonadas. Aumentou, nesse período, a exploração de mão de obra das classes pobres, originando um problema econômico e político. Sendo assim, recuperar a infância tornou-se responsabilidade de uma política pública, por

isso, faz-se importante compreender a legislação que orienta tais políticas no nosso país. A partir de então, caberia ao governo o dever para com instituições como creches e jardins de infância. Kramer relata que “diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil foram criados, numa espécie de movimentação burocrática e administrativa” (KRAMER, 1995, p. 62). A autora aponta algumas contradições, já que o governo proclamava sua importância mediante tais estabelecimentos, porém, mostrava a impossibilidade de resolver as dificuldades financeiras, tornando indispensável a ajuda de entidades filantrópicas.

Como um marco histórico, em 1988, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, lei fundamental e suprema. O olhar para a criança destaca-se nesta Constituição e prevê:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A promulgação da Constituição de 1988 abriu caminho para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a qual incorpora o atendimento à criança da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino fundamental; c) Ensino médio (BRASIL, 1996).

Além da Constituição Federal/88 e a LDB/96, outros importantes documentos oficiais para a Educação Infantil foram publicados. Entre eles:

- o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento esse, dividido em 3 volumes, apresentado como um guia para servir de base para discussões entre profissionais da educação, bem como para elaboração de projetos educativos (BRASIL, 1998). A estrutura se apoia em uma organização por idades, considerando que a Educação Infantil seria ofertada para a creche: crianças de zero a três anos, e pré-escola: crianças de quatro a seis anos, baseando-se em eixos de trabalho. São eles:

Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática. O documento aponta os seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos e orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia;

- os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (2006), o qual tem como objetivo estabelecer padrões de referência que orientem o sistema educacional na organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), que vêm com o intuito de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2010).
- a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), considerada um importante passo no processo histórico da Educação Infantil integrada à educação básica. O documento apresenta a intenção de auxiliar o educador na organização e proposição de permitir às crianças vivências a partir das experimentações (BRASIL, 2017). Dessa maneira, a BNCC traz os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. É importante destacar, que os campos se interligam e não podem ser trabalhados separadamente. Embora não denominados de semelhante modo, a proposta dos campos de experiências abrange tudo o que os eixos de trabalho abordavam, e a BNCC evidencia as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Considerando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, todos os municípios passam a integrar creches e pré-escolas como instituições educativas. Portanto, veremos no tópico seguinte, essa integração no município de Ponta Grossa.

### 3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PONTA GROSSA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

A legislação que orienta a Educação Infantil impactou na reorganização das secretarias municipais de educação, a fim de atender as crianças nessa faixa etária. Assim como em todo o Brasil, Ponta Grossa atendia em uma perspectiva assistencialista.

A prefeitura então criou o Departamento Municipal de Educação (DME). Pela Lei nº 742/54 foi instituído que o DME era responsável por administrar e orientar as escolas públicas (PONTA GROSSA, 1954). Isso ocorreu mediante o contexto em que Ponta Grossa encontrava-se no que diz respeito à educação. Gaio (2018) descreve esse momento situacional, onde existiam apenas escolas particulares, ofertadas por professoras em suas casas. Com o crescimento e o avanço na área educacional, foi necessário a criação de um departamento específico. Mas, foi em 1966 que, por meio da Lei nº 1890 se constituiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, responsável pelas questões educacionais e pela propagação da cultura (PONTA GROSSA, 1966). Em 1996, a Lei nº 5.733 criou a Secretaria de Cultura, separando as duas secretarias (PONTA GROSSA, 1996).

O atendimento da criança, em Ponta Grossa, esteve circunstanciado a instituições filantrópicas estatais e não estatais até o final do ano 2000. As instituições, criadas por ações da comunidade, ofereciam um atendimento assistencial à criança. Estas instituições eram mantidas pela própria comunidade e pela promoção de eventos sociais de iniciativa própria, além de algum recurso financeiro disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculados à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PRESTES, 2008).

Em 1985, o vereador Manoel Ozório Taques elaborou um projeto sugerindo a criação da fundação Proamor para agregar as instituições de crianças e adolescentes. Essa fundação, sem fins lucrativos, foi instituída pela Lei nº 4036 de 24 de agosto de 1987, e era vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem-Estar Social (PONTA GROSSA, 1987). Dessa maneira, o atendimento em creches iniciou-se por meio da “Fundação Municipal Proamor de Assistência ao Menor”.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil de Ponta Grossa, “A fundação Proamor atendia 12 creches diretas as quais foram consideradas governamentais e 31 conveniadas, ou seja, comunitárias” (PONTA GROSSA, 2015, p. 26). Mas foi somente no ano de 2001, no governo do Prefeito Péricles de Holleben

de Mello que começaram as negociações para a transição das instituições de Educação Infantil, as quais eram mantidas pela Fundação Proamor, para a SME. As Diretrizes apontam, no início do ano de 2002, que a Secretaria Municipal de Educação se reorganizou e passou a assumir efetivamente o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil da Fundação Proamor (PONTA GROSSA, 2015). Foi na gestão de 2000 a 2004 que foram instituídos os Centros Municipais de Educação Infantil.

Dessa maneira, essas instituições passaram por uma transição, de uma perspectiva assistencialista para educativa. Recorremos à pesquisadora Martins (2010) para descrever esse momento transicional. A fim de atender a demanda necessária e reorganizar o repasse financeiro, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa terceirizou o atendimento à uma ONG denominada de APACEI – Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil, responsável por repassar mensalmente recursos financeiros para manter a folha de pagamento dos funcionários e manutenção da estrutura administrativa inerente ao funcionamento da instituição. A SME lançou um plano de cargos e salários para os funcionários incorporados à APACEI, sendo estes: coordenadora pedagógica, educadora infantil, assistente administrativo, cozinheira e servente. Porém, isso ocorreu sem a realização de Concurso Público, indo contra o que prevê a Constituição Federal de 1988, art. 37:

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou provas de títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para o cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (BRASIL, 1988).

Em 2003, foram indicadas professoras da RME que dispunham de Concurso Público para o quadro de magistério de 1ª a 4ª série, para exercerem o cargo de diretora destes estabelecimentos de ensino, as quais em consonância com o número de crianças matriculadas, acumulavam tanto a função administrativa quanto a pedagógica nos CMEIs. Durante o processo de transição, os funcionários então lotados na Secretaria de Assistência Social – Fundação PROAMOR, foram reconduzidos à SME, assumindo funções nos CMEIs e Escolas da RME, de acordo com a sua formação profissional.

Em 2005, na mudança de gestão, houve uma solicitação do Ministério Público, a fim de que o município de Ponta Grossa realizasse emergencialmente ajustes de conduta, atendendo a legislação trabalhista vigente, em consonância com a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, em 26 de junho de 2005, conforme Edital de Concurso Público 001/2005, o município de Ponta Grossa realizou o 1º Concurso Público para provimento de cargos de Professor de Educação Infantil e Assistente de Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2005).

O município de Ponta Grossa, adequou-se também a outras leis que regem a educação brasileira, entre elas, a ampliação dos 9 anos, regulamentada pela Lei nº 11.274/2006, inserindo assim, as crianças de 6 anos no ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio e aprendizagem, visando um ensino de qualidade (BRASIL, 2006). Estabeleceu-se assim no município, Educação Infantil subdividida em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos). Ainda a alteração na LDB por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, antecipou a entrada das crianças na escola com 4 anos de idade (BRASIL, 2013).

Percebemos nessa trajetória, a publicação de três documentos orientadores para a Educação Infantil no município, no período de 2000 a 2020. Os documentos trazem uma proposta de formação continuada para o município, conceito esse que será analisado no capítulo posterior, juntamente com as entrevistas. Porém, vale apontar, ainda neste capítulo, a política de formação continuada do município, de acordo com cada momento.

A primeira Diretriz Curricular da Educação Infantil/2004, aponta para uma formação voltada para a compreensão de que o trabalho deve ser fundamentado no binômio cuidar e educar de forma integrada. Nesse sentido, lembramos que o conceito de uma educação assistencialista, baseava-se somente no cuidar, e essa escola era para os pobres, enquanto, as classes mais favorecidas tinham a oportunidade de aprender. No entanto, é comum ver a Educação Infantil como antecessora preparatória para o Ensino Fundamental, uma visão tão errônea quanto pensar que esta serve apenas para o cuidar. Percebemos aqui a importância de compreender o binômio cuidar e educar, para entender que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória e não pode ser escolarizada, pois é uma etapa importante, com características únicas e especificidades que precisam ser consideradas. Essas

questões são apontadas no primeiro documento do município para a Educação Infantil, visto que passavam por um período de transição.

Somente em 2015 foi realizada a publicação de uma diretriz mais atualizada. Essa diretriz, no que se refere à formação continuada, abordava temáticas específicas para dois segmentos: a creche e a pré-escola, ainda voltado para a articulação do cuidar e educar, mas também propondo melhorias das práticas pedagógicas por meio de cursos e oficinas. Nesse período, trabalhou-se com as adequações do segmento creche, atendendo a faixa etária de 0 a 3 anos e segmento pré-escola, atendendo a faixa etária de 4 e 5 anos, assim como respeitando a obrigatoriedade para crianças de 4 anos, justificada pelo argumento de uma influência positiva no aproveitamento dos alunos para os anos seguintes de escolarização.

Essas mudanças trazem duas questões para reflexão. É necessário compreender que tal organização não separa os segmentos entre cuidar e educar, pois essa ação conjunta é necessária para a Educação Infantil como um todo. É preciso superar o olhar para creche como etapa somente de cuidado e a pré-escola como preparação antecipada ao Ensino Fundamental.

A visão preparatória e de escolarização no segmento da pré-escola pode levar a práticas que pouco colaboram com o desenvolvimento da criança, uma vez que podem negar a ela experiências lúdicas e de brincadeiras. O forte apelo pela conquista de índices nas avaliações em larga escala pode pressionar a visão preparatória da Educação Infantil, por exemplo, em relação à apropriação do código escrito dissociado da função social e leitura de mundo. Cabe neste momento a contribuição de Kishimoto e Oliveira-Formosinho, quando afirmam que “A aproximação do brincar com o letramento requer explicações sobre como se aprende por meio do brincar” (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 22). Nesse sentido, é importante compreender que a Educação Infantil está intimamente ligada com o brincar, pois, ainda que o brincar seja uma fonte de lazer para as crianças, ao mesmo tempo, é fonte de conhecimento (TEIXEIRA, 2012). Compreender a Educação Infantil desta maneira permitirá que a obrigatoriedade proposta para as crianças de 4 anos não retire o direito que elas têm de aprender brincando e que a formação continuada permita aos professores reflexões e práticas condizentes com essa proposta.

Em 2020, foi publicado o Referencial Municipal para Educação Infantil; este documento explica:

A educação infantil volta-se para a construção da autonomia, da identidade e do letramento, e não como preparação para o ingresso no ensino fundamental, mas como processo de vida que se reflete em todos os níveis de ensino (PONTA GROSSA, 2020b, p. 16).

A partir dessa concepção, salienta-se que a criança é vista como cidadã e sujeito de direitos, por isso, a escola infantil torna-se um espaço de produção, criação, relações e descobertas, tanto por parte das crianças como dos educadores (PONTA GROSSA, 2020b). Nessa perspectiva, o Referencial traça um plano de formação continuada, associado ao processo de melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. O município de Ponta Grossa destaca que a formação continuada tem seu amparo legal na LDBEN 9394/96, e aponta como meta “incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional” (PONTA GROSSA, 2020b, p. 29). Segundo o documento, as temáticas abordadas com os professores nos cursos de formação continuada em serviço ou fora dele serão:

- metodologias ativas;
- metodologia de projetos;
- planejamento e organização do trabalho pedagógico;
- literatura infantil;
- alfabetização na perspectiva do letramento;
- produção de texto;
- matemática no cotidiano infantil;
- jogos e brincadeiras;
- arte e educação.

No que se refere à concepção de formação continuada explícita:

Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas de forma inventiva na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos (PONTA GROSSA, 2020b, p. 29).

A principal característica deste Referencial é adequar-se à BNCC, conforme aponta:

Com o objetivo de orientar as práticas docentes para a primeira etapa da Educação Básica, o Referencial da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa está pautado nos seis direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular e elaborados a partir dos princípios: éticos, estéticos e políticos, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020b, p. 48).

A fim de contemplar a BNCC, propõe-se que o currículo da Educação Infantil seja organizado por campos de experiências, o que significa reconhecer que as crianças trazem consigo o desejo de aprender, considerando práticas abertas à iniciativa e interesse das próprias crianças, mediadas pelos professores, pautados nos dois eixos estruturantes que são as interações e brincadeiras (PONTA GROSSA, 2020b). Verificamos, portanto, que os Referenciais abordam novas nomenclaturas e organizações, além de propor uma visão superada da prática assistencialista, a qual compreende o educar e cuidar de maneira integrada, propõe concepções de criança e infância, assim como de formação continuada.

## **CAPÍTULO 4**

### **A PRÁTICA DA EQUIPE GESTORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Este capítulo tem como objeto de estudo a prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Tem como objetivo analisar a prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo.

Para isso, coletamos dados a partir dos documentos da Educação Infantil do município e de entrevistas que nos levaram a: i) identificar a trajetória da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; ii) caracterizar a prática da equipe gestora nessa formação continuada.

Levamos em consideração as concepções de prática pedagógica e formação continuada a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (SANTOS, 1992; MARTINS, 1996) partindo, portanto, da premissa de que a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Nesse contexto, enfatizamos a importância da formação continuada, que considera a bagagem e experiências trazidas pelos indivíduos, o que possibilita a reflexão e transformação de suas práticas.

Em relação ao gestor escolar e seu papel enquanto formador, partimos do pressuposto de que são capazes de oportunizar diálogos e instigar reflexões, dentro do espaço em que estão inseridos, considerando as especificidades e particularidades encontradas, onde juntamente com os professores possam detectar problemas e pensar soluções, repensando assim suas práticas.

Na sequência apresentaremos a trajetória da formação continuada e as práticas de formação continuada da equipe gestora que foram sendo constituídas. A partir disso será possível evidenciar as mudanças e permanências, bem como as concepções que as fundamentam.

#### **4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS**

Para analisar como as práticas de formação continuada foram sendo constituídas optamos por organizar momentos de acordo com as diferentes gestões

municipais, pois a cada gestão novas pessoas assumiam a Secretaria de Educação e elaboravam sua proposta de formação.

Identificamos cinco períodos entre 2001 e 2020, correspondentes a cinco gestões municipais que serão apresentadas a seguir. Os dados para a análise de cada período são compostos pelos documentos produzidos pela SME e pelas entrevistas realizadas com as diferentes profissionais da educação que atuaram nos períodos. Optamos por uma descrição inicial de cada período, para, na sequência, analisar a partir da prática descrita, compreender como vem ela vem se constituindo.

#### 4.1.1 1º Período: 2000 – 2004

No primeiro período, de 2000 a 2004, o documento em vigor era a Diretriz Curricular da Educação Infantil, elaborado pela equipe técnica da SME e publicada no final de 2004. As pessoas entrevistadas, que colaboraram com informações sobre este período, foram: uma diretora, uma técnica da SME e uma secretária de educação.

O quadro 6, a seguir, apresenta algumas informações a respeito da diretriz de 2004.

Quadro 9 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004)

(continua)

<b>Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004)</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA</b>	Consideram a concepção de criança e de infância a partir da compreensão de que estas são determinadas historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	Pautam-se no desenvolvimento da criança de zero a seis anos e são organizadas de acordo com o RCNEI. Dividem-se em 4 eixos norteadores: conhecimento de si, do outro e do mundo; linguagem (oral, escrita, visual, musical e corporal); conhecimento da natureza e da sociedade; pensamento lógico-matemático. O documento aponta especificidades desses eixos para o ciclo I e para o ciclo II.
<b>NOMENCLATURA, FAIXA ETÁRIA ATENDIDA E QUANTITATIVO DE CRIANÇAS ATENDIDAS</b>	Educação infantil organizada em ciclos: ciclo I, crianças de 0 a 3 anos; ciclo II, crianças de 4 a 6 anos. Quantitativo de crianças por turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 a 01: Berçário – 8 crianças</li> <li>• 01 a 02: Maternal I – 15 crianças</li> <li>• 02 a 03: Maternal II – 20 crianças</li> <li>• 03 a 04: Jardim I – 20 crianças</li> <li>• 04 a 05: Jardim II – 25 crianças</li> <li>• 05 a 06: Jardim III – 25 crianças</li> </ul>

Quadro 10 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004)

(conclusão)

<b>Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004)</b>	
<b>AValiação</b>	Relatórios descritivos (HOFFMANN,1997) individual e do grupo – realizados trimestralmente.  Relacionadas aos eixos de conhecimento, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as individualidades das crianças.
<b>PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	A SME responsabiliza-se em proporcionar momentos de formação, porém também aponta que cabe ao educador buscar sua formação, dentro e fora da jornada de trabalho. (PONTA GROSSA, 2004). O documento destaca LIBÂNEO (2001) quando diz que é no exercício do trabalho que o educador produz sua profissionalidade.

Fonte: a autora (2021).

Nota: elaborado pela autora com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2004).

O documento traz um breve histórico de concepção de criança ao longo do tempo, e aponta que o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade, sendo assim, o papel da criança é diferente dentro das diversas classes sociais. Dessa maneira, surge uma nova concepção de infância e da criança no campo educativo, identificadas como coautores dos contextos dos quais fazem parte, o que faz da escola infantil um espaço para estabelecer relações, criar e descobrir (PONTA GROSSA, 2004).

A partir desta concepção, as Diretrizes do município propõem a construção de uma proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento da criança de zero a seis anos, levando em conta o ritmo de cada uma e suas diversidades socioculturais, partindo sempre daquilo que elas trazem de seu universo cultural, além de basear-se no princípio de que a aprendizagem ocorre por meio da participação das crianças, e suas vivências, valorizando a participação da criança e do educador (PONTA GROSSA, 2004). Esta proposta é organizada de acordo com o RCNEI, a qual divide-se em quatro eixos norteadores: conhecimento de si, do outro e do mundo; linguagem (oral, escrita, visual, musical e corporal); conhecimento da natureza e da sociedade; pensamento lógico-matemático. O documento aponta especificidades desses eixos para o ciclo I e para o ciclo II, já que o município divide a Educação Infantil por ciclos, sendo ciclo I, as crianças de 0 a 3 anos e ciclo II, as crianças de 4 a 6 anos.

Para a avaliação na Educação Infantil, baseiam-se em Hoffmann (1997), realizando a avaliação a partir de relatórios descritivos, além de fazer relação com os eixos de conhecimento. As Diretrizes apontam ainda que a avaliação deve servir para intervenção, modificação e melhorias das práticas dos professores, visando a

evolução e aprendizagem dos alunos, mas também a reflexão das ações do próprio educador (PONTA GROSSA, 2004).

A formação continuada, nas Diretrizes, integra um programa de formação que visa a qualificação dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino. Parte do pressuposto de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática. A SME responsabiliza-se em proporcionar momentos de formação, porém também aponta que cabe ao educador buscar sua formação, dentro e fora da jornada de trabalho. No que diz respeito a avaliação do projeto de formação, o documento destaca que esta será realizada de forma sistemática e contínua, por meio de reflexão, observação e acompanhamento das instituições de Educação Infantil, realizando registros e relatórios (PONTA GROSSA, 2004).

Como visto, antecedendo o ano de 2000, o atendimento da criança em Ponta Grossa, estava atrelado às instituições filantrópicas, públicas estatais e não estatais. Recorremos às pesquisas de Prestes (2008), que apresenta este histórico e aponta que as instituições criadas por ações da comunidade eram assistencialistas, mantidas por meio de doações e recursos disponibilizados pelos programas e políticas de assistência social vinculadas à prefeitura do município. Sendo assim, sem um órgão que organizasse a distribuição dos recursos, surgiu a necessidade da criação de uma instituição. De acordo com a autora:

Da autoria do Vereador Manoel Osório Taques e colaboração da Assistente Social Liza Holzmann foi elaborado um Anteprojeto de Lei a qual deu origem à Fundação PROAMOR que posteriormente é denominada Fundação Municipal PROAMOR de Assistência ao Menor (PRESTES, 2008, p. 80).

Nesse contexto, surgiu a ideia e as ações para a criação da Fundação PROAMOR, que atenderia crianças de zero a seis anos. No entanto, não identificamos um documento para esse trabalho que anteceda o documento de 2004, visto que esta foi a primeira Diretriz do município. Prestes salienta que:

No Estatuto e Regimento da Fundação está previsto o trabalho pedagógico com as crianças assistidas pelas creches. Porém nas Atas da Fundação PROAMOR não há menção de desenvolvimento de atividade pedagógica ou orientação de trabalhos educativos nas creches. (PRESTES, 2008, p. 90).

A autora ainda acrescenta que nas unidades das creches, por iniciativas de profissionais foram estabelecidas propostas pedagógicas para que os professores e atendentes das creches desenvolvessem com as crianças, porém não havia um plano concebido e institucionalizado pela Fundação PROAMOR, de forma que não se efetivaram ações educativas contínuas nas creches (PRESTES, 2008).

Entendemos a necessidade de uma política de formação continuada que estimule a reflexão dos profissionais sobre suas práticas, a fim de que possam tomar iniciativas a partir do contexto em que estão inseridos, buscando soluções e criando formas de agir. Nesse sentido, compreendemos que a formação em lócus proporciona esta possibilidade. Sendo assim, o papel da equipe gestora é crucial para garantir o direito a esse processo, o pedagogo traz consigo a função formativa, portanto, ter a figura deste profissional dentro da instituição escolar proporciona condições mais adequadas de formação.

No contexto analisado, foi possível identificar a ausência de pedagogas nas instituições de Educação Infantil, conforme o relato: “As pedagogas eram bem pouquinhas. Eram só nos CMEIs maiores que tinha”<sup>4</sup> (P1).

Com a transição deste período, o município não tinha uma estrutura adequada, o que resultou em uma defasagem no quadro de docentes. Além dessa falta de professoras para assumir a função de pedagogas nos CMEIs, verificamos a falta delas na Educação Infantil para assumir a função de diretora; por isso, muitas professoras do Ensino Fundamental eram convidadas a assumir a direção dos CMEIs. A participante D1 era uma dessas professoras e atuou como diretora de CMEI no período analisado; atualmente ocupa função administrativa na SME e explica esse momento:

Eu tinha pedagoga enquanto era gestão do Péricles, só que depois mudou a gestão, em 2004, daí todas as pessoas foram demitidas, eu era concursada, porque eu era professora da Rede. A SME teve que abraçar as creches, na época eram creches que eram da assistência social. Em 2005 eu continuei como diretora, mas nesse processo as pessoas que não eram concursadas precisaram regularizar a situação delas, porque elas não tinham concurso. Então mudou a gestão e eu continuei, mas continuei desempenhando as funções de pedagoga e assistente administrativo também (D1)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>5</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

Essa tripla função – diretora, pedagoga e assistente administrativa – desempenhada no CMEI, citada por D1, é apontada também na fala de outras participantes, ainda em períodos posteriores. De acordo com os documentos e relatos, no período de 2000 a 2004 ainda acontecia a transição dos CEIs para CMEIs, segundo a entrevistada “A Rede toda de Educação Infantil de atendimento era ligada a assistência social”. (S1)<sup>6</sup>. Os CEIs atendiam a demanda da Educação Infantil, dessa maneira, o primeiro passo da secretaria de educação foi trazer as crianças de 6 anos, matriculadas no “pré”, para as escolas: “Quando eu assumo em 2000, a gente já tem a LDB, e a LDB vê a educação como direito... e no plano do governo do Péricles, que eu ajudei a fazer, da educação, eu coloquei: implantar a Rede pública de EI” (S1)<sup>7</sup>. Para explicar esse momento, a participante descreve:

Até aquele momento não existia um sistema de Educação Infantil na Rede municipal. Não dá para você pensar essa questão desvinculada até dos anos iniciais. Então existiam algumas escolas, que tinham classes de “pré”, algumas escolas, para alguns alunos. Então a escola X tinha uma classe de prezinho para 20 alunos, então alguns só conseguiam, não existia uma política voltada para a Educação Infantil, ou para fazer uma Rede de Educação Infantil (S1)<sup>8</sup>.

A ênfase era na pré-escola, denominada na época por Ciclo II, ou seja, crianças de 4 a 6 anos. No entanto, as turmas de “pré” citadas pela participante, indicava a turma de crianças de 6 anos.

O documento em vigor passou a apresentar uma proposta pedagógica e de formação continuada do município, a qual visa a qualificação dos educadores e outros profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil, pautados em uma concepção de formação a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e reconstrução constante da identidade do professor, e não por acumulação de cursos. (PONTA GROSSA, 2004).

Segundo as diretrizes, os educadores devem participar na organização e gestão do trabalho escolar, pois acreditam que é no exercício do trabalho que o educador produz sua profissionalidade. Nesse sentido, aconteciam cursos em horário de trabalho e fora dele, ou seja, uma prática de formação que ia além da oferta da SME: “O que eu me recordo dessa trajetória é que teve, por parte da secretaria, uma

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>7</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>8</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

mobilização no sentido de criar grupos de estudo” (D1)<sup>9</sup>, os quais não eram obrigatórios e aconteciam fora de horário de trabalho. Destacamos uma afirmação das Diretrizes Curriculares em vigor nessa gestão:

Cabe ao educador complementar-se, aperfeiçoar-se sempre e valorizar a sua área dentro do espaço de desenvolvimento dos alunos, levando aos seus colegas informações sobre seu trabalho e criando parcerias, pois a formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento dentro e fora da jornada de trabalho (PONTA GROSSA, 2004, p. 25).

Nesse sentido, salientamos a importância da busca por aperfeiçoamento, porém, entendemos que a escola como locus, é o principal espaço para que essa formação aconteça, pois é por meio da prática e das relações com os colegas que a identidade docente se constitui. Dentro do horário e do espaço de trabalho, todos os sujeitos têm as mesmas condições e possibilidades.

A participante T1, atuante ainda hoje na função de técnica, comenta sobre a organização da formação continuada nessa gestão:

Quando eu permaneci em 2000/2001, que foi a gestão do prefeito Péricles nós tivemos uma pequena mudança nessa questão da formação, até porque nosso foco principal nessa gestão era trazer as creches da assistência para a educação. Então nós tínhamos um foco um pouco diferente, que era fazer essa transição e aí trabalhar com aquelas professoras que faziam parte, tirando o foco do cuidar, mas trabalhando já o cuidar e o educar de forma integrada e dando uma diretriz para que esses profissionais pudessem ter uma linha de trabalho em relação a educação das crianças pequenas (T1)<sup>10</sup>.

Diante deste cenário, a participante T1 descreve também a organização da formação continuada e seu enfoque: Olha, nas várias gestões que passei, isso aconteceu de uma forma diferente. Na minha primeira participação enquanto técnica da SME, nós tínhamos na Rede só pré-escola e então eu era a única pessoa que trabalhava com a formação, sozinha (T1)<sup>11</sup>.

O relato aponta uma especificidade da época, onde uma pessoa era responsável pela formação da Rede. O contexto vivido direcionava a formação continuada, de maneira que suprisse a maior necessidade apresentada no momento, ou seja, superar a postura assistencialista e integrar o cuidar na Educação Infantil. O documento norteador orienta: “Para que o cuidar e o educar se dê adequadamente

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>10</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>11</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

faz-se necessário refletir sobre a importância do atendimento às necessidades básicas do ser humano” (PONTA GROSSA, 2004, p. 33). Em uma realidade em que as crianças pequenas precisavam ser cuidadas para que suas mães pudessem trabalhar, desmistificar o papel assistencialista e construir uma Educação que considera o cuidar e educar de forma integrada aparentava ser o maior desafio. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de propiciar condições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, e isto está além dos cuidados físicos somente (PONTA GROSSA, 2004, p. 33).

As entrevistas apontaram poucos relatos no que diz respeito à prática da equipe gestora nesse processo de formação continuada. Com apenas uma pessoa responsável pela formação continuada do município, tendo o enfoque voltado para a pré-escola e a escassez de professoras atuando na função de pedagogas, uma diretora explica: “As reuniões durante o expediente eram separadas, professores, pedagogos, diretores. Geralmente tratava de assuntos mais administrativos para nós diretores” (D1)<sup>12</sup>.

Percebemos que esse período trouxe novas organizações para o município, e que a Educação Infantil começou a ser vista como etapa importante, porém, é um período de transição, que carrega novos desafios e dificuldades. Uma questão evidente é a falta de profissionais da área da Educação Infantil, e conseqüentemente, a sobrecarga das diretoras por terem de assumir a função pedagógica sozinhas. Compreendemos o papel do diretor enquanto responsável por todas as áreas dentro da instituição, no entanto, também entendemos a importância da figura do pedagogo e da junção destes gestores. A partir das entrevistas, identificamos que embora quase não houvesse pedagogas, ainda assim, as diretoras não tinham o suporte necessário para desempenhar tal função, pois a função de diretor costuma ser vista como administrativa e burocrática. Sendo assim, o foco era nas atribuições administrativas e não no pedagógico.

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

#### 4.1.2 2º Período: 2005 – 2008

No segundo período, de 2005 a 2008, entrevistamos uma pedagoga, duas diretoras e três técnicas da SME. O documento em vigor continuava sendo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, publicada ao final de 2004.

O ciclo de transição dos professores do CEI para o CMEI ainda não estava fechado, a nova gestão precisou dar continuidade aos encaminhamentos, regularizando a contratação dos profissionais e reorganizando as funções dentro dos espaços educacionais.

No que diz respeito à formação continuada dos CMEIs alguns diferenciais no foco e na forma de organização começaram a acontecer. O foco da formação busca superar o cuidar e educar: “E a gente começou a trabalhar as questões pedagógicas de forma a valorizar a infância” (D2)<sup>13</sup>.

De acordo com as diretrizes do município, em uma visão de criança e Educação Infantil voltada para o desenvolvimento infantil, necessitava-se de professores que pudessem acompanhar as mudanças existentes, e, portanto, a formação continuada passou a ser um desafio, no que se referia a prática pedagógica desses profissionais (PONTA GROSSA, 2004, p. 25).

Percebemos nesse percurso, a partir das falas das participantes, adequações em relação a organização da SME frente à formação continuada. Não havia mais apenas uma pessoa responsável por essa formação, e sim uma equipe: “[...] preparava no início do ano, e a nossa equipe já organizava a formação, preparava o material e a gente, depois, dava a formação” (T3)<sup>14</sup>.

Esse relato explica como era a organização em relação à formação continuada nos CMEIs da RME “[...] quando eu comecei como coordenadora, a gente tinha as formações lá na SME, na sala 13, e fazia a formação com alguém” (P2)<sup>15</sup>. E complementa: “Tinham as formações também que eles (professores) iam. Você (pedagoga) selecionava alguns professores e ia aquele grupo de professores receber a formação” (P2)<sup>16</sup>. Diante dessa proposta da SME, a pedagoga relata sua prática no CMEI: “E tanto a minha formação quanto a formação da SME, que vinha para nós, eu preparava o material durante a semana já. Eu preparava todo o material, deixava tudo

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

<sup>14</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>15</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>16</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

organizado e repassava em hora atividade para eles (professores)” (P2)<sup>17</sup>. Ao relatar “minha formação”, a pedagoga referiu-se às temáticas além da proposta da SME, que surgiam das particularidades do CMEI, e nesse sentido apontamos um relato muito interessante: “A gente sentava em círculo e conversava sobre o que a gente precisava. Nessas conversas, já fazia o diagnóstico do que realmente precisava mais ser discutido, os pontos que eu tinha que levantar em relação ao conteúdo” (P1)<sup>18</sup>. A participante D2 lembra:

A gente recebeu da UEPG suportes teóricos, textos, a gente trabalhava na escola com os professores, discutia, redigia o texto. Então foi um momento de muito crescimento para o grupo de trabalho, porque foi feito bem como é para ser construída a proposta: discutindo com professor, discutindo com a comunidade, fazendo os grupos de estudo (D2)<sup>19</sup>.

As práticas organizadas pelas próprias pedagogas e diretoras, com discussões pertinentes às suas realidades vão ao encontro de uma proposta de formação que considera refletir em conjunto com os professores. Tal prática tem como fim detectar problemas e pensar soluções, além da proposta de formação ofertada pela SME.

Percebemos, nesse período, diferenças nas práticas da própria Secretaria de Educação, a qual contava com uma equipe que preparava temáticas voltadas para professores e pedagogas, realizando essa formação no prédio da SME. Para essa organização, as equipes gestoras organizavam escalas dentro do CMEI, para que as professoras pudessem participar das formações.

Não é evidenciada, no entanto, a prática do gestor como formador, pelo menos, não era possível esse papel para as diretoras que não tinham pedagogas, conforme relato:

[...] para mim ficava difícil naquele tempo por causa dessa múltipla função. Eu não conseguia atender tudo isso. Eu conseguia fazer o mínimo que era atender o planejamento e as questões pedagógicas básicas, e tudo o que era feito de formação mesmo, da parte teórica, de embasar o professor teoricamente, era feito via secretaria com encontros e também nesses momentos com grupos de estudo (D2)<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>18</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>19</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

<sup>20</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

Os grupos de estudo continuavam sendo apontados nesse período, tal como no anterior. Uma iniciativa de formação válida e significativa, que, no entanto, alcançava apenas um grupo de pessoas, que tinham as condições de participar. Nesse sentido, ressaltamos a importância de garantir que todos os sujeitos tenham as mesmas possibilidades, e reafirmamos que a escola, enquanto lócus, traz tal possibilidade, assim como formações propostas pela SME, ofertadas dentro do horário de trabalho.

#### 4.1.3 3º Período: 2009 – 2012

No período de 2009 a 2012, entrevistamos três pedagogas, duas diretoras e quatro técnicas da SME. A gestão do município era a mesma do período anterior (2005 a 2008) e a Educação Infantil ainda tinha como diretriz o documento de 2004. No que se refere a formação continuada, algumas práticas permaneceram, no entanto, estabeleceu-se uma parceria com a iniciativa privada, o Sistema Positivo, que oferecia apostilas e formação aos profissionais. Os profissionais da empresa realizavam a formação para os professores da RME. No entanto, a prática pedagógica trazida pelas Diretrizes da época propunha:

[...] um trabalho voltado para a organização do currículo por projetos de trabalho [...] essa modalidade de trabalho propicia uma prática que considera as diferenças individuais da criança, viabilizando a formação de crianças autônomas, conscientes, reflexivas, participativas, cidadãos atuantes, felizes entre outras características, incentivando-a a pensar em coisas que gostariam de aprender e de fazer, cabendo ao educador procurar maneiras de, sobre esses interesses, organizar situações de aprendizagem, tornando o trabalho das crianças necessárias para o desenvolvimento de competências básicas para desenvolver a criatividade, responsabilidade e cooperação (PONTA GROSSA, 2004, p. 43).

O trabalho apostilado não condiz com a proposta das Diretrizes de 2004. A participante explica a organização da formação continuada: “Na época que a gente trabalhava com o livro Positivo, eles (professores) tinham essa formação, eles eram chamados, mas nós (gestores), às vezes, não participávamos. E às vezes participávamos para passar pra eles também” (D3)<sup>21</sup>.

Na fala das participantes percebemos dois modelos de formação existentes: Formação para os professores ofertada pelo Sistema Positivo e a formação ofertada

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

pela equipe da SME para os professores: “Tinham as formações também que eles (professores) iam. Você selecionava alguns professores e ia aquele grupo de professor receber a formação” (P2)<sup>22</sup> e complementa: “Tinha as formações das pedagogas e tinha a formação dos professores também” (P2)<sup>23</sup>.

As técnicas da SME também relataram como organizavam a formação continuada:

[...] nós tínhamos a formação das professoras e diretoras, que era por mês, mensal... Nós dividíamos entre a creche. Nós tínhamos as professoras naquela época que não era infantil, era maternal 1, maternal 2, maternal 3, e nós dividíamos entre o maternal e a educação infantil, que eram as outras professoras (T2)<sup>24</sup>.

Também eram organizadas escalas pela equipe gestora dos CMEIs, ou, algumas vezes, assistidas pelos próprios gestores, os quais poderiam posteriormente repassar aos professores, se vissem tal necessidade. Nesse sentido, destacamos: “Nós recebíamos essa formação, tanto as professoras quanto as coordenadoras. Era um número bem reduzido, porque não tinha tantas coordenadoras pedagógicas naquela época. Isso foi em 2011, que eu fui pra lá” (P4)<sup>25</sup>.

A partir da fala da pedagoga, percebemos que a falta de pedagogas na Educação Infantil ainda persistia, conforme relatado nos anos anteriores. O relato referente à organização da formação pela técnica da SME também reafirma isso: “[...] organizávamos um cronograma e conseguíamos contemplar todos os professores, tanto da creche e da pré-escola, e inseridos nesses grupos vinham as diretoras e as **poucas coordenadoras pedagógicas**” (T4, grifo nosso)<sup>26</sup>. Para evidenciar a sobrecarga de desempenhar as duas funções trazemos a fala da participante:

[...] a parte pedagógica, eu fazia e hoje eu percebo que eu não fazia como eu deveria fazer, eu não cobrava como eu deveria cobrar. Por falta de tempo. Como eu era diretora sozinha na época, eu fazia essa parte de formação continuada, fazia o trabalho de diretora e pedagoga, mas sozinha [...] (D3)<sup>27</sup>.

Esse relato reafirma a importância do papel da pedagoga em parceria com a direção escolar. No entanto, percebemos que as pessoas buscam estratégias e

<sup>22</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>23</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>24</sup> Entrevista concedida à autora em agosto de 2020.

<sup>25</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

<sup>26</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>27</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

pensam formas que possibilitem alguma interação no sentido de proporcionar a formação aos professores, como no relato da mesma diretora: “[...] então eu tinha os caderninhos que eu fazia, eu passava para as professoras, passava textos pra elas, eu cobrava textos delas também, mas era algo que eu não sabia se estava no caminho certo [...]” (D3)<sup>28</sup>.

As diretoras procuravam proporcionar momentos de formação, porém, é visível a dificuldade encontrada para desempenhar a função de formadora. O número de pedagogas vinha crescendo, porém, ainda não de forma ideal. A prática destas dentro dos espaços era de participar de formações e repassar conforme vissem a necessidade, além de organizar escalas dentro dos CMEIs para oportunizar aos professores a participação nas formações ofertadas pela SME. Relembramos aqui os dois formatos de formação desse período: Formações pela equipe técnica da SME e formações relacionadas ao uso do material apostilado, pela parceria com o Positivo.

#### 4.1.4 4º Período: 2013 – 2016

Deste período, de 2013 a 2016, entrevistamos três pedagogas, três diretoras, duas técnicas da SME e uma secretária de educação.

Em 2013, com a troca de gestão, houve novas reorganizações no grupo técnico da SME e em 2015 entraram em vigor as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, conforme o Quadro 7:

Quadro 11 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015)

(continua)

<b>Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015)</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA</b>	Apresenta a mesma concepção das Diretrizes de 2004: Considera a concepção de criança e de infância a partir da compreensão de que estas são determinadas historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	A fundamentação pedagógica baseia-se na metodologia de projetos e na Pedagogia Freinet, descrevendo algumas de suas principais técnicas. Trabalha a partir dos eixos norteadores: Identidade e autonomia pessoal; descobertas dos meios físico, social e natural; intercomunicação e linguagem: oral, escrita, plástica, corporal, musical e matemática.

<sup>28</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

Quadro 12 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015)

(conclusão)

<b>Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015)</b>	
<b>NOMENCLATURA, FAIXA ETÁRIA ATENDIDA E QUANTITATIVO DE CRIANÇAS ATENDIDAS</b>	Educação infantil organizada em dois segmentos: creche, crianças de 0 a 3 anos; pré-escola, crianças de 4 a 6 anos.  Quantitativo de crianças por turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 a 01: Infantil – de 6 a 8 crianças</li> <li>• 01 a 02: Infantil II – 16 crianças</li> <li>• 02 a 03: Infantil III – 18 crianças</li> <li>• 03 a 04: Infantil IV – 20 crianças</li> <li>• 04 a 05: Infantil V – 25 crianças</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Expressa a mesma concepção de avaliação das Diretrizes de 2004, e a mesma forma de organização: Relatórios descritivos (HOFFMANN, 1997) individual e do grupo – realizados trimestralmente.  Relacionada aos eixos norteadores, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as individualidades das crianças.
<b>PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	Entende que a formação continuada possibilita aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano, levanta hipótese e alia teoria e prática. (PONTA GROSSA, 2015) Aponta objetivos para a proposta de formação do município.

Fonte: a autora (2021).

Nota: elaborado pela autora com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2015).

A mesma equipe que estava na Secretaria de Educação na gestão de 2000 a 2004 elaborou também as Diretrizes de 2015, portanto, muitos conceitos se repetem nesse documento. A concepção de criança e infância e a forma de pensar e organizar os espaços na Educação Infantil, no entanto, apontam modificações, visto que o número de CMEIs e crianças da RME cresceram consideravelmente. As novas Diretrizes trazem gráficos que ilustram esse quantitativo, além de contar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e em Ponta Grossa. Em relação à estrutura organizacional, o documento mostra novas nomenclaturas e faixas etárias, pois, nesse período, a Educação Infantil atendia crianças de zero a cinco anos, além de não usar mais a nomenclatura ciclos, embora, continue dividida em duas formas: creche, para o atendimento às crianças de zero a três anos; e pré-escola, para o atendimento às crianças de quatro e cinco anos.

Em relação aos princípios didáticos-pedagógicos, o documento propõe tornar o trabalho pedagógico mais qualitativo do que quantitativo, aliando teoria e prática a fim de buscar estratégias efetivas no ensino e aprendizagem das crianças. Percebemos um enfoque na metodologia de projetos, onde as Diretrizes apontam que

esse trabalho é criativo, envolvente, valoriza a curiosidade, os questionamentos e a espontaneidade infantil, além de trazer com ênfase as técnicas de Freinet, justificando que estas devem ser vistas como estratégias e formas de ação (PONTA GROSSA, 2015).

Para o planejamento e avaliação, a proposta considera os eixos temáticos: Identidade e autonomia pessoal; Descobertas dos meios físico, social e natural; Intercomunicação e Linguagem: oral, escrita, plástica, corporal, musical e matemática. E a partir destes eixos, elenca objetivos específicos à cada faixa etária.

Em relação à formação continuada, identificamos um plano de formação que aponta enquanto meta: “[...] incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio de cursos e oficinas que serão desenvolvidas em horário de trabalho, e fora do horário de trabalho” (PONTA GROSSA, 2015).

A proposta aborda concepções já trazidas nas Diretrizes de 2004 sobre a formação continuada, no entanto, a prática dessa proposta veio se modificando desde as primeiras Diretrizes; percebemos essas mudanças nas falas das participantes. Uma das modificações diz respeito a parceria com a Positivo. A participante explica:

Eu sou contrária ao trabalho apostilado, porque ele faz duas coisas horríveis, primeiro ele aliena o professor, porque ele fica repetindo apostila, alguém pensou a atividade para ele, alguém fez para ele, é um ou outro que sai daquilo ali, e ele também aliena a criança [...] porque é uma ideia equivocada que você vai melhorar escola pública se você adotar apostila da escola privada, é equivocado isso (S1)<sup>29</sup>.

Corta-se, então, o vínculo, e a formação continuada volta a ser inteiramente de responsabilidade da SME, visto que, os grupos de estudo antes organizados e realizados fora de horário de serviço, pararam de acontecer. A secretaria tinha uma equipe responsável por acompanhar e formar os profissionais da Educação Infantil; esta equipe trazia temáticas e preparava algumas formações a fim de atingir diretamente os professores.

A participante recorda: “Na época de 2014, eu lembro que a gente tinha... deveria ter umas quatro formações ao longo do ano e algumas reuniões” (P3)<sup>30</sup>. Em

---

<sup>29</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>30</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

relação a essa oferta, destacamos: “[...] as formações que a SME oferecia, a gente sempre deixava as professoras estarem frequentando, oportunizava” (D4)<sup>31</sup>.

Uma técnica da SME explica uma forma de organização, até então não relatada:

Fazíamos as formações em uma sala da SME quando o grupo era menor. E quando contávamos com um número grande de professores ou assistentes eram feitos no auditório do anfiteatro e também da faculdade SECAL. Algumas vezes essas formações aconteciam em alguns CMEIs, proporcionando trocas de experiências em lócus (T5)<sup>32</sup>.

Percebemos nesse relato, que além de professores, outros profissionais também eram formados, e com o crescimento no número destes profissionais foi necessário buscar outros espaços para que as formações pudessem ser realizadas. Outra participante também comenta essa organização:

A gente fazia um levantamento de quem iríamos atingir naquele momento, organizava se seria para creche, pré-escola, assistentes, e se houvesse a necessidade de um lugar mais amplo, geralmente era no Anfiteatro, quando era uma demanda maior, e quando era uma demanda menor, fazíamos na SME, na sala 13 (T6)<sup>33</sup>.

Portanto, no que diz respeito ao plano de formação continuada, o documento estabelece:

A formação continuada dos profissionais da Educação vem assumindo destaque nas discussões relativas às políticas públicas [...] a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (PONTA GROSSA, 2015, p. 42-43).

Constatamos até o momento, uma prática de formação direta com os professores, escalonados por suas equipes gestoras, as quais também participavam de formações, além dos demais profissionais de dentro do CMEI. No relato de uma diretora, fica evidente que cada instituição precisava se adequar, e tinham diferentes demandas: “[...] as formações que a SME oferecia, a gente sempre deixava as professoras estarem frequentando, oportunizava, às vezes, eu mesma ia para as salas de aula para deixar as professoras [...]” (D4)<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

<sup>32</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>33</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>34</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

As Diretrizes Curriculares de 2015 apontam o número de 46 CMEIs, e destacam as funções dos profissionais para essas instituições: diretor, pedagogo, professor, assistente, escriturário, merendeira e serviços gerais. Todos os descritores precisam responder pelas funções de cuidar e educar, assim como, avaliar sua prática pedagógica regularmente (PONTA GROSSA, 2015).

No período em questão, a mudança evidente em relação à formação é a desvinculação com o Sistema Positivo. A prática das técnicas da SME para organização da formação baseia-se em seu trabalho direto com os CMEIs, identificando as fragilidades, assim como, a intenção em atingir todos os profissionais de dentro dos CMEIs. Percebemos em relação à prática das equipes gestoras, um estreitamento na relação direta com a SME, participando ativamente de formações voltadas às equipes gestoras, e continuando com a organização por escalas, o que oportunizou aos profissionais a formação continuada ofertada pela SME. É necessário evidenciar que, embora as equipes gestoras realizassem escalas, nem todos os profissionais poderiam estar presentes na formação, visto o número cada vez maior da RME.

#### 4.1.5 5º Período: 2017-2020

O 5º período (2017 a 2020) continuou com a mesma equipe gestora do período anterior. Para a coleta dos dados entrevistamos três pedagogas, três diretoras, cinco técnicas da SME e uma secretária de educação. Neste período foi elaborado um novo documento, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020), que embora tenha sido publicado somente ao final da gestão, a equipe técnica da SME, trazia para a prática as novas adequações postas neste documento.

Apresentamos abaixo o Quadro 8, referente aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Quadro 13 - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020)

<b>Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020)</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA</b>	Expressa a mesma concepção das Diretrizes de 2004 e 2015: Considera a concepção de criança e de infância a partir da compreensão de que estas são determinadas historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.
<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	Fundamenta-se na metodologia de projetos e na Pedagogia Freinet, descrevendo algumas de suas principais técnicas, assim como nas Diretrizes de 2015.  É organizada partir dos <i>Campos de experiências</i> : o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.
<b>NOMENCLATURA, FAIXA ETÁRIA ATENDIDA E QUANTITATIVO DE CRIANÇAS ATENDIDAS</b>	Educação infantil organizada em dois segmentos: creche, crianças de 0 a 3 anos; pré-escola, crianças de 4 a 6 anos. Quantitativo de crianças por turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 a 01: Infantil – de 6 a 8 crianças</li> <li>• 01 a 02: Infantil II – 16 crianças</li> <li>• 02 a 03: Infantil III – 18 crianças</li> <li>• 03 a 04: Infantil IV – 20 crianças</li> <li>• 04 a 05: Infantil V – 25 crianças</li> </ul>
<b>AValiação</b>	Compreende a avaliação como um processo investigativo, de caráter diagnóstico e formativo.  Um dos diferenciais dos pareceres avaliativos destes novos Referenciais, é que estes são objetivo, e não mais descritivos. O documento traz em anexo os pareceres para as turmas do Infantil I, até o Infantil V, dentre os quais abordam diferenciações no que se refere às habilidades avaliadas a partir de cada campo de experiência. Essa avaliação é realizada por conceitos, sendo eles: A – Domina; B – Em processo de aprendizagem; C – Não domina
<b>PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	Tem como meta incentivar os profissionais da Educação Infantil na busca permanente de sua qualificação profissional, como já apontado nas Diretrizes de 2015, dar-se-á por meio de cursos e oficinas desenvolvidos dentro e fora do horário de trabalho. O Plano de formação continuada aborda as temáticas: Metodologias ativas; Metodologia de projetos; Planejamento e organização do trabalho pedagógico; Literatura infantil; Alfabetização na perspectiva do letramento; Produção de texto; matemática no cotidiano infantil; Jogos e brincadeiras; Arte e educação; Avaliação da aprendizagem; Gestão escolar; Teatro como forma de expressão; Resgate de brincadeiras folclóricas, Educação Inclusiva; Diversidade cultural; Musicalização. Em relação à avaliação deste plano, ocorrerá por meio de observação, acompanhamento das escolas, relatos orais e escritos, em função do reflexo das discussões no contexto da escola.

Fonte: a autora (2021).

Nota: elaborado pela autora com base nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (2020).

Com a reeleição do prefeito em questão, a secretária de pasta também permaneceu em sua função. Ainda que os conceitos e concepções sejam os mesmos das Diretrizes anteriores, é perceptível novas nomenclaturas e adequações:

Este documento, revisitou as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, bem como o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino da Rede Municipal de Educação Infantil e contemplou os Campos de Experiências, os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças atendidas pelo município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020b, p. 66).

A principal diferença está na mudança de eixo para campos de experiência, nomenclatura adequada à BNCC, de 2017. Essa adequação reflete nos planejamentos dos professores e nos pareceres avaliativos, os quais também sofreram modificações, visto que passam de descritivos para objetivos. Baseados nos campos de experiência, os pareceres apontam habilidades para cada faixa etária e a avaliação se dá por meio de conceitos: A – Domina; B – Em processo de aprendizagem; C – Não domina. O mesmo documento descreve: “A avaliação do desenvolvimento infantil, nas classes de Educação Infantil é complexa, exigindo registros reflexivos que ultrapassem a prática de preenchimento de formulários padronizados” (PONTA GROSSA, 2020b, p. 15). Nesse sentido, percebemos uma contradição entre a prática avaliativa sugerida e a concepção de avaliação que o próprio documento aponta, pois: “A avaliação não deve se restringir a um julgamento sobre o sucesso e o fracasso da criança, mas deve servir, principalmente, para reorientar a intervenção pedagógica do professor” (PONTA GROSSA, 2020b, p.16).

Embora a prática formativa apresente-se equivocada frente à concepção de avaliação que os Referenciais sugerem, compreendemos a importância da formação continuada para estes profissionais, já que o intuito da formação continuada está em possibilitar oportunidades aos profissionais, para que adotem uma postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando sua prática.

Em relação ao conceito de formação continuada e a prática das equipes gestoras, elencamos algumas falas das participantes que ajudaram na compreensão desse processo.

A participante S1 menciona que as formações aconteciam dentro e fora do horário de trabalho: “começou o Congresso de educação que é a formação” (S1)<sup>35</sup> e

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

a técnica da SME explica: “O Congresso de Educação é um evento anual de formação continuada, com palestras, oficinas, relatos de experiências, que acontece de manhã até a noite” (T5)<sup>36</sup>. Além do Congresso, a P4 comenta sobre outra proposta de formação: “Tem o Compartilhando Saberes, que é feito com as gestões. As diretoras e pedagogas visitam outras escolas e CMEIs” (P4)<sup>37</sup>. Nesse período, foi possível constatar outras formas de organização.

Quando começou a fazer um outro grupo de formadoras da SME, a gente fazia nos CMEIs, nas escolas, essa formação. A gente tinha a oportunidade de visitar os CMEIs, tinha oportunidade de conhecer novas escolas, novos ambientes. Então acho que isso é muito bom para a nossa experiência, você conhecer o local, porque você está vivendo naquele mundinho seu, é bom você ver como está a escola do outro, como que o outro está organizando (P2)<sup>38</sup>.

Quando a participante relata um novo grupo, refere-se às Assessoras Pedagógicas (APs), as quais podemos ver presente desde 2000, porém, não com essa nomenclatura. Nessa função, são responsáveis pela formação continuada, a qual toma novas organizações; essas funções são explicadas nas falas das participantes:

Formamos mensalmente elas, por setores, então cada AP tem um setor com aproximadamente 14/15 instituições, unidades de ensino, e fazem essas reuniões de formação então com as coordenadoras pedagógicas. (T1)<sup>39</sup>. Essas formações são ofertadas dentro do horário de trabalho das coordenadoras pedagógicas e diretoras [...] elas utilizam os espaços dos CMEIs. Durante o ano, as APs procuram conseguir fazer pelo menos um encontro em cada CMEI diferente. (T4)<sup>40</sup>. As formações aconteciam no próprio ambiente escolar, cada mês escolhia-se um CMEI para a gente trabalhar [...] O tempo era de 4 horas, e essas coordenadoras que participavam eram formadoras no seu próprio espaço, elas multiplicavam a formação recebida inicialmente (T7)<sup>41</sup>.

A formação continuada, nesse período, é realizada diretamente com as equipes gestoras. Nesse sentido, uma pedagoga aponta:

Hoje em dia acontece em rede. Então primeiro são as APs que fazem as formações, já começa desde lá de cima e vem até nós. As APs fazem as formações em rede, passam pras coordenadoras. Essa formação acontece

<sup>36</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>37</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

<sup>38</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>39</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>40</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>41</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

apenas com as APs e as coordenadoras. Após, as coordenadoras retornam pra escola e passam essa formação que tiveram com as professoras da escola. Em que momentos? Tanto em momentos da HTPC ou em hora atividade (P4)<sup>42</sup>.

O Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) também é uma nomenclatura que aparece nesse período, apontada e explicada pela participante:

HTPC significa horário do trabalho pedagógico coletivo e é prevista em calendário, são dias destinados para o estudo, então elas acontecem em Rede, num período de 8 horas, que são um momento em que a gestão está repassando a formação continuada que elas tiveram (T7)<sup>43</sup>.

Em relação a este repasse, as participantes relatam:

E depois você levava para a escola e multiplicava aquele conteúdo passado pra gente; aquele tema. E aquele tema tinha que ser passado realmente daquela forma que a gente recebia, com as atividades, com as brincadeiras, com a incentivação, com a motivação, com tudo. (P2)<sup>44</sup>.  
A gente acaba passando, a gente sempre passa, a gente consegue passar dali para os nossos professores. Eu acho bem interessante a forma como foi feito isso, porque é bem isso, você pulveriza, digamos assim, essa palavra (P3)<sup>45</sup>.

Notamos que, ao descreverem esse novo formato, os sujeitos utilizaram termos comuns, tais como “multiplicação” e “pulverização”, apontando que a prática da formação continuada no município se dá por uma linha vertical, na qual a SME realiza a formação com as pedagogas e elas repassam a formação tal e qual para suas professoras dentro de suas instituições de ensino. Imbernón adverte:

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Em concordância com o autor, destacamos a observação na fala da participante:

Sobre a formação ofertada pela SME, nós temos a meu ver dois contextos, não posso dizer que não vale a pena, que são 100% desnecessárias [...] tem todo uma dinâmica para estar passando informações para a gente, de estar

---

<sup>42</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

<sup>43</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>44</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>45</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

fazendo a gente pensar. Mas, por outro lado, para quem já tem mais tempo de rede, algumas formações acabam sendo maçantes, porque algumas vezes a gente vai e ouve a mesma coisa (D5)<sup>46</sup>.

De acordo com as falas das técnicas, os temas são elencados em conformidade com as fragilidades observadas durante o assessoramento pedagógico. No entanto, a diretora entrevistada, levanta uma questão importante, pois, nesse sentido, não fica evidente a relevância das particularidades de cada lugar.

Em relação ao que é trabalhado nas formações, as participantes declaram:

O tema de cada formação era escolhido com base nas dificuldades vivenciadas em cada faixa etária, elencada pelas equipes gestoras dos CMEIs e durante o acompanhamento que fazíamos durante nossas visitas. Após o tema escolhido, estudávamos e montávamos a formação, sempre com teoria e também prática (T5)<sup>47</sup>.  
Tudo que era pensado, era pensado em grupo... trabalhávamos diretamente com as pedagogas, respeitando os segmentos, cada formação voltada para o segmento creche e da pré-escola, mas sempre com esse âmbito de equipe e formação em Rede, embasado na nossa Diretriz (T7)<sup>48</sup>.

Os referenciais de 2020 reafirmam o plano de formação da Diretriz de 2015, e apontam:

Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas, de forma inventiva, na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos (PONTA GROSSA, 2020b, p. 29).

Nesse período, destacamos a estratégia utilizada pela SME, a fim de atender a todos os profissionais, visto que, pela grande demanda, não havia espaço físico ou escalas suficientes que pudessem suprir a participação de todos em formações ofertadas diretamente pela SME. Pensamos, no entanto, que para que a formação continuada possibilite ao professor mudanças da prática, é preciso evidenciar as características de cada espaço, considerando uma formação a partir do diálogo e reflexão, a qual difere de uma prática vertical e diretiva, a qual condiciona um modelo pronto.

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>47</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>48</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

## 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

É possível identificar algumas mudanças e permanências a partir da análise da trajetória da formação continuada, da proposta dessa formação ao longo dos anos de acordo com os documentos orientadores, bem como, as práticas das técnicas da SME e das equipes gestoras dos CMEIs.

Ao lembrar da proposta de formação do município, a participante P1 relata uma prática que não acontece mais e que, para ela, era positiva: “[...] eu acho que falta essa formação inicial para os professores novos. Antes eles iam pro CMEI conhecendo a rotina, conhecendo um pouquinho de como que eles iam trabalhar, quais as metodologias que eles trabalhavam” (P1)<sup>49</sup>. Essa observação indica a necessidade de uma formação voltada para os professores iniciantes que necessitam de conhecimentos sobre o contexto e apoio para sua prática, mas que não aparece de forma evidente na proposta do município.

Nesse mesmo sentido, as participantes relatam também sobre a formação voltada para os assuntos administrativos, ou seja, para as diretoras: “Nós ficamos uma semana ali fazendo formação. Eles (SME) deram passo a passo pra nós de como nós devíamos fazer. Isso foi uma coisa bem legal que aconteceu, mas as próximas que entraram, elas (diretoras) entraram muito cruas” (D3)<sup>50</sup>. Essa mesma diretora destaca um aspecto a respeito do pedagógico:

Nós não participávamos das reuniões. Tinham as reuniões para as pedagogas, igual eu vejo que hoje as diretoras que não têm pedagoga, elas são chamadas para participar junto. Na época nós não éramos chamadas. É como se nós soubéssemos tudo, como se fôssemos as superpoderosas, que não precisava dessa orientação, o que não é verdade (D3)<sup>51</sup>.

A respeito do formato da formação continuada, pudemos perceber as mudanças com o passar dos anos. A T1 atuou por diferentes períodos enquanto técnica da SME, e relata:

Olha, nas várias gestões que passei, isso aconteceu de uma forma diferente. Na minha primeira participação enquanto técnica da SME, nós tínhamos na Rede só pré-escola e então eu era a única pessoa que trabalhava com a formação, sozinha. E então eu elencava os temas que eram interessantes para a prática dos professores e fazia as formações só com as professoras...

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>50</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

<sup>51</sup> Entrevista concedida à autora em novembro de 2020.

em 2000/2001, que foi a gestão do prefeito Pericles nós tivemos uma pequena mudança nessa questão da formação, até porque nosso foco principal nessa gestão era trazer as creches da assistência para a educação. Então nós tínhamos um foco um pouco diferente, que era fazer essa transição... nas duas últimas gestões, o foco também deu uma mudada, porque até então nós já temos uma diretriz, um referencial que norteia todo o trabalho pedagógico e as formações na gestão passada, elas eram feitas mais com os professores, realmente, e nessa gestão atual nós focamos a formação com as CP, a fim de que elas possam ser multiplicadoras dentro dos espaços nos quais elas atuam (T1)<sup>52</sup>.

A participante D4 reafirma contando: “[...] a SME que ofertava esses cursos e a gente estava disponibilizando-as (professoras) para estarem fazendo [...]. Atualmente em formato da multiplicação, que a gente vai passando pra elas”. (D4)<sup>53</sup>.

Na fala da participante T4, vemos o motivo de algumas mudanças:

Tínhamos a possibilidade de estar reunindo mensalmente os grupos de professores, então nós enviávamos as tabelas para os CMEIs indicando quantos professores por CMEI que fariam cada formação... Hoje nós fazemos de uma forma diferenciada porque o número de professores aumentou significativamente. A maioria, quase todos os CMEIs têm coordenadores pedagógicos, então isso aumentou muito o número de participantes [...] (T4)<sup>54</sup>.

No entanto, identificamos que permanece a organização interna da SME, no que diz respeito a escolha dos temas das formações:

Tanto na gestão anterior como nesta gestão, o grupo técnico se reúne e elenca as temáticas que julgam ser necessária para trabalhar com os professores e os gestores...Então tanto na gestão anterior como nesta gestão, nós fazemos os acompanhamentos pedagógicos, nos reunimos e elencamos as temáticas que mais vão ao encontro das necessidades dos CMEIs e da Escolas com EI... nos baseamos nos documentos norteadores, que no caso são os referenciais curriculares da EI do Município de PG, também em outros documentos legais como a LDB, outras Diretrizes Nacionais, tanto na primeira gestão como nesta gestão, são esses os documentos que norteiam as nossas formações continuadas (T4)<sup>55</sup>.

Sobre as práticas das técnicas da SME, a participante T7 explica o formato mais recente de formação continuada e o papel de AP:

[...] nós fazíamos nossas formações primeiramente para a equipe gestora. Então a mesma formação que a Equipe Gestora recebia, fazíamos com os professores posteriormente, para termos a mesma linguagem no espaço do

<sup>52</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>53</sup> Entrevista concedida à autora em setembro de 2020.

<sup>54</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

<sup>55</sup> Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

CMEI, quando eu entrei na Rede em 2016, tinha uma formação diferenciada, que era para um grande grupo, todos juntos e nós não tínhamos um assessoramento específico... eu já fazia parte dessas formações... Mas era diferenciado, era um grupo mais fechado, era estruturada, porém dentro do pensamento da secretaria, nós não tínhamos muita voz e vez... Agora, eu vejo que com os formatos de HTPC, de grupo separado, cada AP com seu grupo tem mais possibilidade de troca, a gente consegue contar as angustias para a AP (T7)<sup>56</sup>.

No que diz respeito às permanências, a participante D1 traz um dado significativo:

[...] algumas formações de fato ficam cansativas e repetitivas, mas não posso dizer que como um todo são desnecessárias. São necessárias, são bem elaboradas, bem organizadas, mas como toda gestão, tem um pontinho ali que pode se melhorar, e é visão nossa, de quem está lá dentro do CMEI (D5)<sup>57</sup>.

A participante exemplificou: “um exemplo bem prático, a mesma formação de símbolos que eu tive em 2001, quando eu entrei na Rede, eu tive também em 2017 quando eu assumi a direção” (D5)<sup>58</sup>.

A partir desses apontamentos, é possível identificar que o fato de a equipe da Secretaria se repetir em alguns períodos, os mesmos conceitos apresentados nos documentos do município e as práticas se repetiam.

Percebemos, ainda, que as mudanças que ocorreram no sentido de equipe técnica, devido a questões políticas, não interferiram na proposta de formação continuada, visto que os documentos orientadores não eram reformulados a cada troca de gestão. Sendo assim, no que se refere à concepção de formação continuada, identificamos uma permanência, já que os três documentos analisados trazem conceitos em comum, conforme se observa no Quadro 9.

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>57</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

<sup>58</sup> Entrevista concedida à autora em outubro de 2020.

Quadro 14 - Análise dos documentos: Permanência

<b>Análise dos documentos: Permanência</b>		
<b>2004</b>	<b>2015</b>	<b>2020</b>
Cabe ao educador complementar-se, aperfeiçoar-se sempre e valorizar a sua área dentro do espaço de desenvolvimento dos alunos, levando aos seus colegas informações sobre seu trabalho e criando parcerias, pois a formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento dentro e fora da jornada de trabalho. (PONTA GROSSA, 2004, p. 25).	Incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio de cursos e oficinas que serão desenvolvidas em horário de trabalho, e fora do horário de trabalho. (PONTA GROSSA, 2015).	“incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional” (PONTA GROSSA, p.29, 2020).

Fonte: a autora (2021)

Nota: Elaborado pela autora com base nas Diretrizes Municipais de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2004; 2015; 2020).

Esses conceitos consideram a formação continuada como meio para a qualificação profissional do professor e a SME se coloca enquanto corresponsável em incentivar e propiciar momentos de formação. No entanto, analisando as falas das participantes, é possível identificar que o processo de formação se dá de forma direta em todos os períodos, a partir da visão das técnicas da SME, que consideram as fragilidades da maioria. Isso reduz o espaço da escola como locus prioritário para a formação continuada e impede que as próprias equipes gestoras identifiquem junto aos seus professores dificuldades de suas realidades. De acordo com Martins (2006), os sujeitos são capazes de criar possibilidades de ação e tomar iniciativas para superar os desafios para a realização de seu trabalho.

Embora, seja visível diferentes formas de ofertar a formação continuada na trajetória analisada, é importante destacar que estratégias foram criadas e modificadas durante os anos para adequar-se a questões como estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME. Portanto, existem mudanças e permanências relacionadas às práticas dessas equipes gestoras, onde visivelmente ganham espaço e lugar no decorrer dos anos, porém, seguindo a mesma concepção de formação continuada.

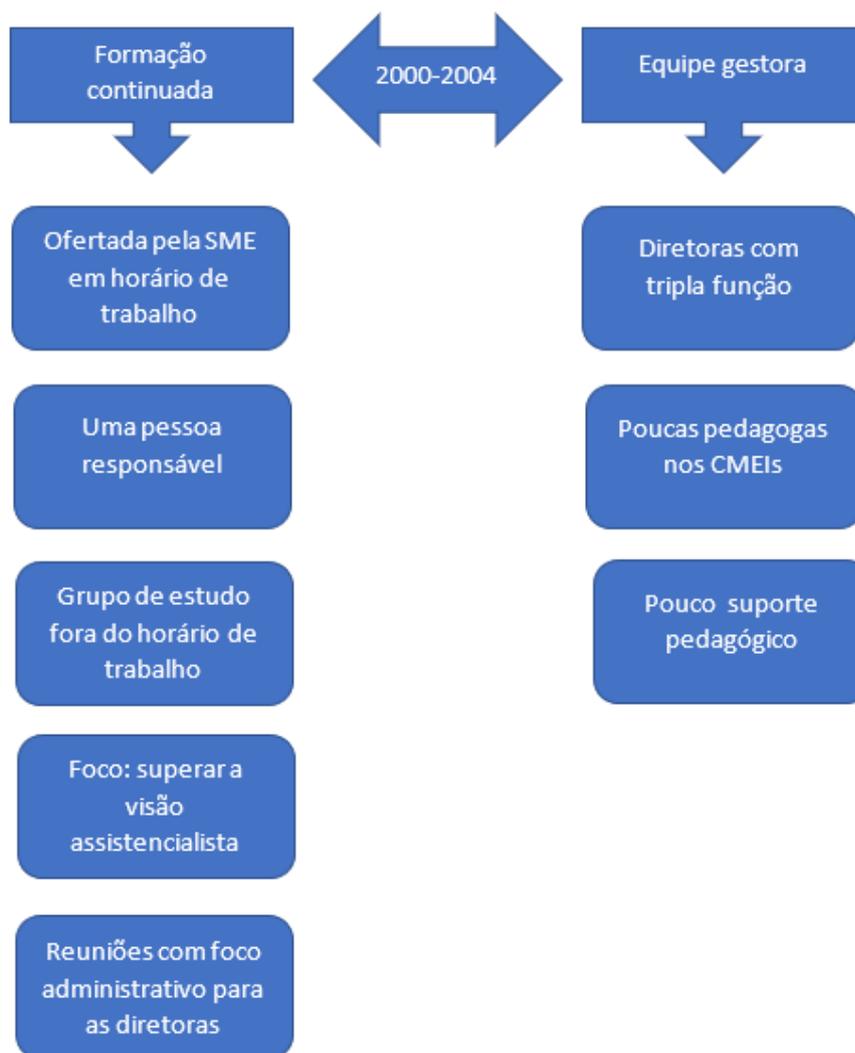
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da RME, com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo, identificamos a trajetória da formação continuada e caracterizamos a prática das equipes gestoras por meio da análise de documentos e entrevistas. A partir desta análise, foi possível identificar mudanças e permanências na prática das equipes gestoras e organização da formação continuada do município nos diferentes períodos, que serão caracterizados a partir das figuras seguintes, classificados em cinco períodos.

No período de 2000 a 2004 (Figura 2), percebemos uma precarização do trabalho do professor e das equipes gestoras, devido ao contexto da época. As diretoras desempenhavam múltiplas funções, tais como administrativas, burocráticas e pedagógicas. Com tantas atribuições, ainda que vissem a necessidade de proporcionar suporte pedagógico e formativo, não conseguiam fazê-lo. Essa realidade refletia na prática das diretoras e determinava as condições de formação da época. Embora compreendamos que o papel do diretor escolar contemple aspectos pedagógicos e administrativos (LIBÂNEO, 2015), entendemos a necessidade da figura do pedagogo, o qual pode exercer um papel mais específico para a formação dos professores (GAIO, 2018).

Ainda que as Diretrizes trouxessem uma proposta de formação continuada, a SME não dispunha de uma equipe que organizasse essa formação para o município. Essa formação era realizada diretamente com os professores, os quais por escala, iam até o prédio da SME para estudos referentes aos temas elencados por uma técnica da SME, responsável por esse processo formativo. Os temas eram escolhidos por essa pessoa e o foco estava na superação da visão assistencialista, integrando, assim, o cuidar e educar na Educação Infantil.

Figura 2 - 1º período 2000-2004



Fonte: a autora (2021).

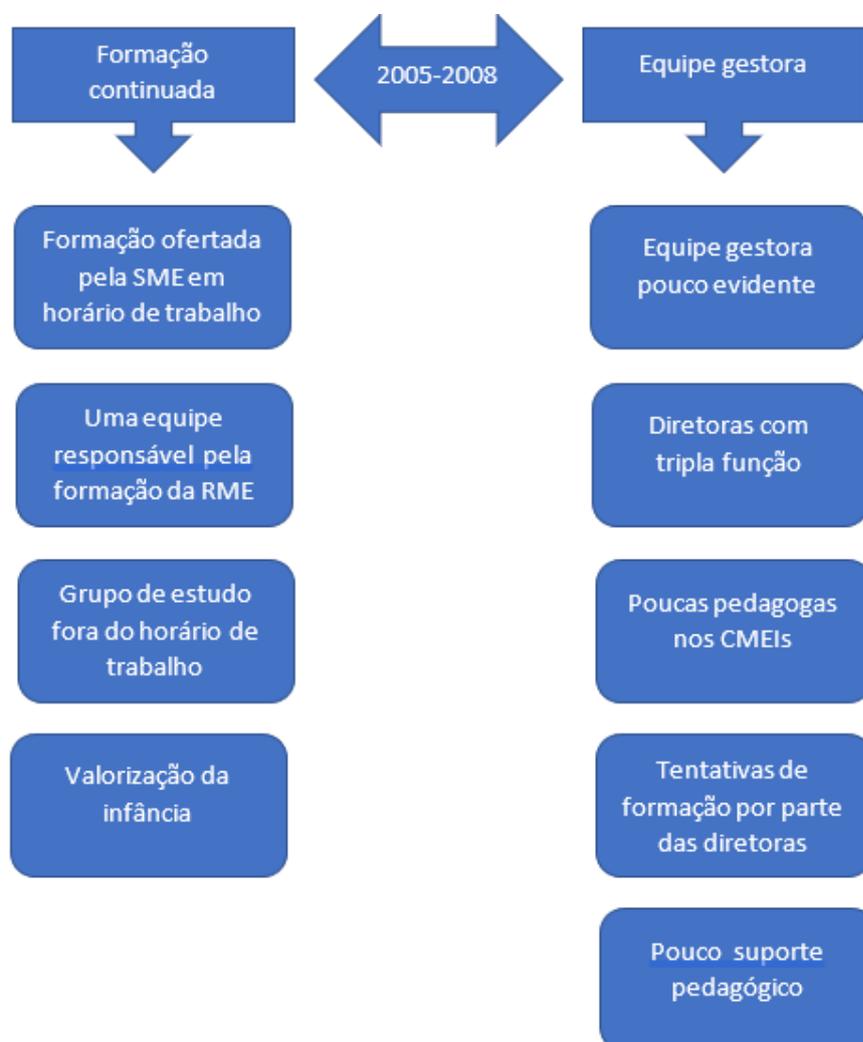
No período de 2005 a 2008 (Figura 3), destacamos um ponto importante, que foi o concurso realizado para regularizar as contratações dos profissionais na RME. Porém, ainda eram poucos CMEIs que tinham pedagoga e a sobrecarga da função da diretora era um ponto que continuava evidente. Vimos diferença na reorganização da equipe da SME, com nova gestão, momento no qual também foi composta uma equipe de formação e os temas elencados estavam voltados à valorização da infância, além da demanda que as técnicas traziam das visitas realizadas aos CMEIs, baseando-se nas dificuldades da maioria.

Nesse sentido, retomamos a necessidade de uma formação voltada para o contexto de cada realidade, considerando que os sujeitos são capazes de organizar e

gerar novas ordenações no processo de trabalho docente na esfera pedagógica (SANTOS, 1992).

Outro apontamento identificado na fala das participantes era que, embora houvesse uma equipe, não havia muitas formações. Porém, identificamos as próprias diretoras realizando tentativas de formação dentro dos seus espaços, que, no entanto, eram frustradas pela dificuldade encontrada diante dos múltiplos papéis que assumiam. Nesse sentido, evidenciamos o papel do pedagogo enquanto responsável pela formação docente (DOMINGUES, 2009), o que não desresponsabiliza o diretor desta função, mas divide o acúmulo de tarefas e permite a efetivação do trabalho de uma equipe de gestão.

Figura 3 - 2º período 2005-2008



Fonte: a autora (2021).

No período de 2009 a 2012 (Figura 4), um destaque ainda era evidente, a falta de pedagogas nos CMEIs. Dessa maneira, as diretoras também apontavam estratégias para permitir ao professor participar da formação, muitas vezes até ficando em sala, como relatado em uma das falas.

Nesse período, destacamos dois tipos de formação, aqueles que eram ofertados pela equipe da SME e a parceria com o Sistema Positivo. As formações ocorriam no prédio da SME e as temáticas eram divididas entre as demandas que a equipe técnica entendia ser apropriada à RME e as atividades das apostilas que o município adotou para a pré-escola, representada pelo Sistema Positivo. Diante desses dois formatos, é importante enfatizar que um sistema apostilado engessa tanto o professor quanto o aluno. Freire (1987) levanta uma crítica à mera transmissão de conhecimento, a qual ele denomina como educação bancária, contrária à práxis, que é a reflexão e ação dos sujeitos com vistas a gerar a transformação. Se a formação continuada permite ao professor refletir e criar, buscar formas e mudar sua prática, uma formação que traz práticas prontas, reduz o professor a um simples transmissor de conteúdo sem significado.

Figura 4 - 3º período 2009-2012



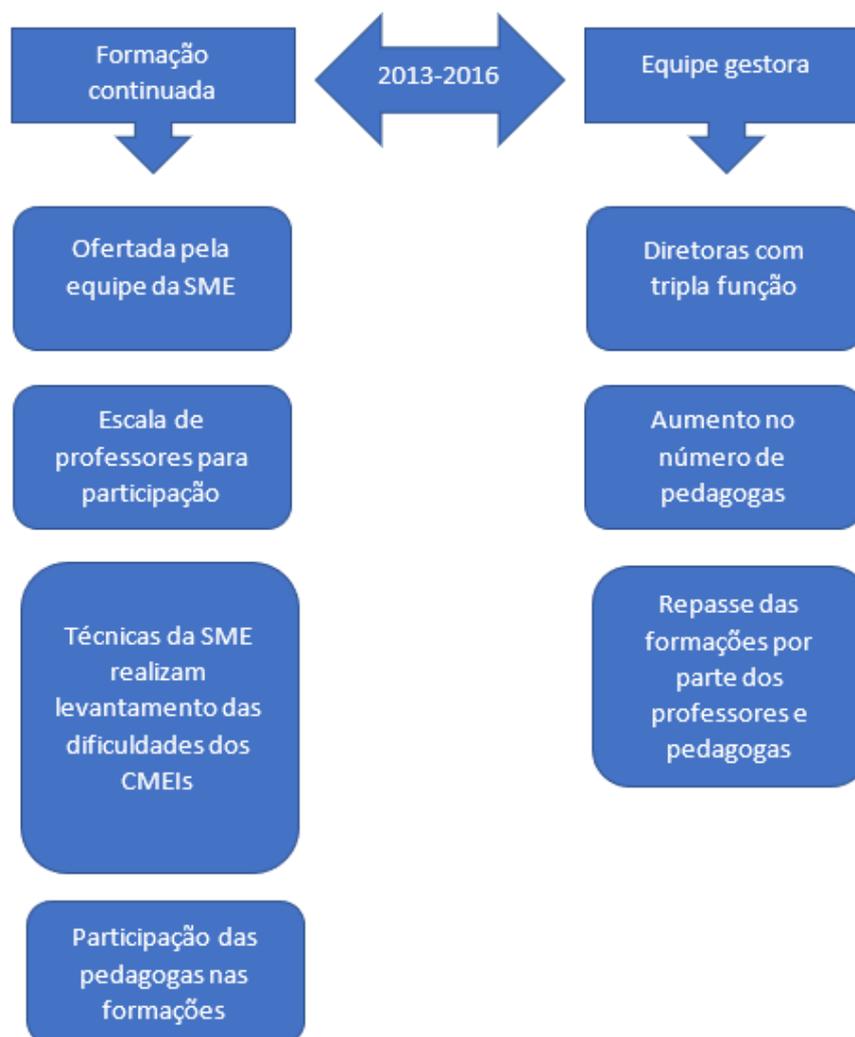
Fonte: a autora (2021).

No período de 2013 a 2016 (Figura 5), algumas práticas diferentes surgiram nessa trajetória da formação continuada, o município passou a tomar para si a formação, cortando o vínculo com o Sistema Positivo, e a equipe técnica da SME aparece com maior evidência. Percebemos uma equipe engajada na oferta de formação, buscando temáticas a partir das demandas que traziam dos CMEIs que acompanhavam. Porém, é necessário lembrar que as formações partiam de temas em comum, e não de temas variados direcionados para as particularidades, mas sim da demanda da maioria. Nesse sentido, entendemos que mesmo não partilhando de um sistema apostilado, a formação ofertada tende a ser transmissiva, pois segundo Santos (1992) a distribuição do conhecimento com ausência de diálogo com os saberes da prática, focam na transmissão ao invés de focar na produção coletiva do conhecimento.

Essa formação, que acontecia no prédio da SME, era realizada diretamente com os professores, os quais eram ainda organizados em escala. No entanto, surge uma nova dificuldade; com o aumento de alunos e professores, alcançar a todos era uma tarefa impossível. Dessa maneira, é necessário refletir sobre as condições proporcionadas ao professor. As pedagogas também participavam de formações, e, dessa maneira, repassavam para aqueles professores que não podiam participar. Esse “repasso” acontecia nas horas atividades, quando não havia a pedagoga, era realizado pelos professores que participaram.

É necessário compreender a função da formação continuada, para que esta não seja apenas um repasse de informações, pois entendemos que a função da formação está em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1995). No entanto, percebemos que, nesse período, as equipes gestoras começaram a se enxergar como formadoras dentro dos espaços escolares, visto que discutem a formação como uma prática necessária e importante.

Figura 5 - 4º período 2013-2016



Fonte: A autora (2021).

O último período, de 2017 a 2020 (Figura 6), mostra um número mais significativo de pedagogas nos CMEIs, porém, essa é uma necessidade que ainda hoje não foi totalmente suprida. Essa falta é justificada pelo porte pequeno de alguns CMEIs do município, no entanto, ao analisarmos o papel do gestor e a função do pedagogo, entendemos que ele é figura importante e necessária dentro de qualquer instituição escolar.

Destacamos nesse período, um formato diferente daquele que veio se constituindo. Para resolver a dificuldade relacionada ao grande número de professores a se atingir na formação, a estratégia da SME foi de trabalhar diretamente com as equipes gestoras. Essa prática fez com que os gestores se enxergassem dentro do papel de formador, internalizando essa função à sua prática. A partir desse tipo de formação, a equipe técnica da SME também aparece com maior evidência, a

função das assessoras pedagógicas é apontada nas falas dos sujeitos e demonstram um acompanhamento mais estreito junto aos CMEIs, o que proporciona uma prática já existente na RME, que é identificar as dificuldades dos CMEIs e trazer temáticas que ajudem na resolução destes problemas. Nesse sentido, compreendemos que a formação precisa, sim, acontecer a partir da prática, no entanto, é necessário considerar que as dificuldades são diferentes e muito variadas, de acordo com os contextos que cada CMEI está inserido, e dessa maneira, uma formação homogênea não se torna capaz de atingir às necessidades de todos.

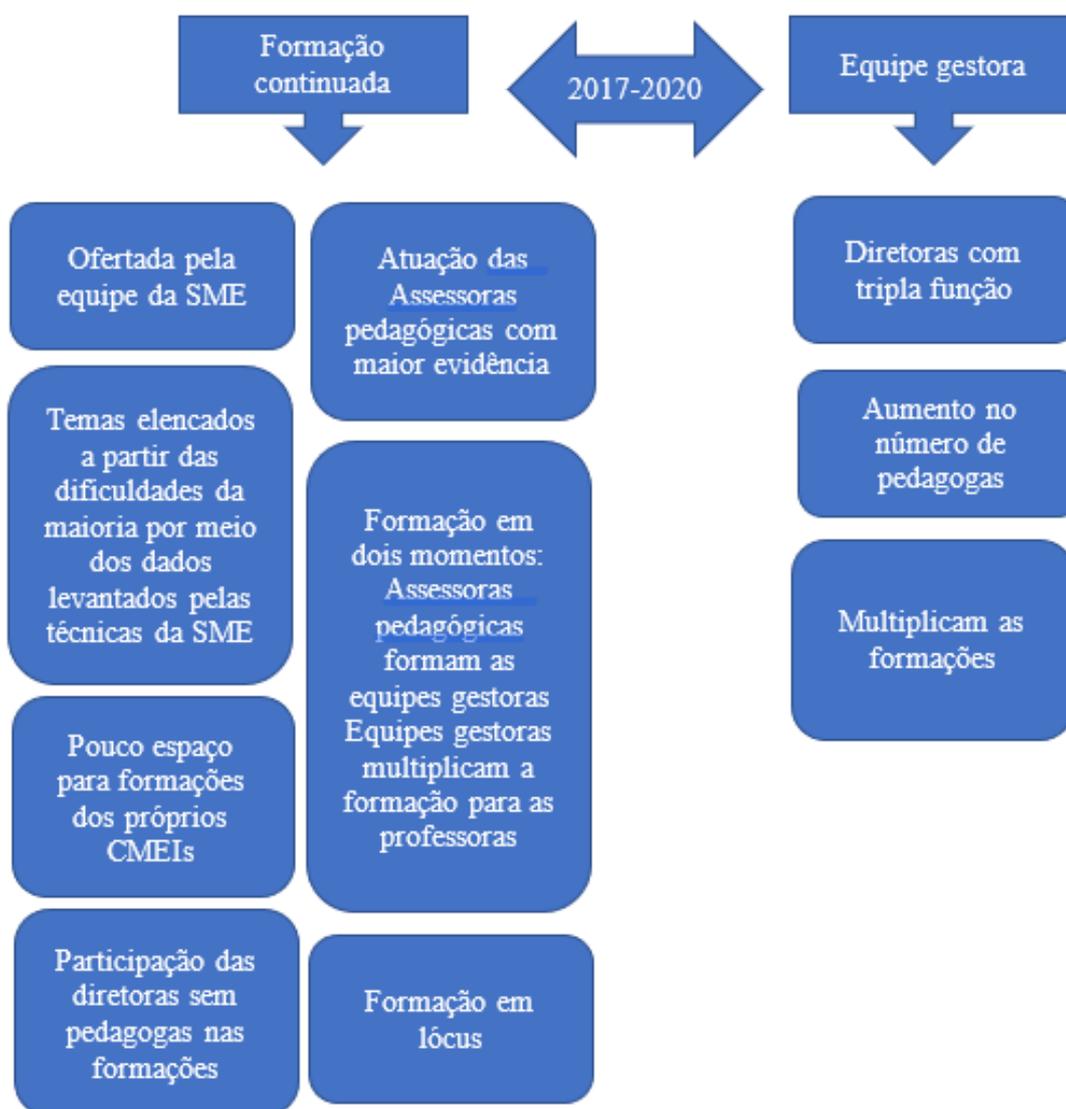
Evidenciamos, também, que a formação acontece em lócus e as equipes gestoras passaram a ter melhores condições de reunir a equipe para realizar a formação. A formação continuada em lócus possibilita a participação de todos os funcionários, contudo, não garante a reflexão da prática a partir de uma proposta coletiva, este é um exercício que acontece a partir de uma concepção de formação que implica mudanças do próprio processo de produção e sistematização do conhecimento (MARTINS, 1997). Essa concepção permite um processo formativo desenvolvido em quatro momentos: caracterização e problematização da prática pedagógica, explicação da prática mediatizada por um referencial teórico, compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade e elaboração de propostas para intervenção da prática. (MARTINS, 2006).

Quando a equipe que está inserida em um mesmo contexto tem a possibilidade de discutir, identificar e pensar suas práticas, tornam-se coautores no processo de formação continuada. Contudo, em algumas falas, identificamos que quando as equipes têm momentos para dialogar sobre sua realidade, promovem discussões que permitem à reflexão e mudanças positivas dentro das instituições, conforme identificamos em Martins (2006). No entanto, os sujeitos também relataram que na maioria das vezes, por priorizarem as formações da SME, não conseguem promover esses momentos de formação.

Nesse período, um termo utilizado nas falas nos chama a atenção: multiplicar. Refere-se ao tipo de formação no qual as assessoras pedagógicas reúnem pedagogas e diretoras que exercem a função de pedagogas e realizam uma formação a partir das demandas que identificaram na maioria dos CMEIs como necessárias. A partir disso, solicitam que repassem essa formação em seus espaços, no momento de HTPC ou Hora Atividade, a fim de que todos os profissionais dos CMEIs tenham acesso ao mesmo conteúdo.

Essa formação vertical tende a ser fundamentada na transmissão e condiciona as equipes gestoras a esperar formações prontas. Nesse sentido, precisamos considerar que a prática pedagógica nunca é neutra, ela é intencional, e a prática de uma formação continuada pronta não viabiliza às equipes gestoras uma real função de formadoras. A RME é heterogênea, as realidades são diversas, por isso, as equipes docentes junto às equipes gestoras precisam sair do papel de coadjuvantes, concebendo, assim, uma concepção de formação que considera o processo formativo que permite aos pares a reflexão e a ação sobre a prática pedagógica, a partir do seu lugar de fala nos contextos em que estão inseridos.

Figura 6 - 5º período 2017-2020



Fonte: a autora (2021).

No desenvolvimento desta pesquisa surgiram algumas indagações, as quais aponto aqui para reflexão: De que maneira é garantida a formação dos gestores escolares? Quem forma o técnico, o diretor e o pedagogo? O que é, de fato, ser um formador? Ainda, temos uma política pública que incentive e garanta ao pedagogo, diretor e técnico de secretaria uma formação que permita reflexões, estudo e discussões que possibilitem a construção de conhecimento e não somente técnica? Compreendemos que está implícito na função do gestor escolar o papel de formador, e, portanto, é preciso proporcionar condições para que estes profissionais também tenham formação continuada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013, 04 de abril de 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v. 136.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/SP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; Notas de Ana Maria Araújo Freire. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIO, V. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018):** Movimentos, possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: ARTMED, 2010.

KISHIMOTO, T; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil:** Gestão e Formação. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância, fios e desafios da pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** v. 08, p. 7-22, 2009.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In:* VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papyrus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. **Didática: O ensino e suas relações.** 11. Ed. Campinas: Editora Papyrus. 1997.

MARTINS, P. L. O. Lições de Didática. *In:* VEIGA, I. P. A. (org). **Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus. 2006. p. 1-13.

MARTINS, M. Z. **Políticas públicas para a Educação Infantil:** da assistência social à Rede municipal de ensino no município de Ponta Grossa-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná/PR, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-27.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In:* CANCIAN, V.; GALLINA, S. F.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309386436\\_A\\_formacao\\_em\\_contexto\\_A\\_mediacao\\_do\\_desenvolvimento\\_profissional\\_praxiologico/link/580d35c708aecba9350a2ac8/download](https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico/link/580d35c708aecba9350a2ac8/download). Acesso em: 21 out. 2021.

PARO. V. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO. V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Rev. Educ. Pesq.**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

PEROZA, M. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n 1, 2019.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico (CP)1 e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. Fundação Victor Civita, 2014.

PONTA GROSSA. **Caderno de Mostra Pedagógica**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação: Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares:** educação infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa, 2004.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares:** educação infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. **Edital de abertura do Concurso Público nº 001/2005**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/concursos/cp-001-2005>. Acesso em: 21 out. 2021.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 13.506/2017**, 25 de setembro de 2017, de autoria do Poder Executivo no que diz respeito a eleição de diretores das unidades da Rede Municipal de Ensino. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2017.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 16989**, 18 de fevereiro de 2020, de autoria do poder executivo que regulamenta o Plano de Formação Docente Inicial e Continuada da Rede Municipal de Ensino. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2020a.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 742/54**, 29 de novembro de 1954, de autoria do poder executivo cria o Departamento Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1954.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 5.733**, 20 de dezembro de 1996, de autoria do poder executivo cria as Secretarias Municipais de Turismo e Meio Ambiente, de Cultura e da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1996.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 1890/66**, 23 de dezembro de 1966, de autoria do poder executivo dispõe sobre a estrutura básica do município de Ponta Grossa. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1966.

PONTA GROSSA. **Projeto de Lei nº 4036/87**, 24 de agosto de 1987, de autoria do poder executivo autoriza o poder executivo, a instituir a Fundação Municipal PROAMOR de Assistência ao Menor. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 1987.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: educação infantil/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa, 2020b.

PONTA GROSSA. **Site oficial da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa**, 2013.

PRESTES, R. I. **A Educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa**: Fundação PROAMOR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O.; **Formação de Professores**: fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: Intersaberes, 2020.

ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

**ANEXOS**

**Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EQUIPE GESTORA DOS CMEIs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

**Pesquisador:** STEPHANY DE SOUZA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30620720.0.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.036.195

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Pesquisa:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EQUIPE GESTORA DOS CMEIs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a prática da equipe gestora dos CMEIs na Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo.

Objetivo Secundário:

Identificar a trajetória da Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

**Metodologia Proposta:**

Caracterizar a prática da equipe gestora na Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Não existe riscos para os participantes. A pesquisa não tem caráter experimental, não haverá exposição da identidade.

Benefícios:

Identificar a trajetória da formação continuada na Educação Infantil do município de Ponta Grossa e possibilitar a reflexão a respeito da prática dos gestores escolares nessa formação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Por meio de uma metodologia exploratória, ainda que voltada para a subjetividade do indivíduo, espera-se pela abordagem qualitativa perceber e compreender o comportamento, pensamento e experiências dos sujeitos, nesta perspectiva a coleta de dados será realizada com a análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Para a efetivação da pesquisa em questão serão levantados documentos históricos de cunho legal que estabelecem e regem a Educação Infantil em Ponta Grossa e sua proposta em relação à Formação Continuada e seus gestores no período de 2002 até a data presente. Por meio desses documentos buscar-se-á identificar a trajetória da Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as Secretárias da Educação, Coordenadoras da Educação Infantil, assessoras pedagógicas, assim como, com as equipes gestoras dos CMEIs desde o ano de 2002, buscando contato com àqueles que permanecem na Rede e também com os demais por meio de telefone ou redes sociais, caracterizando assim a prática da equipe gestora neste processo e identificando como a formação continuada vem se constituindo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. O termo de consentimento livre esclarecido deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, e uma arquivada pelo pesquisador.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1537582.pdf	17/05/2020 20:13:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.docx	17/05/2020 20:12:39	STEPHANY DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_sme.pdf	08/04/2020 15:54:08	STEPHANY DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_para_plataforma.docx	08/04/2020 15:52:56	STEPHANY DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/04/2020 15:52:18	STEPHANY DE SOUZA PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 19 de maio de 2020

---

**Assinado por:  
ULISSES COELHO  
(Coordenador(a))**

## APÊNDICES

## Apêndice A – Mapeamento das teses e dissertações analisadas

	TÍTULO	REFERÊNCIA
1	Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador.	Gastaldi, Maria Virgínia. <b>Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador.</b> 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
2	Enunciações Docentes Sobre O Brincar Nos Processos De Formação Continuada Na Educação Infantil.	SOARES, L. C., <b>Enunciações Docentes Sobre O Brincar Nos Processos De Formação Continuada Na Educação Infantil.</b> 2017 – Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação.
3	Narrativas De Professores: Sentidos Das Trajetórias De Formação Continuada Na Educação Infantil.	NOVAIS, R. M. M. C., <b>Narrativas De Professores: Sentidos Das Trajetórias De Formação Continuada Na Educação Infantil.</b> 2018 Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação
4	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.	SOARES, Edna Aparecida dos Santos <b>A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.</b> Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.
5	Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS	HAAS, Barbara Ines. <b>Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.</b> 2017. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.
6	A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil. 2016	LIMA, Marcia Aparecida Colber de. <b>A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil.</b> 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016
7	Formação continuada em Matemática para o pedagogo atuante no interior do Estado de São Paulo: sentidos explicitados por professores da Educação Infantil.	ALVES, Alessadra de Fatima. <b>Formação continuada em Matemática para o pedagogo atuante no interior do Estado de São Paulo: sentidos explicitados por professores da Educação Infantil.</b> 2018. Universidade Federal de São Carlos. Câmpus São Carlos. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
8	A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná	Silva, Melissa Rodrigues da. <b>A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná.</b> 2011.111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011
9	A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.	MACEDO, Sandra Regina de Brito. <b>A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.</b> 2014. Universidade de São Paulo
10	O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Zumpano, Viviani Aparecida Amabile. <b>O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).</b> 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em

		Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010
11	<b>Os Desafios Do Professor Coordenador Pedagógico Na Formação Continuada Dos Docentes Do Ensino Fundamental: O Caso Da Região Do Vale Do Ribeirão/SP</b>	SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. <b>Os Desafios Do Professor Coordenador Pedagógico Na Formação Continuada Dos Docentes Do Ensino Fundamental: O Caso Da Região Do Vale Do Ribeirão/SP</b> . 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012
12	<b>O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC em Rede”.</b>	Rodrigues, Paulo Henrique. <b>O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC em Rede”</b> . 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017
13	<b>A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.</b>	: Machado, Vivian de Andrade Torres. <b>A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo</b> . 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015
14	<b>A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores.</b>	BETEGUELLI, Tagiane Giorgetti Santos. <b>A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores</b> . 2018 – Universidade Estadual Paulista (UNESP)
15	<b>Formação Continuada De Professores Na Escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil</b>	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. <b>Formação Continuada De Professores Na Escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil</b> 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014
16	<b>Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância. 2014.</b>	ANDREETTO, Valéria Gonçalves, <b>Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância. 2014. 154 p.</b> Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2018.
17	<b>A Formação De Docentes: Relações Entre O Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia E Os Saberes Dos Egressos Que Atuam Na Educação Infantil</b>	SILVA, Fernanda Costa Fagundes. <b>A Formação De Docentes: Relações Entre O Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia E Os Saberes Dos Egressos Que Atuam Na Educação Infantil</b> . 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012
18	<b>Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores: a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia</b>	Malheiros, Márcia Rita Trindade Leite. <b>Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores: a ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia. 2004</b>
19	<b>Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação in lócus</b>	MARTINS, Andressa de Oliveira. <b>Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação in lócus. 2017</b>
20	<b>O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana do município de Bayeux na Paraíba.</b>	SANTOS, Mônica Carvalho dos. <b>O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana do município de Bayeux na Paraíba</b> . 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009

21	A formação continuada dos professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo	Olim, Michele Pimentel. <b>A formação continuada dos professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo.</b> 2019. 174 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
22	Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica.	Bissaco, Nureive Goulart. <b>Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica.</b> 2012 – UFRGS
23	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará.	CHAVES, Edlane de Freitas. <b>A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará.</b> 2015. 167f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015
24	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil.	Bartholomeu, Fabiana. <b>Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil.</b> 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
25	A Formação Continuada Das Professoras Da Educação Infantil Em Anápolis-Go.	OLIVEIRA, Edna Aparecida de. <b>A Formação Continuada Das Professoras Da Educação Infantil Em Anápolis-Go.</b> 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.
26	Formação em Contexto de Professoras da Educação Infantil: um estudo de caso.	HOLLANDA, M. P.; CRUZ, S. H. V. (2007) <b>Formação em Contexto de Professoras da Educação Infantil: um estudo de caso.</b> 2007 – Tese em Doutorado
27	. A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil.	LIMA, Marcia Aparecida Colber de. <b>A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil.</b> 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
28	Formação continuada das professoras da educação infantil: ações do município de Montes Claros / MG.	CORDEIRO, Regina Coele. <b>Formação continuada das professoras da educação infantil: ações do município de Montes Claros / MG.</b> 2018 - Universidade Federal de Minas Gerais.
29	A formação docente em educação infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada.	PINEDA, Thatiana Francelino Guedes. <b>A formação docente em educação infantil no tatame educacional: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada.</b> 2010. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010
30	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas	BORGES, Maíla Aparecida Ferreira. <b>Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas.</b> 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015
31	Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil	MEZACASA, Adriana Katia Hermes. <b>Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil.</b> 2003 – Florianópolis/SC

32	<b>Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada</b>	NASCIMENTO, Flávia Costa do. <b>Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada</b> . 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação
33	<b>Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais</b>	Pereira, Sandra Aparecida do Prado. <b>Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais</b> . 2016. 162 f. Dissertação. (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12  
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa “A prática pedagógica da equipe gestora dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa” sob supervisão da professora Dr<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo.

O objetivo da pesquisa é analisar a prática da equipe gestora dos CMEIs na Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa com vistas a compreensão de como esta vem se constituindo.

A sua participação no estudo se dará ao contribuir para identificar a trajetória da formação continuada na Educação Infantil no município e possibilitar a reflexão a respeito da prática dos gestores escolares nessa formação. Não existe riscos para os participantes. A pesquisa não tem caráter experimental, não haverá exposição da identidade.

Ressaltamos que será garantido o sigilo a todos os participantes que terão acesso aos roteiros de entrevistas, bem como as transcrições das entrevistas e às análises realizadas antes da conclusão da pesquisa. Após as análises, você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Assim como receberá uma via do TCLE devidamente assinada.

Sua participação é voluntária, portanto, não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo que você queira saber antes, durante e depois da participação da pesquisa.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que

possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG):

Stephany de Souza Pereira (pesquisadora) – endereço: Rua Dirceu Ditzel, nº117, Jardim Pontagrossense, bairro Cará-Cará, Ponta Grossa/PR. Telefone: (42) XXXXXXX. E-mail: [stephany\\_spm@yahoo.com](mailto:stephany_spm@yahoo.com)

Professora Dr<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo (orientadora) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, CETEP, sala 10. Telefone: (41) XXXXXXX. E-mail: [simonemcartaxo@hotmail.com](mailto:simonemcartaxo@hotmail.com)

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100. Telefone: 3220-3108.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa  
responsável

Assinatura do pesquisador

RG \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada com as secretárias de educação do Município de Ponta Grossa que ocuparam o cargo no período entre 2002 -2020**

1. Informar a participante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. Identificação da secretária de educação, período de atuação, formação e experiência profissional. (convidar a participante a contar um pouco da sua trajetória profissional, suas perspectivas e planos como secretária da educação)
3. Sobre a Educação Infantil no município de Ponta Grossa: quais os princípios que fundamentam a sua organização? Como ela foi/está sendo organizada durante a sua gestão? Quais os documentos produzidos pela secretaria nesse período?
4. Como era/é organizada a equipe da Educação Infantil que trabalha na secretaria da educação? Quais os critérios para essa organização? Qual era a função dos técnicos da SME?
5. Como era/é organizada a equipe da Educação Infantil que trabalha nos CMEIs? Quais os critérios para essa organização? Qual era/é a função da equipe gestora?
6. Qual era/é a proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil que trabalham na secretaria de educação? Como se deu/dá essa formação na prática?
7. Qual era/é a proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil que trabalham nos CMEIs? Como se deu/dá essa formação na prática?
8. Ao final da sua gestão, o que você identifica enquanto avanços na formação continuada? O que aponta enquanto fragilidades?
9. Gostaria de comentar algum outro aspecto sobre a Educação Infantil no município de Ponta Grossa?

### **Roteiro de entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Infantil e Assessoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de educação de Ponta Grossa que ocuparam o cargo no período entre 2002 -2020**

1. Informar a participante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. Identificação da participante, período de atuação na função, formação e experiência profissional. (convidar a participante a contar um pouco da sua trajetória profissional)

3. Qual é a função da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para os profissionais da Educação Infantil?
4. Como a equipe técnica planejava/planeja a formação continuada? Quais aspectos eram/são considerados para planejar as formações?
5. Existe algum documento, plano, projeto ou outros materiais de registro que contenham o teor das formações realizadas com as profissionais dos CMEIs? Como você utiliza esses materiais?
6. Como era efetivada/é efetivada a formação continuada? Materiais, espaço e tempo.
7. Quais estratégias adotadas para apoio direto aos CMEIs considerando as necessidades pontuais de cada instituição?
8. Qual a participação/envolvimento na elaboração das avaliações dos gestores após as formações?
9. Quais possibilidades e fragilidades você aponta referente ao plano de Formação Continuada?

**Roteiro de entrevista semiestruturada direcionada às equipes gestoras dos CMEIS – Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas que ocuparam o cargo no período entre 2002 -2020**

1. Informar a participante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. Identificação da participante, período de atuação na função, formação e experiência profissional. (convidar a participante a contar um pouco da sua trajetória profissional)
3. Qual é a função da formação continuada realizada no CMEI no qual você trabalha? Como ela se deu/dá no seu CMEI?
4. Qual o seu papel na formação continuada dos professores? Como é organizado os momentos de formação? (Tempo, espaço, materiais)
5. Além da formação ofertada pela SME, vocês desenvolvem outras ações para a formação continuada no seu CMEI?
6. Você identifica que a formação continuada contribui para a prática dos professores? Poderia relatar algum exemplo?
7. Como equipe gestora, quais são os desafios para realizar a formação continuada no CMEI no qual trabalha?

Esta é uma função gratificada, assim como a função de diretor escolar.