



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Ana Lúcia Borges

**Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação
desenvolvente**

Marília
2022

Ana Lúcia Borges

**Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da
educação desenvolvente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello

Marília
2022

B732f Borges, Ana Lúcia
 Formação continuada de gestores na educação infantil na
 perspectiva da educação desenvolvvente / Ana Lúcia Borges. --
 Marília, 2022
 166 f.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
 Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
 Orientadora: Suely Amaral Mello

 1. Formação continuada. 2. Gestão Escolar. 3. Educação
 Infantil. 4. Educação Desenvolvvente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ana Lúcia Borges

Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvnte

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello
UNESP - Campus de Marília
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Stella Miller
UNESP - Campus de Marília

Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
UNESP - Campus de Marília

Prof. Dr. Armando Marino Filho
UFMS - Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza
USP - São Paulo

Marília, 10 de março de 2022.

Para Isabella, Tarsila e Ana Clara

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me apoia sempre em minhas escolhas: minhas filhas, Isabella, Tarsila e Ana Clara, por me darem tanto orgulho. Ao meu marido Ilson pelo companheirismo e por não desistir nunca de me apoiar por mais malucos que sejam meus sonhos. Aos meus irmãos
Adriana e André.

À Professora Dra. Suely Amaral Mello por aceitar orientar meu caminho de estudos na Teoria Histórico-Cultural. É imensa a minha admiração por sua luta incansável em defesa de uma educação humanizadora para os bebês e crianças pequenas.

Às Professoras Dr.^a Sueli Guadelupe, Dr.^a Stela Miller, Dr.^a Mônica Pinazza e ao Prof. Dr. Armando Marino Filho por aceitarem o convite para participar da minha trajetória acadêmica.

Ao querido Prof. Dr. Cristiano Alcântara, parceiro de estudos e de trabalho que compartilha comigo a paixão pela educação dos bebês e das crianças pequenas.

Ao Grupo Independente de Estudos: ao Coordenador e às diretoras escolares, coordenadoras pedagógicas e orientadora pedagógica pela generosidade em aceitar participar desta pesquisa e compartilhar sentimentos, emoções, aprendizagens para o nosso crescimento profissional e para sermos pessoas melhores. Profissionais comprometidos com a escola pública que me fazem ter orgulho de ser gestora de escola de Educação Infantil.

Às companheiras de Marília: Vanessa, Simone, Ana e Cris. Sempre parceiras nas horas de angústias e também nas alegrias de aprender e se desenvolver. Apoio total para as questões acadêmicas.

À Emilyn e Lisbeth, queridas amigas que vivem como eu o desafio de querer estudar e trabalhar em redes públicas municipais que não valorizam a formação de seus profissionais.

Às minhas comadres por tornar este caminho mais tranquilo e menos duvidoso ao lado de um bom vinho.

À equipe escolar, famílias e crianças da EMEB Rui Barbosa.

Aos meus queridos pais, guardados eternamente em minha memória e meu coração.

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mário Quintana (2007, p. 134)

RESUMO

A pesquisa tematiza a formação continuada dos (as) gestores (as) escolares – diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as), compreendendo-os como lideranças pedagógicas e organizadores dos processos de formação continuada nas unidades escolares. Aborda-se esta temática pela necessidade de ver mudanças nas práticas pedagógicas, antecipatórias e artificiais realizadas na Educação Infantil em descompasso com as produções científicas atuais para a educação da infância e os direitos das crianças. Para tanto, acompanha-se o percurso de autoformação em um grupo de estudo composto por gestores que trabalham em escolas públicas de Educação Infantil em dois municípios da Grande São Paulo. Nesse sentido, busca-se analisar as manifestações dos sujeitos deste grupo sobre os desafios que enfrentam na gestão das escolas e na organização dos processos formativos, entre eles, as consequências do trabalho alienado e o confrontar-se com o não saber e com o senso comum na atividade pedagógica. Opta-se pela apreciação dos registros produzidos no Grupo (gravações dos encontros, registros escritos, avaliações de eventos organizados como colóquios de professores e publicações) em interlocução com os estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Vida Cotidiana para a compreensão de princípios para um processo de autoformação dos sujeitos adultos. Tem-se como hipótese que o desenvolvimento profissional da equipe gestora contribui para o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) quando os gestores assumem o papel de organizadores do meio social de trabalho e da formação continuada no interior da escola. Muda-se, assim, a concepção de trabalho do (a) gestor (a). Do objeto da pesquisa “formação de gestores escolares na Educação Infantil”, constitui-se como problema: como se manifesta a forma de pensar e agir do senso comum que obstaculiza a educação desenvolvente e como uma formação de gestores pode ser orientada à superação desse senso comum em direção a uma educação desenvolvente na educação infantil? Desta forma, a pesquisa tem como objetivo geral compreender, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Vida Cotidiana, princípios para uma formação continuada de gestores escolares da Educação Infantil orientada à superação do senso comum do cotidiano escolar, próprio de um trabalho alienado. Para a compreensão dos fundamentos desta formação, tem-se como guia os seguintes objetivos específicos: analisar a gestão escolar na Educação Infantil como atividade permeada por múltiplas determinações, entre elas o trabalho alienado; compreender como se manifestam o sentir, o pensar e o agir, próprios do senso comum - obstáculos a uma educação desenvolvente; compreender princípios de uma educação desenvolvente e, por fim, elaborar uma perspectiva histórico-cultural de formação continuada de gestores da Educação Infantil a partir das discussões teórico-conceituais realizadas no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa evidenciou que a atividade coletiva de autoformação na qual estão presentes as mediações do patrimônio cultural da humanidade, ou seja, as objetivações da esfera do não cotidiano- a arte, as ciências e a filosofia provocam transformações nos sujeitos que participam desses processos. Sujeitos no processo de autoformação, as gestoras participantes da pesquisa elevaram sua condição profissional à compreensão dos processos educativos numa perspectiva de totalidade, como requer ser gestor (a) de unidades escolares de educação infantil, uma prática social complexa.

Palavras-chave: alienação; Educação desenvolvente; Educação Infantil; gestão escolar; formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to propose the continued training of school managers - directors and pedagogical coordinators, identifying them as pedagogical leaders and coordinators of continued training processes in school units. This theme is approached due to the necessity of seeing changes in the anticipatory and artificial pedagogical practices performed in Early Childhood Education in disagreement with current scientific productions for childhood education and children's rights. In order to do so, the course of self-training is followed in a study group composed of school managers who work in Early Childhood Education public schools located in two cities in metropolitan region of São Paulo. In this sense, it intends to analyze the expressions of the ones involved in this group about the challenges they face in schools management and about the organization of training processes, such as the consequences of alienated work and the confrontation with not-known and with the common sense in the pedagogical activity. The appreciation of the records produced in the Group (meetings records, written documents, evaluations of teachers conferences and publications events) are chosen in dialogue with the studies of the Historical-Cultural Theory and the Sociology Daily Life to understand the fundamentals of the principle to a self-formation of adult individuals. The hypothesis stands that the professional development of the management team contributes to the professional development of the teachers when managers take on the role of coordinators of the social work environment and continuing education within the school. Thus, the school manager's conception of work is changed. From the research's object "training of school managers in Early Childhood Education", becomes a problem : the common sense way of acting and thinking that hinders developmental education and the need for school managers training oriented to overcome. Thus, the research has as general objective to understand, based on the Historical-Cultural Theory and on the Sociology of Daily Life, the principles for a continued formation of school managers of Early Childhood Education with the purpose to overcome the common sense of the school routine that comes from an alienated work. In order to understand the fundamentals of this training, the following specific objectives are guided: to analyze school management in Early Childhood Education as an activity permeated by multiple determinations, including alienated work; to understand how feeling, thinking and acting, typical of common sense, are presented - obstacles to a developmental education; to understand principles of a developmental education and, finally, to elaborate a historical-cultural perspective of continued training of Early Childhood Education managers from the theoretical-conceptual discussions carried out in the development of the research. The research demonstrated that the collective activity of self-formation, in which there are the mediations of humanity cultural heritage, or even, the objetivations of the non-daily sphere - the Arts, the Science and the Philosophy - foment transformations on the subjects who participate on these processes. As subjects on the self-formation process, the school managers who participated on the research raised their professional condition to the comprehension of the educational processes in a perspective of totality, as it is requested to be a school manager in Early Childhood Education school unities, a complex social practice.

Key-words: alienation; developmental education; Early Childhood Education; school management; continued training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COPEDI	Congresso Paulista de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIP	Escola Municipal de Iniciação Profissional
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PUC	Pontifícia Universidade Católica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Participantes “fundadoras”, cargo e etapa de atuação.....	21
Quadro 2. Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	114
Quadro 3. Expectativas das gestoras com relação a participação no grupo de estudos.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- As motivações.....14
- Percurso metodológico.....19
- Apresentação da pesquisa.....24

1 GESTÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: especificidades e relações de trabalho.....26

- 1.1. A especificidade do trabalho de gestores/as escolares na Educação Infantil.....29
- 1.2. O lugar que ocupam os/as gestores/as nas relações de trabalho.....37

2 A FORMA DE SENTIR, PENSAR E AGIR DO SENSO COMUM E TRABALHO ALIENADO: obstáculos à educação desenvolvente.....51

- 2.1. Processos de trabalho baseados no senso comum: desafios para gestores (as) que enfrentam o não saber e o trabalho alienado.....52
- 2.2. O sentir, pensar e agir do senso comum na atividade pedagógica cotidiana.....75

3 PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORIENTADOS A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE83

- 3.1. Desenvolvimento humano - social, cultural e histórico.....83
 - 3.1.1. A formação das Funções Psíquicas Superiores.....84
 - 3.1.2. Relações humanas e drama87
 - 3.1.3. Vivência e o lugar das emoções na situação social de desenvolvimento.....90
- 3.2. A Atividade Humana.....94
 - 3.2.1. Concepção filosófica marxista da natureza histórico-social da atividade humana.....94
 - 3.2.2. A Teoria da Atividade como princípio para a formação de gestores da Educação Infantil na unidade trabalho-formação.....98
- 3.3. Processos de autoformação na perspectiva da Educação Desenvolvente102

4 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES: da cotidianidade à elevação à esfera do não cotidiano por meio de processos de autoformação em educação continuada.....113

- 4.1. O processo de autoformação em educação continuada do *Grupo Independente de Gestores*.....113
 - 4.1.1. O fazer dos gestores: intencionalidade e implicações na prática do professor120
 - 4.1.2. Aprendizagem e apropriação do patrimônio cultural da humanidade125
 - 4.1.3. Produção de conhecimento133

4.2. Uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores escolares da Educação Infantil.....	139
4.2.1. A formação de gestores se dá como atividade coletiva.....	142
4.2.2. Na atividade coletiva, forja-se o sentido de comunidade.....	143
4.2.3.A unidade do afetivo-cognitivo nas vivências promovidas na formação continuada.....	143
4.2.4.O desenvolvimento da consciência crítica e do pensar teoricamente vai além do senso comum	144
4.2.5.A apropriação do patrimônio cultural: a arte, a ciência e a filosofia como parte da formação continuada	146
4.2.6.O uso de instrumentos de reflexão com vistas à prática transformadora e a produção de conhecimento	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160

INTRODUÇÃO

As motivações

Entre 1990 e 2000, trabalhei como professora de Educação Infantil em duas redes municipais da grande São Paulo. Em meados de 2001, por via de concurso público, assumi o cargo de diretora de escola, no qual me encontro atualmente. Nestes anos de trabalho com crianças de 2 a 6 anos de idade, tenho acompanhado o avanço dos estudos sobre a escola da infância e a produção de documentos oficiais que têm como objetivo subsidiar as práticas pedagógicas das unidades de Educação Infantil. Observo e sinto em meu trabalho as mudanças na identidade da Educação Infantil e a intensificação das produções acadêmicas nesta área, sobretudo nos últimos quinze anos. Vivi diferentes modelos de formação continuada e percebi, ao longo deste tempo, o lugar que a Educação Infantil ocupa e ocupou nas políticas públicas.

Uma marca nesta trajetória profissional foi a municipalização do Ensino Fundamental no início dos anos 2000. Essa política trouxe impactos para a Educação Infantil tanto do ponto de vista econômico quanto curricular. Em 1999, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas por todas as instituições ao elaborarem suas propostas pedagógicas. No entanto, a política do Ministério da Educação na época manteve as diretrizes curriculares às sombras e, em seu lugar, investiu na ampla divulgação de outro documento: Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). Acentuaram-se, assim, as práticas de antecipação do Ensino Fundamental com consequente abreviamento da infância. O trabalho na pré-escola passou a ser organizado por áreas de conhecimento conforme proposto nos RCNEI, exemplo da concepção de Educação Infantil deste período sob a égide de uma política neoliberal.

Uma década depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revisadas por meio do Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009), que redefiniu a identidade para esta etapa da Educação Básica, alterando a concepção de currículo da escola da infância. No final de 2017, em um contexto de mudanças na condução política do país, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular, documento este que passou por quatro versões até o lançamento da versão final, em vigência. Acadêmicos, militantes do campo da Educação Infantil promoveram debates expondo divergências e convergências, intensificando as produções escritas, a organização de congressos e seminários por todo o país acerca desse tema. Como previsto, agora as editoras produzem livros didáticos para a Educação Infantil e os distribuem pelo PNLD, a materialização do retrocesso a partir da BNCC.

Em meio a esse cenário nacional e às políticas de educação e de formação continuada das redes municipais, encontram-se as equipes escolares.

Diante de tudo isso: Como os estudos acadêmicos, os debates do campo e as políticas para a educação da infância impactam as práticas na escola? Qual a participação das equipes escolares e suas vozes nestes movimentos, nas lutas pela educação da infância ao longo da história da Educação Infantil no país?

Minhas inquietações decorrem, de um lado, da observação do descompasso entre os discursos teóricos, os documentos oficiais e as práticas desenvolvidas com as crianças e, de outro, da aparente anestesia por parte de muitas equipes escolares em relação ao que ocorre neste cenário efervescente na política e na produção acadêmica para a educação de bebês e crianças pequenas.

Esta é uma inquietação que persiste desde o mestrado, em que procurei compreender qual o papel da gestão na ressignificação das práticas pedagógicas fixadas em uma cultura escolar, muitas vezes, pouco permeável à reflexão e à mudança. No cenário político e acadêmico atual, há uma intensificação de estudos, pesquisas, produção de documentos oficiais e na escola. Com isso, o trabalho educativo fica baseado no senso comum, ou, em como explicita Gramsci (1978), em um modo de pensar fragmentado e simplista que, de forma passiva, acolhe conceitos impostos pela tradição sem qualquer crítica e os assume como concepção de mundo.

A necessidade de compreender a especificidade do trabalho do (a) gestor (a¹) no contexto atual da Educação Infantil levou-me a fazer parte de um grupo independente de gestores de unidades de Educação Infantil da rede pública de três municípios da região metropolitana de São Paulo. Ao longo dos encontros, ora quinzenais, ora mensais, o grupo estuda e discute o fazer de gestores na liderança de processos formativos nas escolas onde trabalham. Tais gestores buscam, então, enfrentar o desafio de ressignificar suas práticas.

Assim, os gestores desse grupo vivenciam a apropriação de conhecimentos, a relação com o patrimônio cultural criado pelo gênero humano, que possibilita a eles colocar em movimento um projeto de transformação da escola onde trabalham, em uma instituição desenvolvente, que é, portanto, promotora de desenvolvimento para crianças e adultos que ali

¹ Considero “gestores escolares” os diretores escolares e coordenadores pedagógicos de forma indistinta. Quando é necessário diferenciar, menciono diretamente “diretor” ou “coordenador pedagógico”.

se encontram diariamente. Uma equipe escolar que, por assim dizer, construa conhecimento pedagógico e expresse sua voz no cenário de debates das políticas de educação da infância para além dos muros da escola.

Já, no programa de doutorado em educação, motivada pelas questões que emergiam nos encontros com os gestores, passei a estudar como se manifesta o modo de sentir, pensar e agir típicos do senso comum porque observei que este é um grande obstáculo ao se tentar colocar em prática uma proposta de trabalho pedagógico desenvolvendo nas unidades de Educação Infantil. Esse senso comum permeia as relações entre os profissionais e as relações deles com as crianças e com as famílias, além de estar presente, ainda, nas decisões que a equipe escolar toma, no planejamento das ações e na execução do que foi planejado.

Desse cenário, a princípio desolador, surge uma curiosidade, que se transformou em vontade de conhecer e acabou por ocupar o tema central da pesquisa: o papel dos (as) gestores (as) - diretores escolares e coordenadores pedagógicos - destas unidades de Educação Infantil, visto que, nos municípios onde realizei a pesquisa, os gestores passaram a ser responsabilizados pela formação continuada de professores (as) no contexto de trabalho. A formação continuada em serviço está na agenda do debate nacional em torno desta etapa da Educação Básica. A formação de professores (as) da Educação Infantil ocupa grande parte dos assuntos nas revistas científicas, em livros, nas pesquisas apresentadas em fóruns, congressos, seminários, nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), por exemplo. Buscas rápidas ou mais aprofundadas em banco de teses e dissertações brasileiras sustentam esta afirmação de que há um número considerável de olhares voltados para as práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas e, por consequência, para a formação inicial e continuada dos professores e professoras.

No entanto, nas unidades de educação infantil, os gestores que se veem agora responsabilizados pela coordenação dos processos de formação no contexto do trabalho, como são formados? Observo que, em alguns casos, os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) são os (as) profissionais chamados a participar de formações continuadas em suas redes de ensino no papel de multiplicadores das formações para as equipes que coordenam, já que são em número razoavelmente menor do que o quantitativo de professores (as). Fora do horário de trabalho, boa parte dos (as) professores (as) procura participar de cursos, palestras, assistir a *lives*, seja por interesse em aprender ou para fins de promoções por pontuação.

Ocorre que, no dia a dia das práticas pedagógicas, os conteúdos destas formações são relevantes, porém não suficientes. Passam pela necessidade de mediação entre o que se estuda e o que se faz. Passam pela necessidade de construir significados e sentidos entre o que se estuda, se discursa e a ação intencional e consciente, fundamentada teoricamente, na relação com a criança, na organização dos espaços e materiais, na relação com o tempo (MELLO; LUGLE, 2014).

Estas necessidades concretas requerem ações intencionais da equipe docente lideradas por pessoas que criam condições para tal trabalho. Entendo por ação intencional aquela que é orientada de forma consciente quanto à sua finalidade e fundamentada em uma teoria que a sustente, diferentemente das ações espontaneístas e superficiais. É importante, ainda, reeducar-se no ambiente de trabalho, ou seja, ter uma formação em contexto com vistas ao desenvolvimento de todos que ali convivem e da organização como um todo (PINAZZA, 2014).

Dessa maneira, uma escola desenvolvente é aquela capaz de gerar mudanças qualitativas no psiquismo dos sujeitos de forma a ampliarem a visão de mundo e de terem um posicionamento crítico sobre a realidade, superando o senso comum em suas práticas (DAVIDOV, 2019).

Nesta perspectiva, caberia às equipes gestoras a responsabilidade por coordenar, liderar ou, melhor dizendo, por organizar tais processos nas unidades de educação infantil. Sendo assim, serão estes gestores capazes de dar respostas à altura dessa relativa nova atribuição? A partir do que apontei no início deste texto, não estariam tais gestores no mesmo reino do senso comum que domina o pensamento pedagógico na escola?

Com base nesses questionamentos, a pesquisa orienta o olhar para a formação das equipes gestoras e busca a compreensão do lugar que os (as) gestores (as) ocupam na prática cotidiana nas unidades de educação infantil. Assim, surge a necessidade de pensar quais seriam as bases teóricas desta formação que tornaria possível o enfrentamento do senso comum, da própria gestão e da equipe docente na atividade de trabalho essencialmente pedagógico e, para além deste enfrentamento, de colocar em curso uma educação desenvolvente para todos aqueles que vivem a educação na unidade, ou seja, as crianças, os (as) funcionários (as), a equipe docente, as famílias e a comunidade.

É necessário, portanto, pensar a formação dos(das) gestores (as), uma vez que esses profissionais enfrentam problemas reais nas unidades onde trabalham ao se depararem com a exigência (quando compreendem esta como uma necessidade) de elevar o nível da

profissionalidade gestora e docente, de formar um perfil de profissional protagonista que desenvolva um trabalho criativo e intelectual, com uma visão crítica de mundo (GRAMSCI, 1978).

Caso contrário, com base nas ideias de Davidov & Márkova (2019), como pode um profissional alienado, preso ao pensamento do senso comum organizar os processos formativos no contexto das práticas numa perspectiva desenvolvvente?

Do desafio que acabo de descrever acima, constitui-se o problema de pesquisa a ser investigado: como se manifesta a forma de pensar e agir do senso comum que obstaculiza a educação desenvolvvente, e como uma formação de gestores pode ser orientada à superação desse senso comum em direção a uma educação desenvolvvente na Educação Infantil?

Parto, assim, da ideia de que os (as) gestores (as) – diretores (as) escolares (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) são responsáveis por organizarem intencionalmente o meio social de trabalho de sua equipe docente, bem como os processos formativos nesse contexto. Dessa maneira, minha hipótese é que o desenvolvimento profissional dos (as) gestores (as) contribui para o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) quando os primeiros assumem o papel de organizadores do meio social de trabalho no interior da escola.

Muda-se, dessa forma, a concepção de trabalho do (a) gestor (a), já que passa a desenvolver uma prática consciente, intencional, fundamentada em bases teóricas com vistas a superar o senso comum que obstaculiza a educação desenvolvvente, provocam transformações nele próprio e nos sujeitos participantes deste projeto de educação e, por consequência, mudanças nas práticas pedagógicas, que implicam o desenvolvimento das crianças.

Com base nesta hipótese, é necessária a discussão acerca da especificidade do fazer dos gestores (as) escolares na Educação Infantil e de uma formação continuada para esses profissionais, objeto da pesquisa. Uma formação continuada para gestores (as) que possibilite desenvolverem uma prática transformadora capaz de contribuir para a formação e a transformação dos (as) professores (as) na escola à altura das necessidades da educação dos bebês e das crianças pequenas.

Ao final da exposição desta pesquisa, apresentarei uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores (as) da Educação Infantil, uma vez que essa linha, aliada aos estudos de Heller (1987; 2016) da Escola de Budapeste, fornecem as categorias e conceitos para a análise do objeto em sua essência.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral compreender, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Vida Cotidiana, princípios para uma formação de gestores(as) escolares da Educação Infantil orientada à superação do senso comum do cotidiano escolar.

O objeto da pesquisa está delimitado no âmbito da formação continuada de gestores (as) escolares na Educação Infantil e para a compreensão dos fundamentos desta formação, guiarei-me pelos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a gestão escolar na Educação Infantil como atividade permeada por múltiplas determinações a fim de evidenciar o lugar de onde é extraído o problema da pesquisa;
- Compreender como se manifesta o sentir, o pensar e o agir próprios do senso comum, obstáculos a uma educação desenvolvente;
- Compreender as bases de uma educação desenvolvente, na perspectiva de Davidov (1988), com destaque a como se dá o desenvolvimento humano - social, cultural e histórico -, a educação das formas superiores de conduta, a apropriação de ferramentas culturais como a arte, criação e recepção estética; a ciência e a filosofia, bem como a objetivação na prática transformadora dos (as) gestores (as) escolares na Educação Infantil;
- Elaborar uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores (as) escolares na Educação Infantil a partir das discussões teórico-conceituais como fundamentos para uma formação orientada à superação do senso comum do cotidiano escolar.

Para a concretização destes objetivos, será necessário percorrer alguns caminhos metodológicos, expostos a seguir.

Percurso metodológico

Como mencionei de forma breve, acompanho um grupo independente de gestores de escolas públicas, nele inclusas diretoras escolares, coordenadoras pedagógicas e orientadoras pedagógicas, que se reúnem para discutir seus fazeres e desafios em acompanhar as práticas pedagógicas dos (as) professores (as) e para pensar a organização dos processos formativos junto às respectivas equipes escolares.

O grupo reuniu-se pela primeira vez em setembro de 2016, após um convite feito em uma palestra. A palestra aconteceu em uma rede pública municipal e foi destinada a

coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil daquela rede. Ao final da palestra, o palestrante anunciou que gostaria de formar um grupo totalmente independente de estudos, ou seja, sem vínculos com a rede municipal, para discutir o fazer de coordenadores pedagógicos, os meios de acompanhamento do trabalho pedagógico e os processos formativos de professores (as).

Fui convidada a compartilhar a coordenação deste grupo, tendo em vista minha experiência na gestão de escolas de Educação Infantil e a pesquisa que havia realizado no Mestrado. Foram acolhidas também no grupo, além das equipes gestoras da rede, pessoas em cargos de gestão de outras redes municipais e de escolas de Ensino Fundamental.

O grupo tem como característica principal ser formado por gestores de escolas públicas desejosos de estudar, discutir e aprimorar o fazer na atividade de gestão. São voluntários que se reúnem fora de horário de trabalho, sem qualquer vínculo formal com as redes municipais das quais fazem parte. Não há certificado de participação nem vínculo com nenhuma instituição formal de educação superior.

Os encontros do *Grupo Independente de Gestores*, forma como o denominarei a partir de agora, teve seu início um ano após a conclusão do Mestrado, em que eu havia estudado a implicação da gestão na resignificação de práticas, com base em minha própria experiência como diretora de escola e no aporte teórico. Já como parte do grupo, tive a oportunidade de compartilhar experiências com pares, gestores que vivem os mesmos desafios ao liderarem equipes escolares. Passei a observar o movimento dos participantes do grupo, as reações frente às provocações do coordenador do grupo, frente a uma consciência do não saber e à necessidade de conhecimento.

Assim, minhas observações, impressões e inquietações daquilo que ocorria nas reuniões criaram a necessidade de conhecer e compreender os processos de desenvolvimento humano voltados à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento dos adultos, profissionais, em atividade de formação continuada. A partir daí, passei a desenvolver a pesquisa de Doutorado.

De abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa participante, uma vez que, nesta modalidade, o pesquisador vivencia todas as atividades do grupo pesquisado, interage em todas as situações, porém com um percurso diferenciado dos sujeitos da pesquisa. O pesquisador, em uma pesquisa participante busca atribuir sentido ao que investiga e organiza os registros para análise posterior, como um “estar lá” e “escrever aqui”, de acordo com Schmidt (2006).

Foi estabelecido um compromisso ético com as participantes do grupo que assumiram a condição de sujeitos em uma relação de confiança para que os objetivos do grupo se pudessem manter paralela e adicionalmente ao desenvolvimento da pesquisa.

Em todos os capítulos, quando necessário for para a análise, apresentarei dados extraídos do acompanhamento que fiz desse grupo na relação com as categorias e conceitos que emergiram no percurso da pesquisa e, em maior volume, no quarto capítulo. Serão apresentadas, ainda, algumas manifestações dos sujeitos da pesquisa que interessaram à análise do processo de superação do senso comum das práticas gestoras na transformação da visão de mundo, da elevação do pensamento característico da esfera da vida cotidiana ao pensamento reflexivo, crítico, próprio das generalizações da esfera não-cotidiana. Conteí muitas vezes com a história oral para orientar minha linha de estudo e análise do objeto da pesquisa.

Para tanto, analisei o percurso do grupo de gestoras no período de 2016 a 2020. Participei de todos os encontros e revi os registros, escritos e filmados; mensagens de *WhatsApp*; produções do grupo nas publicações em livros e organização de colóquios. Nesse sentido, a pesquisa utilizou-se da análise documental.

Atualmente, o *Grupo* é composto por quarenta gestoras entre diretoras escolares, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, orientadoras pedagógicas e professores de vários municípios de São Paulo e outros estados, tendo em vista que as reuniões passaram a ser remotas. Porém, para a pesquisa selecionei dez gestoras que estão no grupo desde a primeira reunião de 2016 para poder acompanhar o processo de formação vivenciado por elas neste período destacado. São elas²:

Quadro 1- Participantes “fundadoras”, cargo e etapa de atuação

	Nome	Cargo	Etapa de atuação
1	Bertha	Coordenadora pedagógica	Ensino Fundamental e Educação Infantil
2	Carolina	Coordenadora pedagógica	Educação Infantil
3	Clarice	Orientadora Pedagógica	Ensino Fundamental
4	Dulce	Diretora de Escola	Educação Infantil
5	Eleanor	Coordenadora pedagógica	Ensino Fundamental
6	Fernanda	Diretora de Escola	Ensino Fundamental
7	Francisca	Coordenadora Pedagógica	Educação Infantil

² Os nomes dos participantes foram modificados por questões éticas e a fim de manter sigilo das informações atribuídas.

8	Maria	Coordenadora Pedagógica	Educação Infantil
9	Nise	Vice-diretora	Educação Infantil
10	Zuleika	Diretora de escola	Educação Infantil

O palestrante que lidera o *Grupo Independente de Gestores* será chamado de Coordenador Fernando quando for mencionado na pesquisa. Seu cargo em uma rede municipal de ensino é o de coordenador pedagógico e, em 2017, assumiu o cargo de diretoria da educação infantil do município onde trabalha. Tem formação acadêmica em Letras e Pedagogia, mestrado e doutorado e iniciou o pós-doutoramento em 2018. Nas reuniões, coordena os estudos e discute sobre o fazer da gestão e o uso de instrumentos de acompanhamento da prática docente, com destaque especial para o *diário de bordo* como um instrumento de reflexão-ação e interlocução professor-coordenador. A partir desse objetivo, os conteúdos de estudo e estratégias formativas tomam como base seus estudos e pesquisas realizadas no mestrado, doutorado e pós-doutoramento.

Frente às propostas apresentadas pelo coordenador do grupo, assumi um papel de observadora colaborativa. Minhas observações passaram a ser compartilhadas e, assim, estabelecemos a parceria na coordenação do grupo. É importante explicitar também que no modo “estar lá” da pesquisa participante, compartilho minhas observações com o coordenador do grupo e vivencio com as gestoras toda a proposta de formação, aprendendo muito nesse processo, estudo o referencial teórico proposto para o grupo, mas, no modo “escrever aqui” como pesquisadora, oriento meus estudos e análises dos dados pela Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia das Vida Cotidiana.

A pesquisa de doutorado surge da necessidade de compreender como se dão os processos de desenvolvimento profissional, de transformação dos sujeitos por meio de uma educação desenvolvvente capaz de superar o senso comum. Isto porque nas reuniões do *Grupo* observei o esforço contínuo das gestoras em vencer as próprias lacunas em sua formação e dos (as) professores (as) de suas escolas.

Diante dessa problemática, a pesquisa trata do desenvolvimento de uma ação formativa que se dá no local de trabalho (PINAZZA, 2014), ou seja, na escola como instituição que forma e desenvolve todos os sujeitos que ali convivem como uma comunidade (HELLER, 1987; 2016), como uma instituição desenvolvvente. Busco essa compreensão desde os estudos no mestrado e, ao começar a participar do *Grupo Independente de Gestores*, reconheci ali uma

potente fonte de dados da realidade para intercambiar com as bases teóricas, em que procuro as possíveis respostas aos questionamentos.

Explicitarei duas perspectivas dentro da constituição do *Grupo Independente de Gestores*: de um lado os propósitos do coordenador do grupo, que permearão todas as ações de formação e, do outro, os observáveis que subsidiarão as análises do objeto desta pesquisa. Assim, não se trata de discutir o modelo de formação desenvolvido no grupo, nem tampouco as estratégias e pressupostos teóricos utilizados ou defendidos pelo coordenador Fernando, mas de compreender o processo de transformação dos sujeitos frente à vivência das objetivações da esfera do não-cotidiano, como a arte, as ciências, a filosofia, a ética e a política.

Para compreender esse processo de transformação, ao longo da pesquisa, estudei aspectos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano desde bebês e crianças pequenas, a periodização, atividade principal, as crises das idades, entre outros conceitos. Foi preciso aprofundar o estudo sobre a gênese das funções psíquicas superiores, o papel das emoções e o conceito de vivência, importantes para a compreensão da atividade de formação continuada.

O estudo da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (2004; 2021) e os princípios da Educação Desenvolvimental elaborada pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural entre eles, Davidov (2019; 2020), foi necessário na medida em que me aproximava mais do objeto de pesquisa. Isto porque foi preciso entender necessidades e motivos, pois são os responsáveis por mobilizarem a pessoa a agir. Trata-se de um grupo de gestoras que buscavam o estudo coletivo de forma voluntária, mas que viviam a realidade de organizar os processos formativos nas unidades escolares, onde a necessidade precisava ser gerada.

Trabalho e atividade humana foram categorias de estudo dentro da visão marxista necessárias à compreensão dos contextos de trabalho das gestoras do *Grupo*. Compreender como se dá a alienação do trabalho, em geral na forma de sociedade capitalista, contribuiu para a compreensão das relações de trabalhos vivenciadas pelas gestoras e a necessidade de minimizar os efeitos desta alienação, já que obstaculizam a formação continuada na escola.

Foi preciso, ainda, analisar o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, entre elas, a constituição de uma imagem do diretor escolar relacionada ao papel de chefe de uma organização. Estudar o processo histórico da profissionalização e os modelos de formação para diretores foi necessário para entender o dilema enfrentado pelas gestoras ao buscarem organizar

os processos de formação continuada nas escolas, uma vez que não são vistas como educadoras, mas como chefes.

O próximo passo foi compreender a prática educativa como prática social complexa pela via da sociologia da vida cotidiana. Os estudos de Heller (1987; 2016) mostram a alienação na vida cotidiana de todos os indivíduos desta sociedade e o desenvolvimento desigual neste tipo de sociedade, uma vez que nem todos temos acesso às objetivações do não cotidiano, como a arte, a ciência e a filosofia. O senso comum foi observado como uma forma muito presente de sentir, pensar e agir nas unidades de Educação Infantil nas quais as gestoras trabalhavam, e passou a orientar os estudos, sendo necessária a revisão do projeto inicial da pesquisa.

Paralelamente ao estudo dos conceitos cuja necessidade era provocada durante a participação das reuniões do grupo, foi preciso compreender o materialismo histórico-dialético e as questões do método em Marx, fundamento da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Vida Cotidiana. Busquei nas leituras, cursos e participação de grupos de estudo sobre esse tema, entender os princípios da teoria do desenvolvimento humano e a pesquisa em educação.

Por fim, retornei às gravações das reuniões para analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das gestoras e elaborar princípios para uma formação continuada de gestores de escolas de Educação Infantil na perspectiva da educação desenvolve.

Apresentação da pesquisa

Compreendo que o trabalho intencional e consciente da gestão na organização do meio social de trabalho - a escola de Educação Infantil e a formação continuada no contexto das práticas - é capaz de provocar transformações nos sujeitos, no próprio gestor e na comunidade escolar. Para esse fim, é preciso investir em uma formação desses gestores que lhes forneça as ferramentas intelectuais para o fazer na gestão de modo a superar o senso comum na prática e possibilitar uma educação desenvolve para todos que participam de uma determinada instituição de Educação Infantil.

Dessa forma, para a exposição do estudo e pesquisa realizados, organizei este texto conforme a maneira descrita na sequência. Na introdução, apresento os dados gerais da pesquisa, as motivações, os objetivos e o percurso metodológico seguido. Discuto, no primeiro capítulo, o território de trabalho de gestores escolares. Analiso o lugar que ocupa o diretor escolar, em especial, na relação com os(as) professores(as) numa sociedade hierarquizada e a

dificuldade de enfrentar lacunas de conhecimento. A construção de uma imagem do diretor de escola a partir da concepção de administração de empresa e a formação coerente com esta concepção conformam as subjetividades que são percebidas pela forma de pensar e agir no ambiente de trabalho. Registros do *Grupo Independente de Gestores* serão analisados no sentido de evidenciar a imagem de gestão que medeia as relações nas escolas, hierarquizadas e autoritárias. Considero, neste capítulo, essa imagem construída como um entrave, como aspectos das múltiplas determinações do objeto “gestão escolar”.

O segundo capítulo desloca o olhar da imagem do gestor para o pensamento baseado no senso comum, típico da esfera da vida cotidiana. Discuto, assim, o senso comum como obstáculo a uma educação desenvolvente e a uma prática transformadora da gestão nas escolas de Educação Infantil. A compreensão de como se dá o sentir, o pensar e o agir do senso comum orientará a busca pelos meios de superá-lo em um processo de formação continuada. Um dos aspectos discutidos nesse capítulo é o desafio que é para os gestores escolares enfrentarem as consequências da forma de trabalho alienado e da “brutalização cultural”, aos quais foram submetidos os professores brasileiros, como aponta Fernandes (2010). Os estudos de Heller (1987; 2016) de uma sociologia da vida cotidiana fundamentarão a discussão sobre como o trabalho educativo está situado na esfera do cotidiano e a necessidade de elevação desse trabalho à esfera do não cotidiano.

Uma vez analisado o objeto em suas múltiplas determinações, no primeiro capítulo, e compreendida a forma de sentir, pensar e agir próprias do senso comum, no segundo capítulo, tenho como objetivo, para o terceiro capítulo, compreender os princípios de uma educação desenvolvente para extrair desse conhecimento uma possibilidade de formação de gestores (as) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a ser discutida no quarto capítulo.

1. GESTÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: especificidades e relações de trabalho

Na busca por uma base teórica que fundamente a formação continuada de gestores de escolas para uma educação desenvolvente, dirijo meu olhar para as instituições de Educação Infantil e seu cotidiano, lugar de onde é extraído o problema e o objeto da pesquisa aqui apresentados e para onde são orientados os esforços na elaboração de possíveis respostas ao enfrentamento dos problemas. Desta forma, o objetivo desse capítulo é analisar a gestão escolar na Educação Infantil como atividade permeada por determinações que evidenciam alguns dos desafios a enfrentar ao se ter como proposição uma educação desenvolvente que seja coerente com as necessidades desta etapa da Educação Básica.

A pedagogia contemporânea tem contribuído com a intensificação de produção de conhecimento sobre a infância e a educação de bebês e crianças pequenas. Com base na Teoria Histórico-Cultural, pesquisadores (as) brasileiros (as) atuam na elaboração de instrumentos teórico-práticos divulgados em livros, artigos científicos e Congressos de Educação. Tal produção de conhecimento tem se mostrado valiosa, possível e necessária para a fundamentação das práticas nas unidades de Educação Infantil de forma a promover o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças.

De modo similar, estudos de diferentes áreas do conhecimento, ao lado das pedagogias da infância, nacionais ou de outros países objetivam-se na elaboração de documentos oficiais³, que visam à melhoria da qualidade do trabalho com bebês e crianças pequenas nas instituições brasileiras. De um jeito ou de outro, com compreensão aprofundada ou de forma superficial e aligeirada, chegam até as equipes de professores (as) fragmentos de vários modelos pedagógicos desenvolvidos em muitos países.

Neste cenário de efervescência no campo da educação da infância, em que o acesso aos estudos e pesquisas pelas equipes escolares é uma possibilidade, esbarramos no descompasso entre os discursos teóricos e a realidade das práticas realizadas com bebês e crianças pequenas (MELLO, 1997).

Pesquisas coordenadas por Campos (2011) evidenciam o problema da qualidade das práticas desenvolvidas com as crianças nas diferentes regiões do Brasil.

³ Destaco aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e outros documentos anteriores como Critérios que respeitam os direitos fundamentais das crianças (2009) e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009). A Base Nacional Comum Curricular de 2017, versão publicada e política de implantação, a meu ver, inaugura uma fase em direção oposta ao processo de qualificação da educação infantil, que até então estava em curso no país.

A formação continuada no contexto de trabalho torna-se, desta forma, ao mesmo tempo, uma necessidade para as equipes escolares e um objeto de estudo para pesquisadores (as) (PINAZZA, 2014), já que, a apropriação desta produção de conhecimentos e a objetivação nas práticas não ocorrem de forma espontânea (MELLO, 1997; 2000).

Nos municípios dos quais as gestoras do *Grupo Independente* trabalham, gestores escolares são responsáveis pela organização dos horários de trabalho coletivo e devem apresentar no Projeto Político Pedagógico da escola o Plano de Formação da Equipe Docente. Esta é uma questão central a ser considerada pelas políticas de formação continuada das secretarias de educação dos municípios, pois, é necessário estabelecer quem formará os (as) gestores (as) para tal função, de que forma e baseado em quais princípios.

Há, então, uma nova exigência aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos que trabalham nessa etapa da Educação Básica. São necessárias mudanças em suas práticas para que possam promover o engajamento dos (as) professores (as) na formação continuada que ocorre no contexto de trabalho e que é organizada pelos (as) próprios (as) gestores (as).

A pedagogia da infância atual requer conhecimentos e um novo perfil de professor. Então, a formação continuada de professores (as) dentro da própria unidade de Educação Infantil, liderada pelos(as) gestores (as) terá como objetivo, engendrar um processo de autoformação que contribua para o desenvolvimento da consciência crítica, o trabalho criativo e o pensamento teórico. São profissionais com postura de pesquisadores que refletem e agem de forma intencional e consciente, ou seja, que, fundamentados em uma teoria, tomem atitude, produzem conhecimento pedagógico e os expressem no trabalho com as crianças.

Desta forma, faz-se necessário superar o senso comum, o uso alienado da linguagem e as obviedades que são um obstáculo à relação consciente com as objetivações da esfera do não cotidiano (MELLO, 1997; 2000). Tarefa esta que requer condições objetivas para se realizar, entre elas, a formação dos (as) gestores (as) e a participação dos (as) professores (as) em outras formações oferecidas pelas secretarias de educação e pelas parcerias com as universidades.

É importante destacar a relevância das diferentes linguagens nos currículos da escola da infância e como os (as) professores (as) relacionam-se com essas linguagens para poder promovê-las. A dança, a fotografia, a música, as artes plásticas, as ciências da natureza, entre outras, entram no espaço escolar como patrimônio cultural a ser fruído, conhecido, criado e expressado por crianças e adultos. Tudo isso em um espaço organizado de forma intencional

por uma equipe docente que encontra tais condições por meio de parceria com os (as) gestores (as) escolares.

Claramente, nota-se que os (as) gestores (as) têm como possibilidade os meios para organizar o espaço escolar como um lugar desenvolvente para todos que ali relacionam-se no cotidiano. A Educação Infantil possui uma identidade baseada em princípios e concepções que afirmam o papel da criança e do (a) professor (a) como protagonistas da ação educativa. Contudo, para além do discurso, é preciso criar condições para que os (as) profissionais assumam, de fato, este lugar nas relações nas instituições escolares.

De um lado, a escola é ocupada por uma equipe que trabalha orientada pelo senso comum, próprio do pensamento da vida cotidiana quando esta deveria ser o lugar de profissionais conscientes, intelectuais à altura das exigências de uma educação desenvolvente de bebês e crianças pequenas. De outro, a escola passa a ser o local da formação continuada, cujo desafio é que esta seja orientada à superação do senso comum em direção a uma educação desenvolvente.

Sendo assim, gestores (as) são chamados (as) a assumirem um papel estratégico na formação (PINAZZA, 2014). Nesta perspectiva, diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) organizam a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de trabalho de forma a “forjar um bloco intelectual-moral” (GRAMSCI, 1978, p. 20), que possibilite elevar a concepção de mundo da equipe escolar.

Trata-se de uma tarefa complexa de enfrentamento de um pensamento genérico e disperso, fruto da recepção passiva de concepções pedagógicas acolhidas do passado, sem conhecimento e sem crítica. São práticas, modos de agir muitas vezes sem a consciência da concepção teórica que os fundamenta, baseado em obviedades, em pseudo-conceitos, ou seja, atrelados a impressões imediatas, ideias gerais sobre o que o professor “anuncia, mas não pode dirigir sua ação pela intencionalidade da consciência” (MELLO, 1997, p. 127).

De forma contraditória, pode-se observar, ao mesmo tempo, duas consciências: uma implícita na ação, e uma verbal, “herdada do passado e acolhida sem crítica” (GRAMSCI, 1978, p. 20-21). Esta consciência verbal

[...] não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1978, p. 20-21).

Tal passividade moral e política explica a resistência à mudança, algo a ser previsto e pensado de forma intencional por gestores (as) que organizam a formação continuada no ambiente de trabalho. Assim, a formação continuada organizada pelos (as) gestores (as) para desenvolver com os (as) professores (as) na escola é desafiadora, tendo em vista a necessidade de reorientar a “direção da vontade” e de superar a “brutalização” cultural a que a categoria profissional de educadores - gestão e corpo docente - foi submetida ao longo de toda a sua formação, como observou Florestan Fernandes (2010).

Cabe aqui, portanto, perguntar: Quais as condições dadas aos gestores para que possam enfrentar esse desafio de organizar os processos de formação continuada na escola mediante o cenário apresentado? Por esse motivo, discuto neste capítulo a especificidade da atuação dos (as) gestores (as) na Educação Infantil e o lugar que ocupam nas relações de trabalho como indício a ser considerado por aqueles que propõem a formação continuada para esses profissionais.

1.1. A especificidade do trabalho de gestores (as) escolares na Educação Infantil

A Educação Infantil tem uma identidade e uma peculiaridade a serem consideradas quando falamos de gestão escolar, dos processos de formação continuada de gestores (as) e de toda a equipe para uma educação desenvolvvente. Apresento aqui, de forma breve, a construção da identidade da recente história de conquistas de direitos e contradições expressos na legislação e documentos oficiais desta etapa da Educação Básica.

A identidade da Educação Infantil afirma-se em práticas pedagógicas que precisam ser organizadas de modo intencional por professores (as) que observam as experiências das crianças. São observações que demandam um conhecimento que possibilita enxergar para além do imediato, para além do rabisco da criança pequena no papel, do brincar livre e, aparentemente espontâneo, e que, com base nesse conhecimento e na interpretação do que foi observado, possa organizar o meio social para a criança ampliar suas experiências (VIGOTSKI⁴, 2020).

⁴ Há variações de grafia do nome do autor sendo que todas estão corretas, embora tenha se optado, na tese, por padronizar e adotar apenas “Vigotski”.

Essa identidade se constrói ao longo do processo histórico de mudanças políticas no país, assim como as mudanças no papel da escola e dos adultos que ali trabalham. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi um marco na política de educação da criança pequena no Brasil. Pela primeira vez na história, a Carta Constitucional reconheceu o acesso à educação em creches e pré-escolas como um direito da criança, integrou esse atendimento ao sistema educacional brasileiro e o definiu como dever do Estado. Vale destacar a importância da participação de diversos movimentos sociais e movimentos de mulheres na discussão desta Carta Magna. Grupos organizados da sociedade civil chamaram a atenção dos legisladores para os direitos específicos das crianças que, até então, eram vinculados aos direitos da família.

Campos; Rosemberg; Ferreira (1995, p. 18) comentam que “enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como ‘assistir’ ou ‘amparar a maternidade e a infância’, a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas principalmente, a educação dessa criança”. Desta forma, a Constituição Federal de 1988 representa um passo importante na superação do caráter assistencialista conferido ao atendimento às crianças pequenas.

A partir de então, a Carta Constitucional repercutirá nas demais legislações e políticas de educação para a primeira infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996) instituiu a Educação Infantil – creches e pré-escolas – como primeira etapa da Educação Básica. Outras legislações vieram, posteriormente, com impacto no atendimento às crianças, como a controversa Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade nesta etapa e a Emenda Constitucional n.º 59/2009 que instituiu a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos.

Políticas de financiamento também acompanharam estas mudanças, como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF - 1997 a 2006) que, no momento de adequação do atendimento às crianças pequenas no sistema educacional, retirou os recursos da Educação Infantil. Posteriormente, o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB - 2007 até os dias atuais), inseriu a Educação Infantil no programa de financiamento para corrigir a política educacional adotada pelo governo anterior.

Pesquisadores e militantes da área da educação de crianças pequenas acompanhavam as mudanças na legislação, produziam conhecimentos e organizavam-se em fóruns e congressos, criando espaços de diálogo a favor da infância, de seus direitos e de sua educação. Dentre eles,

o COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil – constitui-se como um desses espaços de diálogo e resistência.

Segundo Serrão e Nascimento (2018, p. 25), “a história do COPEDI é um convite e um exercício para compreender a Educação Infantil (EI) brasileira nas últimas décadas”. De fato, as autoras apresentam os principais acontecimentos nas políticas da educação da criança no Brasil e a relação com as temáticas de cada edição do Congresso Paulista.

De acordo com as autoras, a inserção da Educação Infantil no sistema de educação nacional motivou o debate no I COPEDI realizado em 1998, sob o título *Pensando Primeiro na criança*. A grande preocupação dos pesquisadores era como “pensar a EI integrada ao sistema de educação, sem que se perdesse a especificidade da infância” (SERRÃO; NASCIMENTO, 2018, p. 26). Mais de vinte anos se passaram e ainda estamos às voltas com esta preocupação. Outra questão para os estudiosos da época do I COPEDI era a formação dos profissionais da Educação Infantil e a necessidade de realizar-se um mapeamento da formação que recebiam.

O caráter educacional do atendimento de bebês em creches nas unidades de Educação Infantil implicou mudanças nos quadros de profissionais, já que leigos foram, aos poucos, substituídos por professores (as), conforme força de lei. A complexidade do trabalho com crianças pequenas e a importância dessa fase no desenvolvimento infantil exigia um profissional altamente qualificado. De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural a idade pré-escolar é o período mais intenso no desenvolvimento da personalidade humana.

Condições favoráveis de vida e uma organização adequada das propostas pedagógicas, exercem influência no desenvolvimento físico, estético, intelectual e moral da personalidade humana e contribuem para a criança desenvolver intensamente suas potencialidades nas atividades práticas, artísticas e intelectuais (ZAPORÓZHETS, 1987).

A preocupação com a formação dos profissionais que trabalham diariamente com bebês e crianças pequenas permanece até os dias de hoje. Ainda encontramos, por um lado, práticas com bebês que não superam o caráter restrito à assistência, aos cuidados, e, por outro, professores que “dão aula” aos maiores da pré-escola, antecipando o trabalho que é próprio do Ensino Fundamental (ou nem mesmo nele!).

De volta ao contexto histórico, em meio às discussões para a LDB vários documentos oficiais foram produzidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – para subsidiar as políticas de educação das crianças pequenas e as práticas nas unidades de Educação Infantil. Estas produções continuam até os dias de hoje e sofrem as influências dos grupos que estão no poder. Dentre eles, destacamos os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os

direitos fundamentais das crianças”, de 1995 (CAMPOS, 1995). Nesse documento, a criança ocupa o lugar de sujeito de direitos e a concepção de cuidar e educar surge como unidade indissociável no trabalho cotidiano com as crianças pequenas. Conceito esse que viria a ser novamente afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999 (BRASIL, 1999) e, dez anos depois, no Parecer n.º 20 de 2009 (BRASIL, 2009), que apresenta a revisão das Diretrizes de 1999.

Da discussão sobre os direitos das crianças, inclusive à educação em creches e pré-escolas, passamos à discussão sobre o problema da qualidade destas instituições. O conceito de qualidade na Educação Infantil perpassou as discussões no âmbito nacional, estimulou pesquisas e foi tema de congressos. O II COPEDI, realizado em 2000, trouxe como tema *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*, com trabalhos e debates sobre três assuntos: *As políticas públicas de Educação Infantil: cuidar/educar no atendimento às crianças de 0 a 6 anos*; *Os profissionais da Educação Infantil: formação, atuação e perspectivas* e *O cotidiano da Educação Infantil: revelando concepções do fazer pedagógico*.

Segundo Serrão e Nascimento (2018), as discussões sobre o conceito de qualidade e a necessidade de definir parâmetros e critérios para orientar políticas públicas e práticas em meio às temáticas deste congresso, impulsionaram a produção de novos documentos oficiais pelo COEDI/ MEC: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2009) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Todo esse cenário de mudanças nas legislações, de produção de conhecimento, militância e organização de congressos, de produção de documentos oficiais demonstra como vem sendo forjada a identidade da Educação Infantil brasileira. As peculiaridades desta etapa da Educação Básica emergem nesse turbilhão de ideias, entre divergências e convergências em um terreno de ampla disputa. Em 1998, foi publicado pela COEDI/ MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), na direção contrária ao que muitos pesquisadores da área defendiam na época.

A divulgação desse documento foi extraordinária em termos quantitativos e de longo alcance. Cada professor (a) de Educação Infantil de todos os lugares do país recebeu um exemplar da coleção. A elaboração do documento ocorreu, como já dito, em um momento de disputas, tensões, convergências e divergências no campo da Educação Infantil.

Bujes (2002) analisou o RCNEI nesse cenário, com base em autores pós-estruturalistas, dentre eles Michel Foucault. Segundo a autora, se os anos de 1980 poderiam ser chamados de

a década dos direitos, os anos 1990 representariam a discussão do currículo. O RCNEI, segundo sua análise, era uma resposta ao debate sobre a qualidade em um momento político de virada do liberalismo ao neoliberalismo. Sua organização curricular afirmava uma cultura de escolarização disposta de forma disciplinar, em que todo o trabalho com as crianças partia dos conteúdos das áreas de conhecimento. As críticas a esse documento também motivaram os debates no COPEDI da época.

Já, em 2009, em meio aos impactos da ampliação da obrigatoriedade da escolaridade para as crianças de 4 e 5 anos, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, há a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009). Serrão e Nascimento (2018) comentam que essas mudanças na legislação e a ameaça de avaliações em larga escala na Educação Infantil motivaram a temática do VI COPEDI em 2012: “Educação Infantil subvertendo ordens? Política, imaginação e fantasia”.

O Parecer n.º 20/2009 revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No trecho abaixo, verificam-se alguns aspectos da identidade da Educação Infantil:

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009; Lei n.º 9.394/96, art. 29; p. 4)

O desenvolvimento integral da criança e a ideia de educação que complementa a ação da família e da comunidade são aspectos que implicam práticas da gestão. A escola precisa ter o espaço organizado de forma intencional, os tempos pensados a partir de outra lógica e a revisão do lugar que a criança ocupa nas relações (LEONTIEV, 1988) para a promoção do desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social da criança. A compreensão de que a educação é complementar à ação da família e da comunidade implica escuta, diálogo, participação, ou seja, uma equipe escolar aberta à parceria escola-família-comunidade. Estes são aspectos que precisam orientar o plano de trabalho dos (as) gestores (as) escolares na Educação Infantil, traduzidos em ações concretas.

Vejo na relação escola-família-comunidade um dos exemplos mais perceptíveis do quanto o trabalho na escola estrutura-se em um modo de sentir, pensar e agir do senso comum. Assim, vale indagar: O que significa, na prática, uma educação que seja complementar à família? O que as distingue? Que tipo de relação precisa ser estabelecida entre a equipe escolar

e as famílias para que a complementaridade ocorra? Quais ações no cotidiano promovem esta parceria?

É importante que a gestão na escola da infância saiba identificar estas formas de relação, as concepções da equipe frente às famílias e o lugar que elas ocupam nas relações no interior da escola. Muitas vezes, são relações conflituosas, de não acolhimento, baseadas em preconceitos assumidos como verdades e que podem ser enfrentados de forma intencional por gestores (as) escolares. Uma educação desenvolvvente promove a ruptura com essa forma de pensar e agir e os (as) gestores (as) podem ser articuladores nesse processo.

Outra frente de trabalho relevante dos (as) gestores (as), em especial dos (as) diretores (as) escolares, é a necessária articulação no território com outras áreas de atenção à infância:

[...] O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível. (BRASIL, 2009; Lei nº 9.394/96, art. 29; p. 4)

Essa articulação entre a escola, as diferentes instituições e a comunidade do entorno exige do (a) gestor (a) escolar a compreensão de seu papel no desenvolvimento integral da criança. Compreender que para cuidar e educar uma criança é preciso uma comunidade inteira voltada para a garantia de seus direitos. Ao apresentar as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil, o Parecer n.º 20/2009 afirma a escola como o lugar de introdução da criança na cultura ao mesmo tempo em que reconhece as formas peculiares das crianças pequenas de se relacionarem com o mundo, conhecerem, interagirem e expressarem-se:

Considera a Lei n.º 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse

momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares. (BRASIL, 2009, p. 5)

Em todo o documento citado acima é possível observar a peculiaridade da educação dos bebês e das crianças pequenas, uma identidade que implica o trabalho diferenciado de gestores (as) e professores (as). Desta forma, evidencia-se a necessidade de um olhar voltado ao trabalho dos (as) gestores (as) e à formação continuada que lhe é oferecida, ou seja, se ela o possibilita conhecer esse modo peculiar da criança aprender e expressar-se no mundo. Assim, gestores (as) organizam o meio social escolar de forma a atender as necessidades de cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas e, por meio de sua ação intencional, observa se esse é também um conhecimento apropriado pela equipe de professores.

Materiais oferecidos para as crianças, os brinquedos que são comprados, as decorações nas paredes, as formas de organização das rotinas, tempos e espaços, tudo isso reflete as concepções que os gestores têm de criança, da educação e do papel da escola.

Enquanto as produções de conhecimento e de documentos oficiais causavam discussões e ainda causam em todo o país, muitas equipes escolares permanecem alheias a todo esse movimento. Sem acompanhar as produções no campo da Educação Infantil, chegam às escolas fragmentos dos estudos e pesquisas assumidos na forma de chavões ou modismos⁵, ou, ainda, como obviedades (MELLO, 1997; 2000). A gestão escolar permanece alheia, anestesiada, embora, muitas vezes, tenha mais acesso a formações, palestras, entre outros, do que os(as) próprios (as) professores(as).

Outros aspectos relativos, ainda, à identidade da Educação Infantil são as concepções de criança e de professor. Ao compreender que ambos são protagonistas na escola da infância, os (as) gestores (as) observam e criam condições favoráveis para que assumam, de fato, esse lugar. Modelos de gestão escolar variam de acordo com as concepções que se tem dos sujeitos que fazem parte do processo de educação.

A formação continuada do (a) gestor(a) para uma educação desenvolvvente é orientada por uma determinada visão de criança e de professor, sujeitos com quem e para quem se destina seu trabalho imediato. No modelo de gestão autoritária, baseada nas ideias da administração de empresas, por exemplo, estabelecem-se relações de subordinação que interditam as possibilidades do protagonismo dos (as) professores (as) na ação pedagógica. Assim, fica o

⁵ Rossler (2006) discute o modismo na educação em “Sedução e alienação no discurso construtivista”.

questionamento: Como uma relação segundo esse modelo poderá contribuir para a escuta e o protagonismo das crianças?

A especificidade dessa etapa da Educação Básica interfere no *como fazer* de professores e professoras, de gestoras e gestores. A complexidade do trabalho na Educação Infantil requer formação continuada dos (as) professores (as) no contexto das práticas, o que implica compreender o papel dos (as) gestores (as) na organização destas formações e, por consequência, na própria formação continuada dos (as) gestores (as).

Proponho, assim, revermos a concepção de gestão escolar na qual gestores (as) são, muitas vezes, compreendidos (as) como agentes administrativos (as) ou burocráticos (as), e os (as) coloco à frente da organização dos processos formativos na unidade escolar, como lideranças pedagógicas, cuja concepção já foi explicitada por Pinazza (2014).

Na liderança pedagógica de suas unidades de Educação Infantil, gestores (as) envolvem-se em um conjunto de práticas relacionadas à formação continuada de professores em ambiente de trabalho, com atividades recentemente assumidas por gestores (as), como: atividade de estudo nos momentos formativos previstos na jornada de trabalho do (a) professor (a); acompanhamento das práticas por meio de instrumentos e de sistematização de observação de rotinas; implantação e acompanhamento de documentação pedagógica; ações que incidam na cultura das relações entre os pares e com as crianças, famílias e gestão democrática; ampliação do universo cultural e estético de adultos e crianças; implicação na organização dos espaços, materiais, tempos e experiências das crianças; articulação com a comunidade no entorno e também acadêmica para parcerias; voz e participação nos congressos, movimentos do segmento.

É possível afirmar que gestores (as) precisam, portanto, de uma formação à altura da exigência de seu cargo. Pensar nas bases teóricas para a fundamentação de uma formação de gestores orientada a uma educação desenvolvvente pressupõe a compreensão de todo o fazer da gestão e das necessidades formativas que derivam deste fazer, coerentes com a visão de Educação Infantil que se tem lutado para alcançar, ou seja, com respeito a sua identidade, não antecipatória, que respeite os direitos das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e promova seu máximo desenvolvimento a partir de um trabalho realizado de modo intencional.

Mas, certamente, o (a) gestor (a) que assumir a função de organizar os processos formativos na unidade escolar enfrentará inúmeras barreiras, das quais vale destacar duas: a complexidade das relações, tendo em vista um problema de partida: a natureza hierárquica do cargo em sua raiz; o enfrentamento da fragilidade de sua própria formação: na sua formação

cultural, na falta de conhecimento científico, o que amplia o pensamento típico do senso comum na escola, que, para ser enfrentado, precisa ser percebido. São obstáculos na oferta de uma educação desenvolvvente às crianças e aos adultos que vivem o cotidiano escolar.

A esta complexidade das relações vivenciadas por gestores (as) nas unidades escolares, destaca-se o lugar social que ocupam nestas relações, conforme tratarei a seguir.

1.2. O lugar que ocupam os (as) gestores (as) nas relações de trabalho

Conforme explicitado, a identidade da escola da infância passa por acentuadas transformações a partir da intensificação dos estudos e pesquisas nessa área, das lutas sociais e da produção de documentos legais desde a Constituição Federal de 1988. Essas transformações marcam a especificidade da docência na Educação Infantil e implicam a ressignificação das propostas pedagógicas, a desnaturalização das concepções, crenças e valores que permeiam as práticas cotidianas. A complexidade dessas mudanças demanda às equipes escolares uma reflexão crítica sobre seu fazer, e, por isso, há a necessidade de um processo colaborativo de formação continuada, planejada e desenvolvida de forma sistemática no ambiente de trabalho. Diante das condições atuais de trabalho, essa formação precisa ser organizada por gestores (as) escolares como liderança pedagógica na escola⁶ (PINAZZA. 2014).

Na dinâmica da gestão de uma escola, as relações interpessoais constituem parte significativa da rotina de trabalho do (a) gestor (a), que lida com toda a complexidade dessas relações. São diversos os interesses, valores, crenças e concepções presentes no ambiente escolar, daí o caráter político do papel do (a) gestor (a). Fazer a gestão significa buscar meios de convergi-los numa unidade de princípios que fundamentem a proposta pedagógica e a formação no ambiente de trabalho (ALARCÃO, 2011).

Nesse sentido, o trabalho do (a) gestor (a) associado à prática social transformadora, visa à mobilização e à conscientização para assumirem ideias e modos de agir orientados à educação desenvolvvente. Trata-se, portanto, de um lado, da gestão reconhecer e exercer o papel político na articulação de interesses e vontades particulares (PARO, 2015) e, de outro, de organizar o espaço escolar como ambiente sociocultural complexo onde se desenvolvam ações

⁶ Refiro-me à lei que garante a jornada de trabalho para fins pedagógicos em 1/3 da jornada de trabalho docente e à organização social e estrutural de divisão de trabalho no interior da escola em gestão, equipe docente e equipe de apoio. Os gestores tanto podem acessar ao cargo por vias de concurso público, quanto por eleição ou indicação política.

formativas intencionais com a equipe docente, que promovam mudanças na concepção de mundo (SAVIANI, 1996) e impliquem a construção de sentidos pessoais (PINO, 2000).

Libâneo (2004, p. 134) ao defender a “formação de professores como atividade de aprendizagem em contextos socioculturais”, afirma, com base em Vigotski (1984) que:

A teoria de VYGOTSKY tem como premissa básica o condicionamento histórico-social da formação humana e, portanto, o destaque do papel decisivo da atividade coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Ressalta-se, assim, o papel da mediação cultural no processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem para a apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, mediada pela comunicação e pelas relações intersubjetivas. A educação, assim, é um processo de apropriação de signos culturais enquanto “instrumentos psicológicos” que ajudam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização.

Desta forma, a gestão escolar é uma atividade social complexa que organiza a atividade coletiva com vistas a promover formação e desenvolvimento humano. Função essa que lida com a personalidade e a vontade, com o querer do outro, e, portanto, que precisa superar tendências individualistas, conquistar e ser reconhecida como liderança na instituição.

No entanto, os (as) gestores (as), dentro de uma organização de divisão social de trabalho, enfrentam condicionantes da ocupação de um lugar de poder bem definido pelo cargo que ocupam e pela construção de uma subjetividade forjada tanto pela historicidade da origem, da criação do cargo, quanto pelas relações que se estabelecem no cotidiano da escola. Essas relações, a meu ver, são mediadas pela imagem social do papel que foi atribuído ao cargo e, justamente essa imagem produz sentidos pessoais que precisam ser desnaturalizados e, algumas vezes, modificados, quando se tem como finalidade uma educação desenvolvente e uma gestão na condição de organizadora dos meios para que essa educação ocorra.

Ao insistir no problema das relações permeadas pela imagem social do cargo de gestor (a), o faço com base no papel do *outro* na constituição da personalidade (VIGOTSKI, 2000). Destaco, a este respeito, dois aspectos essenciais: o papel do *outro* nas relações para, em seguida, demonstrar como a construção de uma profissionalidade do diretor/gestor nos moldes da empresa, visão esta concretizada por meio da formação dos chamados “especialistas da educação”, demarcaram um lugar de poder em uma relação hierárquica, que dificulta um projeto de educação desenvolvente. É fundamental a compreensão do lugar que ocupa o (a)

gestor (a) nas relações de trabalho para compreendermos o fazer desses (as) profissionais com vistas à proposição de uma nova abordagem para a sua formação.

Faraco (2003) reuniu alguns dos principais pensamentos bakhtinianos em seu livro “Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”, entre eles a relação eu/outro. Explica que o “*eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores” (FARACO, 2003, p. 22) e que é na alteridade, na contraposição desses valores, que cada um orienta suas ações.

Nesse sentido, o diálogo entre um gestor e um professor será permeado pela alteridade, ou seja, pelo universo de valores que estão em contraposição devido ao cargo que ocupam em um sistema hierárquico. O enunciado do gestor é sempre o enunciado do “chefe” para o professor. Esta é uma situação que influencia e impõem obstáculos no desenvolvimento da formação continuada na escola organizada por este gestor que é visto como “chefe” ao invés de ser visto como um educador ou um parceiro mais experiente envolvido na mesma relação de aprendizagem.

No cotidiano de uma unidade escolar estão em relação diversas experiências, diferentes visões de mundo e de interpretações, onde cada um é um sujeito singular. Articular todas estas visões para a construção de uma equipe de trabalho como uma comunidade, que tem em comum um projeto de educação desenvolvendo para oferecer o melhor lugar para a criança estar, pode ser uma tarefa para os (as) gestores (as). Nesta construção entram em choque motivos e necessidades de cada um frente ao seu trabalho. A primeira barreira a ser enfrentada é a compreensão por parte de todos que este não é um projeto somente do (a) gestor (a), mas um compromisso ético e político do ser profissional da educação.

A palavra, os enunciados da gestão, são carregados pela determinação do cargo. Em vários momentos dos encontros do *Grupo Independente de Gestores*, as ouvia falar desse lugar de disputa de poder na relação em que, de um lado, está uma gestora que deseja desenvolver um plano de formação e refletir sobre as práticas e, de outro, há professores (as) que se colocam em um lugar de defesa e de ataque: “a pessoa precisa estar preparada para a revanche” (Nise, 23/11/16).

Apesar do grande desafio para gestores (as) lidar com a diversidade de histórias e experiências pessoais, é possível promover na relação social de um grupo concreto o encontro dessas experiências heterogêneas e construir uma nova significação própria desse grupo. É desafiador porque, nessas relações, estão presentes os jogos de poder.

A imposição da verdade, a “última palavra” está presente nas relações dentro da escola, seja ela por meio dos (as) gestores (as) quando desenvolve um estilo autoritário, seja por parte de professores (as) desejosos (as) de impor sua vontade ou que colocam seus interesses pessoais, nem sempre comprometidos com a finalidade da educação, acima do Projeto Político Pedagógico da escola. A escola é palco de conflitos e de contradições, e, no encontro entre o eu/outro o que ocorre é o encontro entre subjetividades.

De partida, o (a) gestor (a) escolar ocupa, muitas vezes, o domínio da fala, o domínio do discurso. Essa posição naturalizada pela relação de poder implícita no cargo é uma barreira no desenvolvimento de ações formativas na escola. Em uma das primeiras reuniões do *Grupo Independente de Gestores*, Carolina, diretora de creche⁷ comenta:

Eu vejo que, muitas vezes, as lacunas formativas das pessoas bloqueiam de tal forma que elas se defendem e não permitem entrar em contato. E aí eu percebo que o papel do coordenador é tão importante nesta mediação. [...]vejo um bloqueio muito forte do grupo. Aí ninguém participa. Você faz uma reunião e ninguém fala. Só você.” (Carolina, 19/10/2016)

Esse “silêncio” é um incômodo para o *Grupo Independente de Gestores*. Por diversas vezes, mencionaram o que chamaram de resistência do professor em estudar, em refletir sobre sua prática, em aceitar que a gestão questione sua prática. Penso que podemos analisar a fala da Diretora Carolina de duas formas: de um lado a questão de se deparar com o não saber, como discutiremos na próxima seção e, de outro, o lugar que a diretora ou a coordenadora ocupa em um momento de formação. Carolina referia-se a um momento de estudo coletivo junto à equipe de professoras da creche, ou seja, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como é chamado na rede municipal onde trabalha.

Nessa rede, os momentos de HTPC são semanais, com três horas de duração, coordenados pelo coordenador pedagógico em parceria com o diretor. Uma diretriz da Secretaria de Educação do município é que conste um “plano de formação da equipe docente” no Projeto Político Pedagógico da unidade. Sem criar necessidade, sem consciência do “motivo para estudar” (LEONTIEV, 2004; 2021) não basta ter o momento de formação continuada garantida na jornada de trabalho.

⁷ Usarei “creche” ao me referir às instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos e “pré-escola” quando se tratar de atendimento prioritário de 4 a 5 anos, conforme está na LDB.

Essa interdição ao diálogo onde “ninguém fala, só você”, ocorre com muita frequência nos momentos formativos, como pude observar ao longo do acompanhamento das reuniões do *Grupo Independente de Gestores*. É um fenômeno comum nas diferentes escolas. Muitas vezes, parece que há um grupo à espera de uma gestão que ofereça “respostas” do tipo “faça isto, faça aquilo” e um outro, que não permite, sequer, questionar que sua prática “que sempre deu certo” ou que “o que as crianças gostam” pode não ser o que temos de oferecer como compromisso social, ético e político para nossas crianças como direito.

No “Manuscrito de 1929”, Vigotski (2000) explica a “lei geral do desenvolvimento cultural”. Com base nesta lei, afirma que nos constituímos por meio dos outros. Tudo o que é interno nas funções superiores, antes foi externo, ou seja, foi um acontecimento social que se torna uma conversão do social em pessoal. Ainda a esse respeito, o autor formula a concepção de homem, o concebendo como uma personalidade social, como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p.33).

A *conversão* do social pelo pessoal é explicada por Pino (2000) por meio da chamada *mediação semiótica*. Trata-se de um mecanismo no qual a conversão não tira do indivíduo sua singularidade. O autor mostra, ainda, que o “desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (PINO, 2000, p.66). É a significação atribuída pelo outro que o indivíduo internaliza das relações sociais a partir de sua situação social de desenvolvimento, de suas particularidades e do sentido que atribui ao objeto, processo ou situação.

Do ponto de vista da gestão de uma unidade escolar, organizar os processos formativos com base nesta teoria é considerar a importância de criar condições para promover o “encontro” das pessoas na escola para que, no coletivo, a equipe possa discutir as práticas e apropriar-se do conhecimento científico por meio do estudo de um referencial teórico que possa orientar a proposta pedagógica da escola. O encontro de várias “singularidades” contribuem para a construção coletiva de novos significados, que impactarão, por sua vez, no trabalho pedagógico. Assim, o acontecimento social se converte em pessoal.

Cada sujeito desta relação contribui para a cadeia de significação, chamada de semiose, ou seja, “um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos” (PINO, 2000, p. 69). Na relação com

o outro, a equipe escolar constrói novos significados para ressignificar as práticas com as crianças e, nestas construções coletivas, cada um internaliza ou se apropria dos significados presentes nos debates e reconstrói para si o conhecimento produzido a partir do grupo.

No ambiente de trabalho, espera-se que a ação intencional da gestão considere tais questões no planejamento e no desenvolvimento de ações de forma a criar condições para a participação plena de cada um da equipe escolar e para o acesso ao conhecimento, ao que se tem produzido nos estudos e pesquisas acerca da educação da infância nos últimos anos. Tudo isso requer um conjunto de ações e metodologia para o seu desenvolvimento. No entanto, se, de um lado, a construção de novos significados e sentidos pessoais é uma possibilidade dentro de uma unidade de Educação Infantil, de outro, ao longo de muitos anos, tais profissionais foram construindo sua subjetividade nesta relação posta hierarquizada, em que alguns seriam os que dominariam o conhecimento, são “pagos” para pensar (os especialistas, ou seja, os gestores) enquanto outros, para executar (os professores).

São diversas as apropriações de como sentir, pensar e agir de acordo com o papel que o sujeito assume no drama da vida cotidiana na escola. Uma apropriação como possibilidade, mas também como produção histórica a ser revelada, compreendida para poder ser enfrentada e modificada. Conforme Smolka (2000, p. 38),

[...] a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito - ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro - não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. No homem, a atividade mental é função da relação com o outro. A relação social é de caráter semiótico. De fato, esta é uma injunção, uma condição mandatória (mesmo na doença, na lesão ou na loucura). Mas nessa condição humana parece haver uma *im-propriedade* (impossibilidade de posse), uma certa *im-pertinência* (resistência?) do sentido, algo que, ao mesmo tempo, permeia as relações e nelas se perde, excede ou escapa. Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos...

Romper com esta estrutura que conforma a gestão na oposição à equipe docente, é mais do que necessária, é condição para formar uma comunidade onde todos aprendem e, porque aprendem, desenvolvem-se. A tarefa de todos é de desconstruir estes sentidos até agora

produzidos, a começar por entender como foi construído o papel do gestor como um burocrata apartado das questões pedagógicas para dar o salto na resignificação deste papel.

Diante deste cenário, o questionamento que fica é: Como ocupar um lugar de liderança pedagógica se gestores (as) são vistos, colocavam-se ou ainda colocam-se, como chefes envolvidos em uma estrutura burocratizada com objetivo de controle sobre o trabalho dos professores e funcionários?

Espera-se dos (as) gestores (as) que, por meio de instrumentos de controle, possam supervisionar os processos de trabalho, em geral, definidos fora da escola. Estabelece-se uma relação de poder hierarquizada. Esta é uma postura e uma imagem de gestão construída ao longo de muitos anos, complexa de ser revista, uma vez que exige uma relação consciente com o fato e uma tomada de atitude que possa reverter essa imagem, que condiciona as relações no dia a dia das unidades escolares. Procedimentos, atribuições do cargo, rotinas de trabalho e condutas corroboram esse lugar ocupado por gestores (as). São significados apropriados pelas equipes escolares e objetivados nas práticas da gestão.

Dessa forma, a construção da profissionalidade e a perpetuação de uma imagem de gestor escolar podem ser observadas no próprio processo histórico no uso da expressão “administração escolar” até a denominação “gestão escolar”. São evidências dessas apropriações de significados os currículos dos cursos de Pedagogia ao longo do tempo, quando este era voltado para formar especialistas em educação, sendo as atribuições e o perfil do (a) diretor (a) descritos nos estatutos de diferentes redes de ensino (BORGES *et al.*, 2015) e as históricas teorias da administração escolar desenvolvidas no Brasil.

Nessas teorias estão presentes o papel do diretor escolar como administrador, mas, na prática, o (a) diretor (a) assume o papel de “chefe”, ao passo em que o (a) coordenador (a) é o “supervisor” do trabalho pedagógico. São formas de trabalho que inviabilizam o diálogo e a formação de uma comunidade que pretende aprender, desenvolver-se com o outro, tendo como finalidade assumir o projeto de humanização como algo de responsabilidade de todos e de cada um. Para desconstruir esta visão, diretores (as) devem orientar seu trabalho para a atividade pedagógica, ou seja, para a finalidade da educação em parceria com o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e com toda a equipe escolar.

Para compreender essas relações permeadas por um significado social da atividade do (a) gestor (a), é importante compreender o processo histórico da construção desta profissionalidade. Dessa forma, é possível analisar como uma imagem e uma concepção de

gestão podem significar entraves a enfrentar quando se quer superar o pensamento do senso comum na escola, por meio da formação em ambiente de trabalho.

Este tipo de formação coloca, portanto, o (a) gestor (a) no lugar de organizador (a) dos meios e como sujeito que aprende e desenvolve-se profissionalmente em conjunto com sua equipe, ou seja, ao lado e não acima dela.

Alguns estudiosos têm dedicado-se a estudar o histórico das concepções teóricas sobre a gestão escolar no Brasil. Trago a seguir uma breve contribuição desses autores para corroborar com a análise das relações no ambiente de trabalho como determinações da atividade da gestão que precisam ser conhecidas para pensar uma formação de gestores capaz de transformar as práticas nas unidades de Educação Infantil.

Drabach e Mousquer (2009) retomaram as concepções teóricas pioneiras da administração escolar brasileira até a concepção de Gestão Democrática presente na Constituição Federal de 1988. As autoras explicam que é na década de 1930, quando a sociedade discute a necessidade de expansão da oferta do ensino à população, que se encontram os primeiros escritos sobre administração escolar por autores brasileiros. A escola torna-se mais complexa e, portanto, necessita de um profissional capacitado para administrá-la.

Estavam presentes no contexto educacional acadêmico os discursos progressistas influenciados pelas ideias da Escola Nova “em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, que se voltava para o avanço da industrialização” (DRABACH E MOUSQUER, 2009, p. 260).

É assim que se estrutura o campo de estudos acadêmicos sobre a administração escolar, tendo como pioneiros os autores Antônio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spinola Teixeira⁸.

Interessa saber que, de maneira geral, tais autores defendiam uma administração escolar influenciada pelos princípios da Abordagem Clássica da Administração, com exceção de Anísio Teixeira. Essa abordagem conferia a cientificidade desejada quando se discutia a necessidade de um profissional competente, culto e experiente para o papel de diretor. Benno Sander (1995) *apud* Drabach e Mousquer (2009), identifica estes autores pioneiros como parte do “enfoque tecnocrático de administração”. A administração da escola é comparada à

⁸ As autoras Drabach e Mousquer (2009) apresentam uma síntese das principais ideias de cada um destes autores.

administração da empresa com base nas ideias de Taylor e Henry Fayol e aparecem orientações para a organização baseada na hierarquia das funções. Nessa perspectiva, o diretor aparece como figura central.

Faz parte da gramática da abordagem desses autores, palavras associadas ao diretor, que, a meu ver, colaboram para a construção de uma imagem e de um lugar que ele ocupa nas relações com os demais profissionais da escola.

Da apresentação que Drabach e Mousquer (2009) fazem das ideias de Antônio Leão, por exemplo, elas descrevem o diretor com palavras como: “modelador de vidas”; “condutor educacional”, “árbitro nos assuntos de educação”; “coordenador de todas as peças da máquina”. A divisão de trabalho é defendida por esse autor de forma que o pensar é tarefa do diretor, enquanto cabe aos professores, executar. Segundo Leão (1945, p.227, *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 262), “a administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social”.

José Querino Ribeiro defende o que Paro (2009) analisou como um paradoxo: aponta a função mediadora da administração escolar na realização de objetivos educacionais que, portanto, tem como fim a formação de sujeitos autônomos e, ao mesmo tempo, defende a administração escolar baseada na administração geral como a que ocorre na fábrica, ou seja, aquela que tendo como fim a produção, anula a condição de sujeito.

Paro (2009, p. 463) chama a atenção para a ideia de que “há pessoas determinadas para comandar outras, cujo papel é (entre outros) obedecer”. Afirma, ainda, continuando a refletir sobre as proposições de Ribeiro, que:

[...] mesmo admitindo uma concepção emancipadora de educação, entendida como constituição de sujeitos, o pensamento de Ribeiro ainda se faz refém da concepção de mundo dominante, que “naturaliza” as condições de dominação existentes, sem vislumbrar sua ultrapassagem com vistas a relações mais democráticas e mais humanas (PARO, 2009, p. 463).

Drabach e Mousquer (2009, p. 265) explicam, ainda, que:

Na estruturação de órgãos o princípio fundamental é a autoridade, argumenta Ribeiro. O conceito de autoridade é entendido pelo autor como o “direito de mandar e de se fazer obedecer” (RIBEIRO, 1986, p. 137) e se faz imprescindível à estrutura hierárquica da organização. O diretor é autoridade por excelência na escola, ele “manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137). Ao mesmo tempo, Ribeiro ressalta que a

base das relações humanas nas escolas ou nos sistemas de ensino “é a colaboração consentida e não fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer”.

Autoridade no sentido de *mando, estrutura hierárquica, unidade e economia* são palavras usadas na abordagem de Ribeiro, extraídas do texto de Drabach e Mousquer (2009). O autor vê a administração como um método científico em um contexto de encantamento pela ideia de racionalização do trabalho defendida por Taylor e Fayol. É importante destacar que Ribeiro reconhece que há semelhanças e diferenças na forma de divisão de funções no trabalho escolar, uma vez que “o tratamento dado a um parafuso é profundamente diverso daquele que deve ter um aluno!” (RIBEIRO, 1986, p. 136 *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 265).

Sobre as ideias de Lourenço Filho apresentadas pelas autoras, destaco as palavras *eficiência e comportamento administrativo: planejamento, programação, direção e coordenação, inspeção, controle, avaliação e valorização das relações humanas*. Estas últimas, são retiradas de uma nova abordagem de administração, que complementam as teorias clássicas, na visão de Lourenço Filho. No entanto, Drabach e Mousquer (2009, p. 269) explicam que

[...] a importância de considerar as relações humanas nos processos de organização e administração escolar não rompe com a estrutura hierárquica, tem a ver apenas com um elemento a mais que o administrador deve ponderar em seu *comportamento administrativo*, no sentido de ajustamento dos indivíduos, para que possa alcançar a satisfatória eficiência de um grupo docente. [...] as atividades administrativas devem levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção (Drabach e Mousquer, 2009, p. 269).

Essa reconstituição histórica foi apresentada de forma muito breve, uma vez que este não é o objetivo da pesquisa. No entanto, busco evidenciar que a imagem da profissionalidade do (a) diretor (a) escolar é uma das condições determinantes de interferência nas relações de trabalho, na interdição do diálogo, na construção de significados sociais e nos papéis de cada um dentro da escola, que se constituem como obstáculo à organização da formação continuada em ambiente de trabalho.

Essa imagem de administrador que controla os processos com a autoridade de mando, aliada à divisão do trabalho em quem pensa e quem executa, necessita ser desconstruída para que os (as) gestores (as) possam assumir a organização dos processos de formação continuada na instituição escolar, quando orientada intencionalmente a uma educação desenvolvvente.

Muitas vezes, aquilo que é discutido pela equipe escolar, ao ser proferido pela voz dos (as) gestores (as), soa como burocracia ou imposição. Pude observar esse problema em várias afirmações das diretoras escolares em reuniões do *Grupo Independente de Gestores*. Conferir autoridade por características de liderança e reconhecimento do par mais avançado naquele que ocupa o lugar de “diretor” é uma construção bastante difícil e demorada nas relações de trabalho, seja pela própria postura do diretor, seja pela imagem construída socialmente.

Outro aspecto abordado por Drabach e Mousquer (2009) foi a transição da visão de administração para o conceito de gestão escolar. No cenário da abertura político-democrática do Brasil, na década de 1980, o enfoque tecnocrático dos estudos sobre administração escolar deu lugar ao enfoque sociológico, sendo a administração escolar baseada na teoria de administração geral, bastante criticada por vários autores até os dias de hoje.

As autoras abordam as ideias de Arroyo, Félix e Paro para apresentar a crítica ao modelo de administração escolar e o início da conceituação de gestão escolar. Segundo as autoras, os caracteres essencialmente políticos e pedagógicos estão na base do conceito de gestão escolar e diferenciam-se do enfoque tecnocrático da administração escolar.

Com base nos estudos de diferentes autores, Drabach e Mousquer (2009) alertam para a polissemia do termo “gestão”, que foi usado em discursos variados e até mesmo antagônicos, a depender do interesse político que orientava a educação do país. Afirmam que, no contexto da década de 1980, a adoção do termo gestão era uma tentativa de superar a ideia contida na administração como direção. Os aspectos políticos precisavam ser evidenciados como inerentes aos processos decisórios para além da centralidade nos aspectos técnicos da administração.

A sociedade reivindicava participação social em diferentes setores, inclusive na educação. A Constituição Federal de 1988 contemplou em parte estas reivindicações ao instituir a Gestão Democrática nas escolas públicas.

Por outro lado, também estavam em curso os ideais da política neoliberal que, segundo Drabach e Mousquer (2009, p. 282),

[...] instala-se o paradoxo entre as forças sociais e econômicas no campo da gestão democrática, apontando que este campo continua a se assentar na divisão do trabalho baseado na organização capitalista da sociedade. Uma vez que, ao lado da política neoliberal, a administração no campo empresarial passa a basear-se nos princípios de flexibilização, autonomia e descentralização, decorrente das mudanças na base produtiva, a partir do toyotismo, adquirindo confluência com os pressupostos da gestão escolar.

Assim, a gestão escolar e a administração capitalista inter-relacionam-se. A ideia de “suposta “ autonomia da gestão defendida no sentido democrático, é, na realidade, uma forma

de responsabilização de sujeitos particulares como se fosse possível fazer uma gestão democrática sem as condições objetivas criadas para tal. Por fim, as autoras afirmam que “à passagem do fordismo/taylorismo ao toyotismo no mundo das fábricas, no campo educacional teve-se a passagem da administração à gestão escolar. Ambos os pares, possuem características que os identificam, e tanto sua estreia, quanto sua metamorfose estão circunscritos pelas mudanças na esfera econômica” (Drabach e Mousquer, 2009, p. 280).

Na escola, estão presentes fragmentos de todos esses conceitos discutidos nos estudos acadêmicos acerca da administração/gestão escolar. O modelo empresarial que conforma uma relação de dominação, de vigilância e autoritarismo está presente nas instituições ainda que se observe o esforço para romper com essa lógica.

De um lado, a hierarquização coloca obstáculos na relação que precisa ser colaborativa e democrática, quando se pretende organizar um projeto de mudança nas práticas pedagógicas (PINAZZA, 2014) em direção a uma educação envolvente para todos, ou seja, para crianças, professores (as), funcionários (as), famílias, comunidade e os (as) próprios (as) gestores (as). De outro lado, a visão de administração separa atividade administrativa (muitas vezes entendida pelo senso comum como burocrática) das atividades pedagógicas, compreendendo que o fazer do (a) gestor (a), mais especificamente do (a) diretor (a), limita-se às primeiras. Esta forma de pensar interfere na imagem que se tem do (a) gestor (a) escolar e no modelo de formação que se propõe a ele (a).

Nas relações cotidianas, a gestão vive o seu *drama* (VIGOTSKI, 2000), conforme explicitarei no terceiro capítulo. É responsável por responder às solicitações dos burocratas da Secretaria de Educação e, por isso, toma parte significativa do seu tempo de trabalho em tarefas que o afasta dos processos pedagógicos e da equipe de professores (as). A cisão entre a gestão e a equipe docente também se constituiu ao longo dos anos pelo modelo de formação. Para dar conta de ser esse bom administrador, foi necessário investir na formação dos (as) gestores (as) como “especialistas em educação”, grau acima dos professores.

Em sua tese de doutorado, Franco (2014) fez uma análise do curso de Pedagogia desde a década de 1930 com o objetivo de investigar a formação em nível superior de gestores escolares, já compreendidos como “especialistas em educação”. Várias foram as mudanças no currículo do curso ao longo desses anos e observa-se momentos de fragmentação do conhecimento, tecnicismo, afastamento do diretor das questões pedagógicas. O modelo de formação inicial inter-relaciona-se com o cenário político e econômico de cada época e contribui para a constituição de uma profissionalidade bastante contraditória.

Em muitos aspectos, as palavras que formulavam os discursos da administração escolar ditas anteriormente e a fragilidade da formação inicial, reverberam na construção da imagem da figura do diretor/gestor escolar e interferem no lugar que este diretor ocupa na relação com os profissionais da escola. O território de trabalho é permeado por relações de poder, de disputa e autoritarismos que são, ao mesmo tempo, obstáculo e desafio a serem enfrentados para que a equipe escolar o supere e coloque em curso outro modelo de relação mais condizente com a educação que queremos oferecer aos bebês e às crianças pequenas.

Considero relevante, portanto, investir na reconstrução da profissionalidade e na ressignificação do papel do (a) gestor (a) que, para além de assumir os processos pedagógicos como sua atribuição, seja responsável pela organização dos processos formativos que ocorrem no cotidiano da instituição. Dessa forma, preocupa a formação inicial dos (as) gestores (as), como comentado acima, mas também a formação continuada, objeto desta pesquisa.

Há alguns anos, o curso de Pedagogia não mais está voltado para a formação de gestores, mas para a formação de professores da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que penso que um gestor não deixa de ser professor, inclusive ressalto que para acessar ao cargo é preciso comprovar tempo na docência, seja por meio de acesso ou ingresso por concurso público, há especificidades no trabalho da gestão que precisam ser contempladas em sua formação inicial e problematizadas na formação continuada a partir do seu fazer. Uma destas especificidades é, justamente, a de saber lidar com adultos cuja personalidade não está desenvolvida para o lugar que ocupam e saber exercer sua função política.

Vejo que estamos diante de um dilema. A história recente mostra como foi forjado o papel da gestão/ administração ao longo desses anos. Um papel que está presente nos sentidos de cada um: do gestor que age como administrador e do professor que o vê nesse lugar. É um dilema porque a imagem e a atitude da gestão como administração escolar, e todas as características que a compõem, não é condizente com uma educação desenvolvvente como a que defendemos. Nem mesmo é suficiente para dar conta das especificidades da Educação Infantil, que tem uma identidade muito bem definida no Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009).

No cotidiano, parece que tudo fica bem se cada um assumir o papel para o qual foi destinado. O conflito ocorre quando alguém quer desestabilizar esta estrutura alienante, porém, confortável em que cada um sabe exatamente qual é o seu lugar.

Em 2016, nos primeiros encontros do *Grupo Independente de Gestores*, ao se discutir as ações da coordenadora pedagógica que acompanha a prática da professora, a coordenadora pedagógica de uma pré-escola, aqui denominada Maria (09/11/2016), comenta que as professoras costumam perguntar a ela o que devem fazer nos termos do que “pode ou não pode”. Comenta que não quer o lugar de quem diz para a professora o que pode ou não, “a não ser em situação muito extrema”. Maria discute a ambiguidade dessa relação, pois afirma que as professoras percebem que tomar decisões sobre os caminhos de suas práticas confere a elas “*status*”, mas, ao mesmo tempo, não o querem, já que preferem respostas prontas, sem reflexão.

Somada à imagem construída de gestão como poder de mando, em que são anuladas as subjetividades dos integrantes da equipe, o pensamento do senso comum ou o não saber são desafiadores para a gestão escolar, o que os torna mais um obstáculo na organização das atividades de formação no contexto de trabalho, como analiso no próximo capítulo.

2 - A FORMA DE SENTIR, PENSAR E AGIR DO SENSO COMUM E TRABALHO ALIENADO: obstáculos à educação desenvolvente.

Neste capítulo, discuto o senso comum como obstáculo a uma educação desenvolvente e a uma prática transformadora da gestão nas escolas de Educação Infantil. A “brutalização cultural” (FERNANDES, 2010) a qual os profissionais da educação foram submetidos ao longo dos anos no Brasil conformam as práticas baseadas no senso comum, desafio a ser enfrentado além das consequências da forma de trabalho alienado.

A compreensão de como se manifestam o sentir, o pensar e o agir do senso comum orientará a busca pelos meios de superá-lo em um processo de formação continuada. Os estudos de Heller (1987; 2016) sobre a sociologia da vida cotidiana fundamentarão a discussão sobre como o trabalho educativo tem se dado, sentido, pensado e realizado com a lógica da esfera do cotidiano e a necessidade de elevação deste trabalho à esfera do não cotidiano.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas diferentes escolas de Educação Infantil país afora, realiza-se inserido em uma dinâmica maior a ser considerada em qualquer análise: o trabalho pedagógico exercido na sociedade capitalista. Entender esse contexto é necessário ao pensar uma formação continuada de gestores (as) para poder situá-la na perspectiva de quem visa à transformação, mas que encontra barreiras impostas pelo modo de organização do trabalho na sociedade capitalista.

Conforme pude observar ao longo dos anos de acompanhamento ao *Grupo Independente de Gestores*, na organização do trabalho formativo e no acompanhamento das práticas dos (as) professores (as), os (as) gestores (as) deparam-se com uma série de desafios: resistência por parte da equipe de professores (as) para se envolver nas propostas de estudo e compartilhar saberes; resistência à discutir a prática ou refletir sobre ela e à mudança, entre outras. Essas resistências explicam a preferência à reprodução de propostas prontas, de sistemas apostilados no lugar da autoria e da criação nos processos pedagógicos, tão necessárias para atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e para uma educação desenvolvente. Parte dos (as) gestores (as) também engrossa este grupo de resistência e não reconhece a própria condição de alienação.

Avalio necessário compreender a relação que os profissionais estabelecem com o trabalho. A compreensão deste cenário contribui para a proposição de uma formação para

gestores (as), conforme espero conseguir elaborar ao final desta tese, orientada à transformação das personalidades, para uma educação desenvolvvente capaz de desestabilizar o ciclo de alienação, considerando a liderança dos (as) gestores (as) na organização dos processos formativos na unidade de Educação Infantil.

Heller (2016), discípula de Lukács e integrante da chamada “Escola de Budapeste”, desenvolveu uma teoria sobre a vida cotidiana que contribui para a análise da relação entre trabalho pedagógico e alienação. Desta forma, com base em sua teoria, é possível vislumbrar uma formação voltada à humanização contrária à degradação da formação do humano no sistema capitalista. Esta análise sustentará a discussão que virá no capítulo posterior sobre as bases teóricas da formação de gestores para uma educação desenvolvvente.

A autora discute o trabalho do homem particular na vida cotidiana e as possibilidades de elevação do pensamento à esfera do não-cotidiano. Vislumbro um trabalho de gestores (as) escolares orientado para a organização de um ambiente social de trabalho, que possibilite a elevação a essa esfera do não-cotidiano de forma a garantir que crianças e adultos acessem o patrimônio cultural de forma não alienante e estabeleçam com ele uma relação desenvolvvente.

Dessa análise, busco os meios para a superação do senso comum em direção a uma educação que nos conecte ao gênero humano e suas objetivações superiores. Para este fim, organizei a discussão em duas partes: (i) processos de trabalho baseados no senso comum: desafios para gestores que enfrentam o não saber e o trabalho alienado, e (ii) a compreensão do modo de sentir, pensar e agir do senso comum na atividade pedagógica cotidiana.

2.1. Processos de trabalho baseados no senso comum: desafios para gestores (as) que enfrentam o não saber e o trabalho alienado

O trabalho dos (as) gestores (as) escolares e a formação continuada pensada para atender suas necessidades, estão situados nesta pesquisa em um lugar determinado: na escola de Educação Infantil e no âmbito da formação continuada. Desse modo, interessa à análise pensar o contexto de trabalho destes (as) gestores (as), que é a escola em si. É da percepção sensível desse contexto, que emerge o problema do senso comum e do trabalho alienado como obstáculos à educação desenvolvvente e, portanto, como necessidade de pensar a gestão escolar no papel estratégico de liderança na formação continuada no âmbito do trabalho, a fim de provocar mudanças nesse cenário (PINAZZA, 2014).

Gestão como liderança, a meu ver, significa que os (as) gestores (as) sejam capazes de mobilizar a equipe escolar para orientar todos os esforços em direção à construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, em que se afirmam, entre outras, a sua finalidade primeira. Em outras palavras, que o compromisso assumido nesse Projeto seja o de formar nas crianças as máximas qualidades humanas, que se compreenda, assim, a educação como processo de humanização.

Entenda-se que os esforços para a construção desse projeto coletivo envolvem reflexões sobre a prática; avaliações do trabalho realizado; delimitação dos problemas a serem enfrentados; adoção de uma teoria pedagógica com finalidades, concepções e princípios explícitos e meios para atingir os objetivos. Para isso, para além do documento escrito, há que se planejar formas de executá-lo. São ações coordenadas por gestores (as) que, para além de buscarem os recursos técnicos para a sua execução, precisam envolver, encantar, criar necessidades novas, para que as vontades particulares se voltem para o projeto da escola: criar sentidos pessoais a partir dos significados construídos no coletivo.

Nesse sentido, Paro (2015) discute a coordenação do esforço humano coletivo como um caráter político da gestão, em que compreende a política como “a produção de convivência entre grupos e pessoas” (PARO, 2015, p. 33). Liderança implica relação dialógica, democrática e, além disso, um trabalho intencional por parte dos (as) gestores (as), ao considerar que interesses particulares, necessidades e motivos pessoais nem sempre, nas relações de trabalho alienado, estão voltados para o projeto de humanização, para uma educação desenvolvvente.

A educação como processo de humanização exige, portanto, profissionais qualificados, intelectuais, estudiosos que reflitam sobre a prática. Cabe destacar que não se trata aqui do professor reflexivo como defendem alguns autores do construtivismo, mas, de uma reflexão que é possível porque, enriquecida de conhecimento teórico, possibilita a unidade teoria-prática, ou seja, o trabalho pedagógico como possibilidade de práxis. Para tanto, o processo de apropriação de conhecimento, de aprender e se desenvolver não se encerra ao adquirir o diploma, mas é parte constitutiva do trabalho, por meio da formação continuada. Dentre várias ações que compõem a atividade da gestão, a organização dos meios para a formação continuada no processo de trabalho pedagógico é uma das mais complexas.

Por um lado, gestores (as) enfrentam as amarras de uma relação de trabalho alienada, acomodada na esfera da vida cotidiana e, por outro, encontra-se a necessidade de se responsabilizarem pela organização dos processos pedagógicos e da formação continuada de

toda a equipe escolar. Nesse momento, professores (as) e gestores (as) deparam-se com a dificuldade de enfrentar lacunas nos conhecimentos e as consequências dos processos de alienação do trabalho e da expropriação do conhecimento ao longo de uma formação fragilizada, obstáculo à educação como processo de humanização:

A apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas é um processo complexo e cheio de obstáculos. A estes Marx chamou de estranhamento ou, como são mais comumente conhecidos, alienação. E é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos (TONET, 2016, p.21).

No processo histórico de alienação do trabalho, “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Match*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção” (MARX, 2010, p. 79, grifos do autor), que no caso da escola, a grandeza da sua produção, é a grandeza das grandezas, ou seja, é a produção “autenticamente humana dos indivíduos”, o que é ainda mais grave.

O trabalho “estranhado”⁹ (alienado) do (a) professor (a) se dá no desvio do propósito de sua ação. Quando seu fazer se orienta pelo cumprimento de tarefas com fins em si mesmo e não mais orientado de forma consciente à produção do humano na criança. São rotinas seguidas de forma mecânica para ocupar o tempo das crianças que, ao final do dia, deixam os (as) professores (as) esgotados (as).

O mesmo ocorre com os (as) gestores (as) que se desviam da natureza educativa de seu cargo e absorvem todo o tempo de seu trabalho com tarefas burocráticas, que assim se tornam por não mais se orientarem à construção da humanidade nas crianças, à finalidade da educação, mas com propósitos que têm fim em si mesmo, ou seja, a atividade meio se torna atividade fim “negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

Quanto mais os (as) professores (as) e gestores (as) afastam-se dos fins educativos, ou seja, da produção do humano, mais o trabalho torna-se “estranhado”, alheio. O (a) professor (a) faz seu trabalho porque o (a) coordenador (a) mandou, o gestor (a) faz o seu trabalho porque a Secretaria de Educação mandou. Assim,

Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com seu trabalho objetivado, enquanto objeto *estranho*, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (*fremd*)

⁹ Termo utilizado na tradução das obras de Marx para o sentido de alienação (MARX, 2010)

a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (MARX, 2010, p. 87, grifos do autor).

Quanto mais o trabalho torna-se alheio, “tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior” (MARX, 2010, p. 81). Empobrecidos em seu interior, passam a orientar as práticas pelo pensamento pragmático e economicista da esfera do cotidiano (HELLER, 1987; 2016), pelo modo de pensar e agir do senso comum.

Na condição de alienação, o trabalho “estranhado” retira do homem a sua própria essência humana, a sua vida genérica, reduzindo-o à sua existência física. A autoatividade passa a ser a atividade para um outro e de um outro, entranho a ele. O que deveria ser sua atividade vital criadora, a sua vitalidade, para a ser autossacrifício (MARX, 2010).

Para desestabilizar esse ciclo de alienação, é importante o reconhecimento de que todos estamos dentro de um sistema que produz o trabalho alienado e, que para confrontá-lo, a formação continuada pode ser um dos caminhos quando se orienta à educação desenvolvente, à educação emancipadora. Fruto de lutas por melhores condições de trabalho e melhoria na qualidade da educação, a formação continuada passou a ter um espaço definido na carga-horária semanal dos (as) professores(as) a partir da Lei n.º 11.738¹⁰ que, entre outros fatores, amplia a jornada semanal e passa a contemplar um terço dessa jornada para ações formativas e de planejamento remunerados: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Embora muitas redes de ensino ainda não tenham desenvolvido uma forma ideal de cumpri-la, esta já é uma realidade nos municípios onde trabalham as gestoras que fazem parte do *Grupo Independente de Gestores*, o que implica ações específicas na organização dessa jornada dentro das escolas onde trabalham e a necessidade de formação continuada própria para os (as) gestores (as) que liderarão esses processos na escola. Entre ações de planejamento, avaliação, produção de documentação pedagógica, há, ainda, previsto nesta jornada, momentos

¹⁰ Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Art. 2º, § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

de encontros coletivos nos dois municípios onde as gestoras trabalham. Para estes momentos coletivos, são requisitadas as ações de formação continuada.

Ainda que seja um pequeno passo na lista volumosa de necessidades de melhoria nas condições de trabalho, a jornada formativa pode ser uma ferramenta de desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade na educação de bebês e crianças pequenas quando promove o encontro coletivo da equipe escolar para a reflexão acerca de suas práticas e para a construção do sentido do trabalho pedagógico, ou seja, aquele que é voltado para a “formação de personalidades humano-históricas em seus alunos” (PARO, 2014, p. 70). A ação formativa pode vir a contribuir para a superação do isolamento da equipe e o senso comum que costuma imperar na ação pedagógica.

No entanto, a organização dos processos formativos envolve vários enfrentamentos, entre eles, o comportamento das pessoas em uma relação de trabalho alienado e a resistência ao deslocamento da condição de executor tarefeiro a autor, a protagonista e profissional intelectual que, para tanto, precisa apropriar-se de conhecimentos e estudar como parte das ações do seu trabalho. Mas, a complexidade presente nas relações gestão-equipe docente, percebida de forma hierarquizada implícita pela própria formalidade do cargo, em si, já é um obstáculo a ser transposto.

Relações alienadas de trabalho condicionam de tal forma os profissionais de uma unidade educacional, que, acostumados com a relação em que um “manda” e o outro “executa”, tendem à acomodação de tal forma que os próprios profissionais não percebem a necessidade de saírem dela: *“mas o que você quer que eu faça? O que que eu faço? Isso pode ou não pode?”* (Maria, 09/11/2016).

Nesse sentido, considero necessário desenvolver meios de participação e trabalho colaborativo, criar necessidade de estudo e reflexão sobre a prática, pois, muitas vezes, os (as) professores (as) percebem as ações formativas como um fardo desnecessário, uma imposição dos (as) gestores, já que o produto do trabalho está *estranhado*. Para seguir rotinas mecânicas, não há necessidade de formação, só execução. Ressalto a importância de mudar a postura da gestão e o lugar social que o (a) gestor (a) ocupa no imaginário coletivo e nos sentidos pessoais de cada membro da equipe para organizar um processo formativo em que haja cooperação e envolvimento.

A atividade formativa que ocorre em horário de trabalho, da forma como a compreendo, não se caracteriza por uma relação de professor-aluno, de gestores que ensinam aos professores,

como em uma pedagogia tradicional, mas de uma relação a ser construída, em que toda a equipe encontre meios para se reeducar em contextos de trabalho, seja nas ações de estudo, nos diálogos, nas reflexões sobre a prática, no planejamento, seja no desenvolvimento das ações. Nesse movimento, gestores (as) organizam os meios para a formação acontecer, criam a necessidade nos (as) professores (as) de autoformação, promovem a interlocução entre os pares, em alguns momentos com o par mais avançado, em alternância com outros pares mais avançados a partir do conhecimento que têm sobre os “talentos” (Paro, 2015) presentes em sua equipe.

Assim, trata-se de uma relação entre subjetividades, em que todos têm saberes a compartilhar e podem, com os demais, aprender. Todos são sujeitos da ação formativa que acontece na escola. Professores (as) e gestores (as) formados ao longo de suas vidas no modelo tradicional de ensino colocam-se desta forma nas ações formativas, ou seja, esperam “receber” do outro o mínimo necessário para saber o que fazer, ainda que não saibam bem o porquê, ou só o (a) coordenador (a) fala, como relatado pela gestora mencionada em momento anterior desta análise.

A formação continuada no ambiente de trabalho implica mediação de uma teoria que possa sustentar o fazer pedagógico concreto, na reflexão sobre esse fazer mediado por uma teoria e na ressignificação da prática, a fim de que torne consciente quais teorias e concepções estão implícitas nas ações pedagógicas concretas e quais adotarão. Segundo Bernardes (2018, p. 120):

Assim emerge a necessidade de considerar que, na formação de professores, esteja presente a mediação de conhecimentos científicos e teóricos que criem a possibilidade de transformação da consciência do professor com relação às reais possibilidades do ensino como práxis revolucionária e sobre a sua função social no processo de transformação da realidade objetiva e subjetiva.

O primeiro desafio da proposição de Bernardes (2018) diz respeito à aceitação da equipe em se apropriar de uma teoria para sustentar sua prática, visto que na esfera da vida cotidiana, as ações respondem à espontaneidade e ao imediatismo, características discutidas por Heller (1987; 2016) e apresentadas na próxima seção. Estudar e colocar-se na condição de aprendente no contexto de trabalho são condições para a formação que, nem sempre, são bem aceitas, a princípio, pelo grupo da escola.

Vejo, portanto, a necessidade de romper com as certezas e assumir que, como humanos, somos seres inconclusos, como afirma Paulo Freire (2013). Mais complexa ainda é a

“transformação da consciência do professor” considerando o histórico processo de alienação do trabalho docente.

Este desafio é experimentado pelas coordenadoras e diretoras do *Grupo Independente de Gestores*. Em diversos momentos dos encontros do *Grupo*, a conversa orientou-se pelas dificuldades que encontravam ao organizar tempos de estudo na escola ou ainda em conseguir fazer a relação entre o que se estuda na teoria e o que se faz na prática.

O estudo teórico por si só não se traduz em prática pedagógica (MELLO, 1997). A relação teoria e prática é complexa e requer ser mediada, constituída intencionalmente. Para que esse movimento ocorra, entendo ser oportuno a quem está na condição de organizador (a) dos processos formativos na escola buscar uma metodologia específica de trabalho e criar condições concretas que favoreça seu desenvolvimento. Estamos diante de uma reorganização das funções da equipe gestora, uma vez que a mediação na relação entre o discurso e a prática se dá na ação cotidiana. Reorganização essa que requer uma formação continuada própria para os (as) gestores (as) para que possam organizar esses processos na escola.

A compreensão desta nova função atribuída ao gestor, não é percebida ou reconhecida por todos aqueles que ocupam cargos na gestão. Nem mesmo há consenso entre coordenadores pedagógicos. Menos ainda entre os (as) diretores (as) que se encontram ainda mais afastados das atividades pedagógicas dentro de uma lógica burocrática (PINAZZA, 2014).

As gestoras que participaram do *Grupo Independente de Gestores* perceberam-se responsáveis por coordenar os processos formativos nas unidades educacionais onde trabalhavam, além de notarem a necessidade de buscar conhecimento para desempenhar tal função. Observo no acompanhamento deste grupo a necessidade de se fortalecerem, de romperem com o isolamento imposto ao cargo. Buscam empoderamento intelectual por meio da apropriação de conhecimento entre pares e o enfrentamento ao próprio não saber:

Eu acho que este é ...o desafio... quem está à frente do grupo deveria ter como princípio isso: saber mais, saber agir assim para poder conduzir assim [sic]. E a gente ainda está no raso, tem parceira (coordenadora pedagógica) que ainda está no raso. A pessoa que está conduzindo ela [sic] não tem essa capacidade. Ela não tem esse estudo. Ela fez pedagogia há seis, sete, dez anos e está lá fazendo o quê? Vai conseguir fazer o que se ela própria não sabe? Até mesmo a OP. Vamos falar da realidade. Como ela vai ajudar? A gente não sai desse vazio. A gente se vê sozinha, buscando sozinha (...). Eu fiquei fora nove anos e meio fora da educação...voltei esse ano Eu me sinto sozinha na creche. Desde que eu cheguei eu estou pedindo, perguntando.... (dizem): é na prática... É muito difícil... a gente não vai chegar lá tão fácil assim. E a gente está lá com o grupo...” (ZULEIKA , 19/10/2016)

O enfrentamento destas questões evidencia um problema generalizado na educação brasileira: as defasagens históricas na formação inicial e ao longo da vida dos (as) professores (as) e gestores (as).

Florestan Fernandes (2010) chamou estas defasagens de “brutalização cultural” na qual a categoria do magistério foi submetida ao longo da história da construção do sistema de ensino brasileiro. Temos então equipes escolares unidas pela falta do saber científico, pela prática baseada no senso comum e pela necessidade, percebida ou não, de formação. Diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras em um processo de autoformação que inspira a refletir sobre o que dizem Marx e Engels (1998, p. 100) de que “são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado”.

Com base no que foi dito até aqui, considero necessário deter-me ainda um pouco mais sobre duas questões dentre as múltiplas determinações do objeto desta pesquisa - da gestão escolar e a formação continuada de gestores (as): a alienação do trabalho educativo e a fragilidade na formação dos professores (as) e gestores (as). Organizei tal análise em dois subtemas: (i) a compreensão do trabalho educativo desenvolvido para um fim, para os interesses da educação na perspectiva de enfrentar processos de alienação; (ii) O trabalho desenvolvido para um fim que, necessariamente, passa por uma formação e uma prática consciente e fundamentada cientificamente.

Por fim, trata-se da reeducação do (a) gestor (a) em um processo de autoformação com outros gestores (as) em grupos de estudo e, na escola, gestores (as) e professores (as) no contexto de trabalho que, segundo a afirmação de Florestan Fernandes (2010, p. 122) passa por uma luta “contra tudo, contra todos e até contra motivos pessoais egoísticos”.

Quanto ao item (i): a compreensão do trabalho educativo desenvolvido para um fim, para os interesses da educação na perspectiva de enfrentar processos de alienação, vale destacar que:

Cabe ao professor reeducar-se a si próprio como condição para aperfeiçoar-se e pôr-se acima das contingências do meio. É tomando consciência da situação e das exigências [...] especiais que ela impõe ao educador que os professores brasileiros poderão arcar com o extraordinário dever de advogado ex-ofício dos interesses educacionais descurados da comunidade brasileira. Contra

tudo, contra todos e até contra motivos pessoais egoísticos precisa lutar o educador brasileiro para atender e pôr em prática uma filosofia educacional construtiva, capaz de mudar a mentalidade do homem por meio da educação das novas gerações e da re-educação das velhas (Fernandes, 2010, p. 122).

Embora não desconsidere a histórica desvalorização do magistério e a responsabilidade do Estado na implantação de políticas de formação, salário, carreira e melhoria nas condições de trabalho, há tempos reflito sobre a necessidade dos profissionais do magistério - diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores - adotarem uma postura ética e política frente ao seu ofício, postura essa que supera os interesses pessoais ao se colocar à disposição do Projeto Político Pedagógico construído com a participação de todos e “*acima das contingências do meio*”. Essa mudança de postura requer uma formação capaz de mudar a visão das pessoas, uma educação desenvolvvente que transforme personalidades, que construa essa visão transformadora da educação, por isso, a escolha desta pesquisa em buscar na Teoria Histórico-Cultural os princípios de uma formação continuada de gestores (as).

No cotidiano da escola, há profissionais que lutam pela construção de um projeto de educação e de sociedade ao lado daqueles que colocam seus interesses pessoais acima dos objetivos da instituição e estabelecem uma relação automatizada e de indiferença com o propósito do trabalho educativo. O ser humano particular responde sempre a seus interesses imediatos (HELLER, 1987), mas, ao levar esse comportamento para o trabalho educativo, cria-se um obstáculo a ser enfrentado de forma sistematizada.

Isso porque, de acordo com Paro (2014, p. 32) o trabalho educativo consiste na “construção de personalidades humano-históricas” e tem a função de “propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos”. Ora, assim como a criança, o (a) professor (a) precisa se fazer sujeito e “além da familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, precisa estar comprometido (a) com o trabalho que realiza” (PARO, 2014, p. 32).

A essa relação estranha – alienada – entre fins da educação e o trabalho educativo realizado, atribuo a perda de sentidos na relação do (a) professor (a) e do (a) gestor (a) com sua atividade. Dessa forma, parece que o trabalho desses (as) profissionais nem sempre é orientado para a produção do humano histórico, finalidade da educação, mas, como quaisquer outros trabalhadores no sistema de produção capitalista, são orientados por salário, característica do

trabalho alienado. O processo de alienação ocorre quando o produto da atividade não coincide com seu fim:

[...]o trabalho assalariado não fazia parte da “atividade vital” do operário, mas representava, ao contrário, um momento de “sacrifício da sua vida”. A força de trabalho consistiria em uma mercadoria que o trabalhador seria constrangido a vender “para poder viver” e “o produto da sua atividade não [seria] a finalidade da sua atividade” (MARX, 1984, p.208-209 *apud* MUSTO, 2014, p.83).

Na sociedade capitalista, a venda da atividade vital por salário reduz a essência desta atividade a um meio de satisfazer sua existência (DUARTE, 2013). Tal redução interfere na própria identidade profissional do (a) professor (a) e dos (as) gestores (as). Ao ponderar que a educação como um valor sempre esteve fora da agência do Estado brasileiro, os professores foram rebaixados da categoria de intelectuais, conforme afirma Fernandes (2010, p. 119-120):

Acho que um primeiro ponto essencial é o que diz respeito à tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática. Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1944, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias. [...] desde esse professor até aqueles outros, como Mario Schenberg, que são considerados como grandes cabeças teóricas. Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados.

Brutalizado culturalmente e objetificado, o professor/ gestor, assim como o operário, perde a essência humana do seu trabalho, como uma manifestação de vida, outra característica da alienação, conforme explica Marx:

o operário que por doze horas tece, fia, torneia, perfura, constrói, escava, quebra as pedras, as transporta, etc., talvez considere este tecer, fiar, perfurar, torneiar, construir, escavar, quebrar pedras por doze horas como manifestações da sua vida, como vida? Ao contrário. A vida começa para ele a partir do momento que esta atividade cessa, à mesa, no balcão da taberna, na cama. O significado das doze horas de trabalho não está para ele no tecer, fiar, perfurar, etc., mas somente no ganhar aquilo que lhe permite estar à mesa, no balcão da taberna, na cama. Se o bicho da seda devesse tecer para sustentar a sua existência como lagarta, seria um assalariado perfeito. (MARX, 1984, p. 209 *apud* MUSTO, 2014, p.83).

Quais as consequências ao exercício profissional de um professor/gestor que entende que sua vida começa só quando sai da escola, ou seja, que o trabalho não realiza sua vida? Um trabalho que é carente de valor pessoal, e que, portanto, despersonaliza os sujeitos.

Esta é uma questão crucial se pensarmos que professores são responsáveis por formar e desenvolver a inteligência e a personalidade no processo intencional de humanização dos bebês e das crianças pequenas (MELLO, 1999) com os quais se encontram todos os dias. É uma questão tão grave quanto real. A alienação do trabalho docente é uma realidade nas unidades escolares - assim como na sociedade de um modo geral - e entendo como necessário ser enfrentado pela recuperação do sentido na atividade coletiva de formação e na conciliação dos interesses para “arcar com o extraordinário dever de advogado ex-ofício dos interesses educacionais descurados da comunidade brasileira” (FERNANDES, 2010, p. 122).

O reencontro da equipe escolar com o sentido de seu trabalho, ou seja, com a realização da atividade voltada para o fim, para a produção do humano não se faz sem desejo de mudança, sem assumir a dimensão política do trabalho e sem estabelecer uma consciência crítica com nossa condição histórica, com tudo aquilo que nos foi deixado e adotamos sem perceber “sem benefício no inventário”. Gramsci (1978) afirma que é preciso criticar nossa própria concepção do mundo, “torná-la unitária e coerente”. Para o autor,

[..] o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Ainda que seja, como afirmou Florestan Fernandes (2010, p. 122) “contra tudo, contra todos e até contra motivos pessoais egoísticos”, ressalto a necessidade de gestores (as) e professores (as) refletirem sobre sua condição histórica e a desnaturalizar. Fernandes (2010, p. 134) afirma ainda que:

Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola.

Para se ter tais instrumentos intelectuais avalio a necessidade de construí-los, forjá-los na formação continuada, fora e no contexto do trabalho como meio para, ao menos, minimizar os efeitos nocivos da desvalorização do magistério e do empobrecimento cultural do (a) professor (a) e do (a) gestor (a). É possível promover na escola, nos espaços formativos, na observação e reflexão da prática, o debate e a compreensão da função política, pedagógica e social da escola da infância e a “singularidade do papel do professor como trabalhador” (PARO, 2015, p. 90).

Segundo Paro (2015), está na singularidade do trabalho docente, a competência técnica, o conhecimento científico. É preciso, então, reencantar a equipe docente e os gestores escolares para o prazer de aprender e desenvolver-se profissionalmente como intelectuais que estudam, refletem, constroem conhecimento pedagógico e são capazes de transformar personalidades a sua volta e, ao mesmo tempo, transformarem-se. Importa dizer que vejo o encantamento como possibilidade em um processo de formação continuada que seja orientada pelos princípios da educação desenvolvente, como será discutido nos capítulos posteriores.

No Brasil, ao longo da história, o professor passou por um processo de brutalização, perda de renda e prestígio social que precisam ser revertidos. Formações que valorizavam o aprendizado de técnicas esvaziadas da capacidade de pensar e o pouco acesso às diferentes formas de cultura, contribuíram para o empobrecimento do professor e por objetificá-lo (FERNANDES, 2010). Esse processo de brutalização e desprestígio profissional continuam e aprofundam-se com a política atual de desvalorização das ciências, principalmente das humanidades. Vemos crescer a oferta de ensino à distância para as licenciaturas e volta à cena a proposta de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais em nível de Ensino Médio.

Assim, proponho a ocupação intencional e organizada dos espaços formativos no interior da escola para a superação dos processos de alienação e a recondução de professores (as) e gestores (as) à condição de sujeitos que se realizam no trabalho, capazes de transformar “sua própria condição humana no mundo” (PARO, 2015, p. 28).

Para tanto, é necessário pensarmos a formação continuada dos (as) gestores (as) que organizarão as ações formativas na escola, onde possam se apropriar dos objetos culturais mais sofisticados como a arte, os conhecimentos das ciências, da filosofia e da política e objetivá-los na atividade do trabalho, no saber fazer com as crianças e toda a comunidade escolar. Afinal,

Não há nada intrinsecamente humano no que se refere à acumulação de riqueza. De acordo com Marx, o propósito deveria ser o “enriquecimento do ser humano”, de sua “riqueza interior” (106 [109]), e não simplesmente o enriquecimento do “sujeito físico”. (MESZÁROS, 2016, p. 163).

Entretanto, o reeducar-se no coletivo da escola é também construir novos sentidos para a sua atividade vital: o trabalho pedagógico, que transforma as crianças e, ao mesmo tempo, transforma os (as) professores (as).

Heller (1987) afirma que o trabalho pertence à vida cotidiana e é na vida cotidiana que ele, de fato, acontece. Não poderia ser de outra forma. Porém, com base na discussão da autora sobre a heterogeneidade da vida cotidiana, compreende-se esta forma de relação da equipe escolar com o trabalho. A heterogeneidade é uma característica da vida cotidiana, na qual, para respondermos às muitas necessidades do dia a dia, às demandas de ordens diversas e de diferentes naturezas, somos movidos por uma infinidade de ações concomitantes e respondidas de imediato – o que impede a reflexão, e mesmo se beneficia da não reflexão, dadas as suas urgências e a sua repetição diária. Na vida cotidiana o que está em jogo é a sobrevivência. A sobrevivência do humano particular que se apropria de uma linguagem, dos usos e costumes e volta suas energias para garantir sua vida.

Já, na esfera do não cotidiano, estão as objetivações do gênero humano que transcendem as necessidades básicas de sobrevivência e que promovem uma forma de sentir, pensar e agir mais elaboradas e complexas. O que está em jogo nas objetivações desta natureza, não é a reprodução do humano particular, mas a sociedade. (HELLER, 1987).

No *Grupo Independente de Gestores*, vários foram os momentos em que diziam que “apagar incêndios” era a ação central da rotina das coordenadoras e diretoras. Esta heterogeneidade afirma o trabalho pedagógico no âmbito do cotidiano, algo que considero necessário ser afrontado. A educação, ao lado da arte, da filosofia, da ciência e da política, pertence à esfera do não cotidiano, portanto, compreendo o trabalho do (a) professor (a) e do (a) gestor como uma atividade social complexa. Assim, como atividade da esfera do não cotidiano, todos os esforços físicos e intelectuais dos profissionais da escola, na atividade de trabalho e de formação, estão voltados para a produção do humano nas crianças e para o desenvolvimento de toda a equipe escolar.

A atividade social de professores (as) e gestores (as), como ação complexa da esfera do não cotidiano, impõe atitude crítica e reflexiva, muito diferente do que convém na vida cotidiana. A preocupação da vida cotidiana é com a sobrevivência, o que significa que o espontaneísmo, o economicismo frente à heterogeneidade de acontecimentos do dia a dia é uma maneira de sentir, pensar e agir necessária e esperada nesta esfera, mas não deveria ser o modo de pensar e agir na escola frente à complexidade da atividade educativa.

A atividade educativa por ser complexa, requer consciência crítica e intencional para respondê-la. Portanto, implica a elevação do pensamento nas objetivações da esfera do não cotidiano para retornar ao cotidiano e enriquecê-lo.

Envolvidas em dar respostas rápidas aos acontecimentos do dia a dia, da rotina de uma escola, tratando-os de forma equivocada como esfera do cotidiano, as gestoras se vêm respondendo a inúmeras tarefas, de modo imediato, sem reflexão, sem análise mais apurada, ou seja, atuam na aparência dos problemas. São respostas espontâneas próprias da heterogeneidade característica do jeito de sentir, pensar e agir, necessários na vida cotidiana.

No *Grupo Independente de Gestores* tornou-se um consenso a importância de se manter como rotina semanal uma reunião de toda a equipe gestora da escola onde trabalham. Nesta reunião seriam analisadas e refletidas as questões escolares à luz do Projeto Político Pedagógico, dos princípios e concepções assumidos no discurso para se tornarem ações concretas e pensadas para além das aparências. São momentos de planejamento de uma equipe que lidera os processos pedagógicos e a formação continuada no trabalho, em que prevalece o trabalho intencional, consciente, sistematizado da equipe gestora. Porém, muito se falou da dificuldade de colocar esta ação em prática, como comenta a Coordenadora Pedagógica Maria (28/09/2016):

Eu acho que é assim. ... lá acho que o primeiro semestre, colocando as cartas na mesa, no primeiro semestre ela acontece, mesmo. [sic] É. Se ela não acontece na segunda-feira, na terça-feira ela acontece. Quando chega o segundo semestre, aí começa, a gente vê que passou a segunda, a terça, a quarta, a quinta, a gente olha uma para a outra “nossa já está dando sexta-feira e a gente não fez a nossa reunião de equipe nessa semana. Aí começa. Aí entra naquela loucura. Aí fica assim... Depois, quando começa outubro a gente começa a conseguir retomar. Não daquela mesma forma, não com aquela mesma pauta, aquela coisa mais organizada... Ou, às vezes, ela acontece na força.[...]

Heller (1987) analisou que há uma forma de pensar, uma consciência cotidiana sobre o trabalho. Para a consciência cotidiana, o trabalho é o “ganha pão”, o “ganhar dinheiro” e, ainda, segundo a autora, “as experiências e o pensamento correntes na vida cotidiana não distinguem entre ‘o que alguém deve fazer’ e ‘o que deve ser feito necessariamente’” (HELLER, 1987, p. 121).

O comentário da coordenadora pedagógica deixa clara a necessidade de escolha do que deve ser feito necessariamente no trabalho pedagógico. Assim, as ações, os meios para atingir o fim da atividade educativa, ou seja, aquelas ações que promovem a educação desenvolvente para todos, crianças e adultos que convivem no ambiente escolar, devem ser priorizados no trabalho dos (as) gestores (as). Para tanto, há a necessidade da homogeneização, comportamento próprio da esfera do não cotidiano, mediante à atividade do trabalho, no lugar do comportamento solicitado pela heterogeneidade da vida cotidiana. Há, portanto, a necessidade de “concentrarmos todas as nossas energias no cumprimento da tarefa determinada e suspendermos os estímulos e motivações que obstaculizam nossa concentração” (HELLER, 1987, p. 131).

Embora o trabalho seja uma atividade própria da vida cotidiana, Heller (1987) afirma que este não precisa ser necessariamente realizado com uma *consciência cotidiana*. O trabalho do cientista, a exemplo dado pela autora, exige uma consciência não cotidiana. Quanto mais complexos forem os processos de trabalho, maior será a exigência de uma consciência para além desta característica da vida cotidiana. Já, para os trabalhos mais simples, bastam ser apreendidos pela transmissão da experiência.

Com isto, quero dizer que, se a equipe escolar compreende que a finalidade do seu trabalho é a humanização dos bebês e das crianças pequenas, é possível assumir o trabalho educativo como uma atividade complexa, que necessita de profissionais qualificados para desenvolvê-lo; que serão necessários conhecimentos e uma formação desenvolvente - aquela capaz de promover as capacidades intelectuais e os sentidos por meio da apropriação do patrimônio cultural mais elaborado/desenvolvido; aquela capaz de ampliar a visão de mundo e de transformar personalidades, como veremos nos próximos capítulos (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019).

Por outro lado, o que se vê, muitas vezes, nas escolas e os diversos comentários feitos nos encontros do *Grupo Independente de Gestores* podem demonstrar, são processos de

trabalho alienados, voltados para um fim que não é o de humanização, que tornam o trabalho do professor diminuído, reduzido a seguir rotinas, apostilas definidas por outros, por aqueles que desviam os fins da educação para a reprodução dos valores do capital: o professor objetificado, como alertou Florestan Fernandes (2010), limitado em seu horizonte cultural. Contudo, esta é uma realidade que pode ser modificada, com uma luta “contra tudo, contra todos” como disse o próprio autor.

Mello (2000, p. 82), por sua vez, afirma que:

O tipo de atividade que o homem desenvolve e a relação que estabelece com essa atividade estão diretamente ligados à possibilidade de superação da consciência alienada, uma vez que a superação da alienação no trabalho é condição essencial para a construção da individualidade. Enquanto alguns tipos de atividade não oferecem senão escassas possibilidades de apropriação das forças humanas essenciais, e, portanto, de desenvolvimento das capacidades individuais, outros tipos de trabalho deixam grande margem para esse desenvolvimento.

É possível, então, desenvolver ao máximo estas capacidades individuais na própria atividade pedagógica em uma perspectiva de educação desenvolvente. Desta maneira, gestores (as) e professores (as) criam instrumentos de avaliação para revisar o Projeto Político Pedagógico da unidade e, neste contexto, avaliam as próprias condições de trabalho, os problemas da instituição, os valores que conformam a cultura escolar e, assim, definem novos objetivos e ações necessárias para colocar em curso práticas criativas que confirmam os propósitos de um projeto revisitado e orientado à formação de personalidades humano-históricas, em sua máxima potencialidade. Ainda que esta seja uma possibilidade concreta, Mello (2000, p.82) observa que:

Mesmo permitindo o desenvolvimento da individualidade nesse nível, no entanto, a atividade docente pode se tornar uma atividade alienada, repetitiva, “mecânica, estereotipada, baseada em clichês” (Heller, 1977:408), se a relação que o educador estabelece com ela for uma relação tomada pelo particularismo. No momento em que a prática educativa deixa de ter sentido coincidente com a significação do ato de educar, quando o motivo do seu trabalho passa a ser qualquer outro que não a educação das novas gerações, então, já não há condições para uma atividade livre e objetivadora das forças humanas essenciais para o educador, e não há condições para um trabalho de desenvolvimento da individualidade nos alunos”.

É importante destacar que não é possível acabar com a alienação neste modo de sociedade capitalista, mas que há possibilidade de ter consciência dessa condição e provocar enfrentamentos, mudanças no ambiente de trabalho, criar possibilidades de mudança nas subjetividades e nas condições objetivas. Significa orientar a formação continuada por princípios de educação transformadora, emancipadora, na qual os sujeitos são transformados pela apropriação crítica do patrimônio cultural da humanidade, que os conectam ao gênero humano, acima do ser particular, proposta essa, muito além de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas. Assim, pressupõe modificar o propósito do trabalho reduzido ao “ganha pão”.

Segundo Meszáros (2016, p. 164), com base em Marx:

O propósito real é a “riqueza interior”, que não é uma espécie de contemplação abstrata, mas autoafirmação na plenitude da atividade vital da pessoa. Isso significa que toda a estrutura da atividade vital necessita transformação - do trabalho cotidiano até a participação real dos níveis mais altos da elaboração de políticas que influenciam na nossa vida -, e não só o potencial de produtividade material de um país.

Vejo a busca por esta riqueza interior como objetivo da formação que ocorre dentro do ambiente de trabalho, tendo em vista que o “objeto” do trabalho do professor é a criança, que deve ser transformada neste processo e, com isso, o professor transforma a si mesmo, ou, em outras palavras, o trabalho destaca-se como atividade vital e a educação como processo de humanização.

Para tanto, é preciso criar condições objetivas, em um ato de vontade que implica ação, atitude. Disso deriva, a meu ver, o trabalho do (a) gestor (a): provocar a construção de sentidos pessoais a partir dos significados construídos nos momentos coletivos da equipe, e, para além dos discursos, encontrar as práticas que concretizam tais elaborações do grupo na ação direta com as crianças. Um grupo de trabalho fortalecido pela experiência humanizadora de formar no outro as máximas capacidades humanas e formar-se por ela, em uma comunidade de educação desenvolvente. Em um cenário como esse, há possibilidade de reivindicação de participação na formulação de políticas de educação que influenciam a vida dos bebês, das crianças e de todos os profissionais da educação, conforme comentou Meszáros (2016).

Fortes¹¹ (2019), ao discutir a teoria de Lukács na obra “Ontologia do ser social”, afirma que, para o estudioso húngaro, “antes de transformar o mundo, o indivíduo deve transformar-se a si mesmo, sua interioridade”. Afirma ainda que, para Lukács, a emancipação humana é “a emancipação dos indivíduos. É a criação de indivíduos ricos, potentes, que se apropriem da grande potência criada pelo gênero humano”. Explica que são necessárias as condições objetivas para uma transformação, mas a subjetividade precisa decidir por transformar, tomar a decisão. Esta é uma decisão que implica “sair do ensimesmamento” e fazer a crítica.

Com base na afirmação acima, é possível pensar uma formação capaz de criar a necessidade do querer transformar-se para transformar a realidade ao seu redor. Esta formação, ao se orientar pela finalidade da educação, guia-se pela intenção de formar indivíduos ricos, por meio da apropriação do patrimônio construído pelo gênero humano. É difícil pensar esta formação sem intervir nos mecanismos que produzem a alienação no trabalho educativo e sem enfrentar o não saber do (a) gestor (a) que organiza a formação em ambiente de trabalho e dos professores/as, já que, como afirma Fernandes (2010, p.119-120), “todos somos, fomos e seremos brutalizados”.

Quanto ao item (ii), mencionado anteriormente, sobre uma formação e uma prática consciente e fundamentada cientificamente, faz-se necessária a reeducação da equipe pedagógica no contexto de trabalho.

Nesta perspectiva, a formação em contexto abordada por Pinazza (2014), ocorre de forma organizada e intencional, com propósitos definidos a partir da leitura das necessidades da equipe escolar e tem como pressuposto a reflexão sobre a prática na inter-relação com o estudo teórico, com a ciência. Durante muitos anos, fui surpreendida com queixas, indignação e até mesmo recusas de muitos professores (as) quando são convidados (as) a ler e discutir uma produção teórica na escola, tamanha a descaracterização do trabalho docente.

Observei o mesmo movimento, por exemplo, quando planejei, em 2017, desenvolver uma formação com diretores (as) e fui advertida por uma supervisora a não propor leituras na metodologia da formação, pois *os (as) diretores (as) não estão acostumados e não gostam de ler*. Esse problema foi, diversas vezes, apontado pelas gestoras nas reuniões do *Grupo Independente de Gestores*. Assim, fica o questionamento: Como um gestor que não gosta de

¹¹ Palestra apresentada pelo Prof.º Dr. Ronaldo Vielmi Fortes no minicurso “Para uma ontologia do ser social – o estranhamento” em “Introdução à ontologia do ser social de Georg Lukács, 04 e 05 de abril de 2019, realizado por LabLegal.

estudar fará um trabalho com seus professores embasado na teoria? Esta é uma situação a ser modificada no processo de formação dos gestores (as).

Paro (2015) afirma que a “ignorância pedagógica” é fruto da desconsideração da singularidade do trabalho docente, como se não fosse necessário conhecimento e competência técnica para o exercício da profissão. Já, Duarte (2010) chama a atenção para o recuo da teoria nos fundamentos filosóficos presentes em muitos autores adotados por intelectuais da educação brasileira que discutem a formação de professores. O autor critica a desvalorização do conhecimento científico presente nas universidades que formam professores. Os estudos de Franco (2014), como já foi dito, comprovam o tecnicismo e a fragmentação na formação do Pedagogo para atuar na direção escolar.

Penso então que, se somarmos o iletramento de nossa população, à negação do conhecimento dentro da própria escola e ao pragmatismo neoliberal presente nas teorias de formação de professores (Duarte, 2010), teremos uma parte das explicações para a dificuldade que as gestoras do *Grupo Independente de Gestores* enfrentam ao desenvolver junto aos adultos da equipe escolar uma formação pautada na apropriação da ciência, da arte, da filosofia e da política, por exemplo.

Novaes (2013), por sua vez, chama a atenção para o fato de que grande parte dos (as) professores (as) são graduados em universidades particulares sob as leis do mercado. Aponta que esta formação, aliada às condições de trabalho do professor, são um grande problema a ser equacionado, uma vez que “tendem a reproduzir a ideologia dominante” (NOVAES, 2013, p. 24).

Ao reproduzir a ideologia dominante, nos afastamos dos fins da educação. Por esse motivo, proponho uma formação continuada de gestores (as) fundamentada em princípios da educação desenvolvente, conforme elaborada por estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Vejo nesses princípios, possibilidade de revertermos essa distorção de valores educacionais impostos pelo pensamento neoliberal.

Mediante toda essa problemática, não resta dúvida a necessidade do educador “reeducar-se a si próprio como condição para aperfeiçoar-se e pôr-se acima das contingências do meio” (FERNANDES, 2010, p.122).

Com base nesta afirmação, fortaleço o propósito da pesquisa, por uma formação continuada de gestores (as) com implicação prática consciente e fundamentada cientificamente, ou seja, que o gestor (a) desenvolva a capacidade de liderar em sua unidade de Educação Infantil, a reeducação do (a) professor (a) junto ao seu coletivo no contexto de trabalho, mediado por uma organização sistemática de formação.

Desenvolvo esta pesquisa motivada pela luta em defesa de uma Educação Infantil que desenvolva as máximas qualidades humanas nas crianças. Dentro desse universo, encontro a precarização da precarização! São outras fragilidades (ARCE, 2001; TEIXEIRA, MELLO, 2018) associadas às dos (as) gestores (as) e professores (as) das demais etapas, tanto na formação, como na relação de trabalho. Basta ver a matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

Para além das defasagens na graduação, as gestoras participantes do *Grupo Independente de Gestores*, buscam o desenvolvimento profissional na luta contra estigmas e mitos que ainda fazem parte do imaginário da população, inclusive entre os próprios profissionais da educação e os aspirantes a professor nos cursos de Pedagogia.

Teixeira e Mello (2018, p. 161-162), neste sentido, elucidam que:

[...] durante muito tempo, o perfil de professor/a da educação infantil esteve ligado à ideia da mulher que nasceu para educar crianças, apresentando algumas características tidas como natas, tais como, ser paciente, bondosa, “gostar de crianças” e guiar-se pelo coração, em vez de pelo conhecimento científico específico da área. Esse “mito da educadora nata”, muito ligada à ideia do modelo materno de cuidado ou à ideia da “tia”, ainda está presente na sociedade brasileira, enfraquecendo a profissionalização e a valorização dos professores da educação infantil.

Ao contrário do que diz esse mito, o trabalho na educação infantil exige profissionais que tenham um conhecimento científico específico e desenvolvam suas práticas orientadas por uma teoria adotada de forma consciente, mas, o pensamento do senso comum ainda domina o cotidiano das unidades escolares. No lugar do senso comum, cabe o desenvolvimento do pensamento científico e dos instrumentos de intelectualidade. Cabe desenvolver a consciência filosófica que, segundo Saviani (1996, p. 02) significa “uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Dessa forma, o trabalho da gestão e da docência constitui-se como prática social complexa e faz-se por uma consciência filosófica que se eleva à esfera do não cotidiano (HELLER, 1987; 2016).

É preciso promover o encontro dos (as) professores (as) no lugar do isolamento e desenvolver um conjunto de ações voltadas para a construção coletiva de conhecimentos e ressignificação das práticas para contribuir para a superação da alienação. A equipe gestora é a responsável por organizar este conjunto de ações e, portanto, precisa também ter condições favoráveis para fazê-lo.

A ação cotidiana necessita ser problematizada, confrontada, desnaturalizada para ser transformada e transformadora. Mello e Lüggle (2014, p. 271) afirmam que “é responsabilidade social da profissão promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática”. Assim, é preciso “reeducar-se a si próprios” junto ao coletivo no contexto de trabalho.

Ao discutir o conceito de Vigotski sobre o processo educativo como um movimento complexo onde a apropriação se dá na relação que a criança estabelece com a cultura, mediada pelo professor, Mello (2010, p. 4) afirma que o mediador “atua a partir do acesso que ele próprio tem à cultura histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui a essa cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir”. Tendo em vista o processo de “brutalização cultural” por que passou o professor brasileiro, como afirmou Florestan Fernandes (2010), entendo que a reeducação desse (a) professor (a) e desse (a) gestor (a) exige formação integral que prime pelo acesso à cultura, que envolve também o acesso à ciência, à arte e à filosofia.

Desse modo, se entendemos que a cultura é fonte de desenvolvimento e que na presença das formas mais elaboradas dessa cultura é que podemos desenvolver as máximas qualidades humanas, vale perguntar: Qual é a formação do (a) professor (a) e sua relação com as formas mais elaboradas de cultura como a música, a literatura, o teatro, a pintura, a escultura, entre outras, para que possa acessar e oportunizar às crianças relacionarem-se com a cultura e a ciência? E, ainda, qual a formação do (a) gestor (a) e do (a) coordenador (a) pedagógico (a) para atuar na organização da formação dos professores no contexto de trabalho?

Antes de tudo, considero relevante que cada um tenha a consciência crítica da sua condição – de trabalho alienado e de expropriação de conhecimento, de acesso aos bens culturais como a arte e a filosofia – e que cada um sinta a necessidade de continuar em formação, de colocar-se em movimento e romper o ciclo de alienação no qual se encontra, construindo outro sentido para o seu trabalho e o da equipe da escola. Esta não é uma construção solitária, individual, mas de um coletivo que quer ser rebelde e revolucionário, com forças para intervir na própria realidade e à sua volta, ou, ainda, “é preciso que a ação prática

transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária (FERNANDES, 2010 p. 139- 140).

Vejo esta rebeldia no movimento das gestoras que buscaram fazer parte de um grupo de estudo independente, fora do horário de trabalho, para construir conhecimentos e estratégias que instrumentalizem seu fazer. Assim, além do enfrentamento à tomada de consciência de estar preso a um trabalho alienado e de querer mudar, transformar a sua subjetividade e a dos que participam de seu ambiente de trabalho, outro desafio é enfrentar o não saber e buscar conhecimento também como forma de combater a alienação, conforme afirma Mello (2000, p. 83):

O saber é outro pilar sobre o qual pode se assentar o início de um questionamento da atitude alienada. Para Heller (1977: 193), ainda que o saber científico, como o filosófico, sejam absorvidos parcialmente como questões isoladas pelo pensamento cotidiano, tanto um quanto outro contribuem para desvelar o ser das coisas além de desfeticizar a vida cotidiana, formar a conduta de vida e introduzir aí um gérmen do pensamento teórico- elementos fundamentais na superação da transposição alienada da obviedade para as esferas não-cotidianas.[...] O saber é fundamental para que o sujeito se perceba condicionado pelas relações sociais vigentes.

O enfrentamento do não saber e do perceber-se condicionadas a uma forma de trabalho alienado provocaram reações e reflexões por parte das coordenadoras pedagógicas e diretoras do *Grupo Independente de Gestores* ao longo desses quatro anos de reuniões. Pode-se observar, por exemplo, na fala da Coordenadora Pedagógica Francisca:

[...] choque de realidade de ir da rede estadual e do ensino fundamental para (a rede) municipal e infantil. Necessidade muito grande de buscar mais conhecimento, informação sobre o papel do coordenador pedagógico, o acompanhamento do trabalho pedagógico, a documentação pedagógica. (...), rever a minha prática, meu papel na escola” (02/09/2016).

Em alguns momentos as participantes do *Grupo Independente de Gestoras* demonstram satisfação, prazer e alegria por fazer novas descobertas e, por vezes, relatavam como sofrimento enfrentar o seu próprio não saber e a tentativa de construir na escola um momento de estudo.

A orientadora pedagógica Clarice (19/10/2016), ao discutir um artigo escrito pelo Coordenador Fernando, em que trazia queixas das professoras que eram orientadas a refletir

sobre sua prática e estudar, disse: “me incomoda [sic] muito quando as pessoas escrevem: chegar na EMIP¹² era um sofrimento...pensando... a gente precisa trabalhar com sofrimento?”

Na sequência de tal sofrimento provocado pela tomada de consciência de sua condição de trabalho e do não saber, vinha a necessidade de assumir uma posição frente a esta constatação: Manter a condição ou transformar? Porém, transformar esta realidade implica assumir o compromisso com o coletivo de estudar, refletir, buscar realizar um trabalho criativo, mudar seu modo de sentir, pensar e agir. Empenhar um grande esforço nesta tarefa.

De um lado, gestoras que buscam estratégias para interferir nestas subjetividades e, de outro, o próprio sujeito que precisa decidir-se em condição de enfrentar os desafios e se transformar. O trabalho alienado também traz sofrimento.

Marx (2010) ao analisar a relação do trabalhador com sua produção, explica o fenômeno da exteriorização do trabalho sob o modo de produção capitalista. Demonstra que:

Em que consiste, então, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho?

Primeiro, que o trabalho é *externo* (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho, não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] é a perda de si mesmo. (MARX, 2010, p. 82 – 83)

Na iniciativa das equipes gestoras em mudar esta condição de trabalho nas unidades de Educação Infantil, muitas vezes, enfrentam este trabalho exteriorizado como as “donas” do trabalho do outro. É a gestão que quer impor o estudo, a reflexão, ou que não viabiliza a emancipação do professor:

Quando a gente começou lá na escola o grupo falou assim: “mas você não tem a prática de ler livro de verdade? Dar livro de verdade? Porque (com) o outro pessoal que estava aqui, a gente só lia *Nova Escola*. A gente queria tanto ler livro, coisa de verdade ... nossa... ler coisa que dá mais propriedade... ficar só nas revistas ???...” (Diretora Zuleika, 19/10/2016)

¹² EMIP- Escola Municipal de Iniciação Profissional. Havia a opção de trabalho para professores (as) e gestores (as) nessas escolas que atendiam de forma complementar a EJA- Educação de Jovens e Adultos. O comentário se refere à leitura de um trecho do Diário de Bordo de uma professora da EMIP.

A alienação do trabalho pedagógico e a “brutalização cultural” a que foram e ainda são submetidos os (as) professores (as) e gestores (as) brasileiros (as) corroboram o senso comum como modo de sentir, pensar e agir na atividade educativa e são obstáculos a uma educação desenvolvvente e a uma prática transformadora da gestão nas escolas de Educação Infantil.

É um desafio para os (as) gestores (as) que assumem o papel de liderança pedagógica e organizam a formação continuada nas escolas superar os processos de trabalho baseados no senso comum, tendo em vista que estão sujeitos às mesmas condições da equipe docente, ou seja, condições de alienação e de não saber. Tais condições precisam ser consideradas ao elaborar uma proposta de formação continuada planejada para gestores (as).

Uma vez compreendidos os condicionantes do processo de trabalho de gestores (as) e professores (as), fez-se necessário, ainda, para a compreensão do objeto desta pesquisa, entender como se manifesta esta forma de sentir, agir e pensar na atividade pedagógica para poder enfrentá-la. No próximo item, trarei a análise de Heller (1987; 2016) sobre as objetivações próprias da vida cotidiana a fim de entendermos a necessidade de superar esse tipo de pensamento nas escolas de Educação Infantil.

2.2. O sentir, o pensar e o agir do senso comum na atividade pedagógica cotidiana

Considero que o Parecer n.º 20/2009, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, somado a documentos anteriores como, por exemplo, Critérios para uma creche que respeita os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995) e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), são sínteses dos princípios e concepções que poderiam subsidiar o trabalho pedagógico das diferentes unidades de Educação Infantil em todo o país, já considerando a diversidade deste país continental. No entanto, desenvolver uma prática a partir destes princípios requer profissionais com conhecimento, pensamento crítico e criativo, pois pressupõe um professor protagonista, autor de sua prática e não um executor de planos e programas curriculares desenvolvidos em outras instâncias.

Rosemberg (2015) afirmava que o Brasil já tinha alcançado uma produção de documentos oficiais sofisticados à altura dos países que se dedicam à educação da infância, porém o desafio era colocá-los em prática. Entendo que a fragilidade na formação inicial dos (as) professores (as) que vão trabalhar com bebês e crianças pequenas, a brutalização cultural a

qual somos todos submetidos, conforme já discutido, são obstáculos ao protagonismo das equipes escolares no desenvolvimento das práticas de forma consciente e intencional dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos orientados por esses documentos.

Práticas baseadas em repetição de modelos e rotinas precisam dar lugar à criação e, para isso, é preciso uma equipe que repense espaços, tempos, relações e experiências a serem organizados na escola como instituição desenvolvente, ou seja, que possibilite o máximo desenvolvimento das crianças e dos profissionais que ali trabalham. Dessa forma, um outro perfil de profissional faz-se necessário: criativo, crítico, reflexivo e com autonomia intelectual suficiente para desenvolver o trabalho educativo como prática transformadora. No entanto, o cotidiano das instituições escolares é habitado pelo pensamento típico do senso comum.

Esta é uma afirmação que extraio da experiência de mais de trinta anos em escolas de Educação Infantil e da observação que faço no *Grupo Independente de Gestores*. Em muitas reuniões, comentaram sobre os desafios enfrentados ao organizar a ação formativa na escola e se depararem com a ausência de conhecimento, da própria gestora, de sua parceira e da equipe docente.

Vejo o pensamento do senso comum permeando as relações com as crianças, as relações com as famílias, as tomadas de decisão em diferentes âmbitos, nas escolhas diárias do que propor e como propor. Desta forma, o senso comum é um obstáculo à educação desenvolvente, à prática transformadora e, por isso, categoria de análise na realização desta pesquisa.

Que o senso comum seja o pensamento dominante no cotidiano da escola, está posto. Agora, o que interessa saber é como se manifesta esta forma de sentir, agir e pensar para poder enfrentá-la. Heller (1987) desenvolveu uma teoria sobre a vida cotidiana que contribui para a compreensão de como o domínio do pensamento do senso comum, próprio do trabalho educativo alienado, que se desenvolve na escola. Um comentário da autora a respeito da vida expressa coerência com uma síntese do cotidiano da escola. Ela diz que todos os seres humanos deveriam se fazer sempre as seguintes “perguntas infantis: por que isto é assim? Poderia ser de outra forma?” (HELLER, 1987, p.8).

São duas perguntas tão simples a ponto de adjetivá-las como infantis. Quantas vezes as equipes escolares se fazem esta pergunta por dia? A ausência destes questionamentos está no centro de um cotidiano marcado pela repetição, pelo espontaneísmo e, por isso, pelo senso comum nas unidades de Educação Infantil.

Heller desenvolve uma teoria da vida cotidiana com base na estrutura da personalidade e na estrutura das objetivações humanas. Diz respeito ao humano singular, particular e seu pertencimento ao gênero humano bem como às relações com as genericidades em-si e para-si, ou seja, as relações do humano singular particular com as objetivações elementares e com as máximas objetivações humanas, como a arte, as ciências, a ética, a filosofia e a política. Tais relações podem se mostrar conscientes ou alienadas. A autora a considera como “a teoria dos sentimentos e das necessidades” (1987, p.5).

Esta forma de abordagem mostra-se coerente com os estudos de Vigotski, Leontiev, entre outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos sobre como se dá o desenvolvimento humano, tratarei no próximo capítulo.

Com base na crítica de Marx a Feurbach, Heller (1987) explica que os homens ao longo da história foram capazes de criar produtos para além de responder às suas necessidades básicas, biológicas. Tais produtos possibilitaram a relação com formas mais elevadas das objetivações humanas como a arte, a filosofia, a ética, a ciência e a política. A sociedade foi se tornando cada vez mais complexa e o sujeito, como ser social, pode ir cada vez mais além do que sua base biológica. Segundo a autora,

A história da sociedade mostra que este ir mais além da genericidade muda, biológica, se objetiva por último nas formas ideológicas mais elevadas: na ciência, filosofia, arte, ética, etc. Isto significa que os homens que formam parte dela criam produtos com a ajuda dos quais estão em condições de realizar sua genericidade a um nível cada vez mais alto (cada vez menos imediatamente particular) (HELLER, 1987, p. 10).

No entanto, ao mesmo tempo em que a complexificação da vida em sociedade e a divisão social do trabalho permitiram ampliar a criação das formas mais elevadas de objetivações, no modo de produção capitalista, as relações conscientes com tais objetivações são alcançadas por poucos. Nem mesmo a escola tem sido capaz de dar acesso a estas formas elevadas de objetivações conscientemente, não alienada. Isso porque a escola foi tomada pela lógica que orienta o cotidiano. Heller (1987; 2016) explica que a atividade social humana acontece em duas esferas: a da vida cotidiana e a da vida não-cotidiana.

É na vida cotidiana que o humano singular reproduz a sua existência, ou seja, responde às suas necessidades mais básicas de sobrevivência. É na vida cotidiana que tudo acontece ao

humano singular particular e a ele diz respeito. Trata-se de uma individualidade em-si como define Duarte (2013).

Heller (2016, p.35) explica que:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Basta mergulhar na rotina de uma unidade de educação infantil por um dia para perceber a vida frenética que ali acontece. Adultos e crianças de um lado para outro, vida que pulsa com professores (as) preocupados (as) em ocupar o tempo das crianças em uma sucessão de acontecimentos, tarefas, mas nem sempre de experiências e, muito mais raras vezes, de vivências. A forma de vida e de pensamento da cotidianidade é heterogênea, ou seja, cabe se ocupar de muitas coisas ao mesmo tempo, porém, conforme continua Heller (2016, p.35):

[...] nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

O ritmo frenético das rotinas cotidianas coloca obstáculos à reflexão necessária para o pensar com maior intensidade e profundidade. Na vida cotidiana de cada indivíduo são realizadas atividades de diversas ordens e em diferentes direções que lhe exigem capacidades, habilidades, sentimentos, ou seja, toda a sua energia para realizá-las. Desta forma, viver as atividades do cotidiano intensamente, contraditoriamente, inviabilizaria a vida. São tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo que o modo de pensar e agir da vida cotidiana é necessário para que o homem não perca a capacidade de ação.

Heller (2016) comenta que se, para atravessar a rua fossemos fazer todos os cálculos necessários próprios da física, por exemplo, não sairíamos do lugar. Então, para viver na esfera do cotidiano, são necessários a espontaneidade, a repetição e o economicismo do pensamento que poupa maiores esforços físicos e intelectuais. A espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana. Ela faz economizar energia. O senso comum parte desta espontaneidade. Esta forma de conhecimento não requer reflexão ou elaboração de um pensamento teorizado.

Cabe à esfera da vida cotidiana a satisfação das necessidades de cada um, do “Eu” particular e, é desta forma, que o homem toma consciência de suas necessidades humanas, como

a necessidade de saciar a fome ou curar a dor, por exemplo. Conforme explica Heller (2016, p.40):

Todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse “Eu” único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual. “Por que vivo?”, “Que devo esperar do Todo?” – são perguntas desse tipo. A teleologia da particularidade orienta-se sempre para a própria particularidade, ou seja, para o indivíduo.

Para a reprodução da existência deste indivíduo particular, para a satisfação das necessidades essenciais, a vida social humana estrutura-se em três tipos de objetivações elementares do gênero humano, as também chamadas objetivações genéricas em-si (HELLER, 1987): a linguagem para se comunicar, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes, normas de convivência).

Todo indivíduo precisa dominar uma linguagem para se comunicar com os outros de sua espécie, saber usar os objetos e conhecer as normas que lhe garantirão a sobrevivência. Estas objetivações elementares para a formação dos indivíduos se diferenciam a depender do lugar, do tempo e da classe social, entre outros fatores particulares do indivíduo. Um conde da idade média, por exemplo, não precisava saber se vestir sozinho.

Para viver em sua cotidianidade, o sujeito apropria-se dos modos de viver de sua comunidade e nela reproduz sua sobrevivência. Heller (1987; 2016) apresentou algumas características próprias da vida na cotidianidade. Além da heterogeneidade, a vida cotidiana é tomada pelo espontaneísmo, ou seja, pela não necessidade de reflexão ou relação crítica com a realidade. Tão comum ao espontaneísmo na vida cotidiana de uma instituição escolar são os modismos, as motivações efêmeras.

Rossler (2006) analisou, com base na teoria da vida cotidiana de Heller, como certas teorias pedagógicas, no caso os discursos construtivistas, são sedutoras e afirmam-se em um cenário sociocultural de propagação de modismos fetichistas. O modo de sentir, pensar e agir próprio do senso comum torna a equipe escolar vulnerável a tais modismos. Desta forma, só uma relação consciente e refletida, mediada pela esfera não-cotidiana da genericidade para-si podem libertar equipe escolar, gestão e docentes das armadilhas da alienação.

Na vida cotidiana as ações podem ser mecânicas, automáticas, como, por exemplo, dirigir um carro, sem prejuízos ao homem singular particular. Também o pragmatismo, ou seja, a unidade imediata entre pensamento e ação cabe na atividade de vida cotidiana deste homem

particular. Ele age muitas vezes baseado na confiança ou na fé. Para se mover na vida cotidiana, tudo o que for mais fácil e que exigir menor esforço é considerado correto e verdadeiro.

O pensamento do senso comum que se instala na vida cotidiana da escola é carregado por esta noção de correto e verdadeiro. A rotina engessada, atropelada por um tempo em que tudo é “para ontem” induz a respostas rápidas, baseadas, por exemplo, em precedentes. Uma vez deu certo, uma certa forma de agir ou de pensar “funcionou”, então ela se repetirá em vários outros casos de maneira a economizar tempo e esforço. Este tipo de pensamento instala-se na unidade de educação infantil de tal forma que cada professor (a) que chega é comunicado (a) de tais “verdades”.

O pensamento do que é correto e verdadeiro, muitas vezes, tem como base a fé ou a confiança e isto não é ciência, é senso comum. Segundo Heller (2016, p. 57):

[...]Ao astrônomo, não basta ter fé em que a Terra gira em redor do Sol; mas, na vida cotidiana, essa fé é plenamente suficiente. Não basta ao médico acreditar na ação terapêutica de um remédio, mas essa fé é suficiente para o enfermo (e precisamente na base de uma simples fé posta ao médico ou na medicina, com maior ou menor fundamento empírico). [...] quando o médico atua na base da confiança, (coisa que ocorre frequentemente), está atuando na base da cotidianidade.

Volto aqui ao embrutecimento cultural, à formação empobrecida que coloca a profissão docente e, aqui incluo também os (as) gestores (as), na condição de executores de currículos pensados por outros e não de intelectuais que exercem sua atividade com base na ciência (pedagógica e nos diferentes campos como a sociologia, a história, a antropologia, etc.), na filosofia, na política.

Para Heller (2016), na vida cotidiana, os pensamentos são movidos por *ultrageneralizações*. Juízos provisórios e preconceitos são exemplos de ultrageneralizações. Para não perdermos a capacidade de ação na vida cotidiana, muitas vezes nos baseamos em *juízos provisórios* que se formam a partir da prática, da confiança e da fé. Quando estes juízos fixam-se, enraízam-se na particularidade, movidos pela fé e não conseguimos abandoná-los, transformam-se em *preconceitos*.

O problema de tais juízos é que eles cristalizam-se, fossilizam-se no cotidiano das unidades de educação infantil. A relação com as famílias oferece diversos exemplos, como constatações tipicamente ouvidas, como: “É porque ele vem de uma família desestruturada...”,

“Com o pai que tem, não tem como aprender!”. O senso comum é, assim, carregado de preconceitos.

Na resposta imediata às questões que se colocam na escola, muitas decisões ou formas de pensar baseiam-se em *analogias*, que também podem se fixar em preconceitos ou em *precedentes*. Heller (2016, p.61) alerta que “o precedente tem mais importância para o conhecimento da situação do que para o conhecimento das pessoas”. Ele pode ser muito útil na vida cotidiana quando nos baseamos em exemplos de uma situação que já ocorreu. No entanto, pode tornar-se destrutivo, segundo a autora, “apenas quando nossa percepção do precedente nos impede de captar o novo, irrepetível e único de uma situação” (HELLER, 2016, p. 61).

É usual pensar e decidir com base em precedentes na vida cotidiana da unidade escolar. Alguns conhecimentos construídos pela experiência são válidos desde que não impeçam a capacidade de repensar sobre encontrar outros meios, de fazer as “perguntas infantis: Por que isto é assim? Poderia ser de outra forma?” A falta destes questionamentos leva ao senso comum nas práticas pedagógicas que precisa ser superado para que a equipe promova uma educação desenvolvente.

Além dos precedentes e do pensamento por analogias, há outras duas características do pensar e agir cotidianos: a *imitação* e a *entonação*. Imitamos para nos apropriarmos dos instrumentos, para aprendermos a língua. O trabalho não seria possível sem a imitação. No entanto, Heller explica que “o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da *mimese*” (HELLER, 2016, p. 61). A entonação refere-se à avaliação que fazemos dos outros ou, quando numa pessoa “dá o tom”. Todos devem produzir esta entonação ou percebê-la nos outros.

O senso comum é um obstáculo à educação desenvolvente e, portanto, para que se possa vislumbrar uma superação, é preciso compreender como ele se forma, como é o seu modo de sentir, pensar e agir. As características do pensamento da vida cotidiana expressos pela teoria de Heller, explicam este modo de agir, pensar e sentir do senso comum, que invade o trabalho pedagógico realizado nas escolas e que representa a vida da maioria dos homens. A autora explica, ainda, que é a esfera da vida cotidiana a mais propícia à alienação.

O humano histórico-social nasce em um tempo e um lugar determinado e receberá dos que fazem parte daquele lugar e naquele tempo as objetivações dadas como herança. O sujeito apropria-se dessas generalizações no convívio com os grupos como a família, a escola, o clube e, é por meio destas apropriações, que se relaciona com o mundo e vai se constituindo como

ser humano. Para além das objetivações genéricas em-si, há também as objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas que sintetizam o máximo desenvolvimento das produções socioculturais da humanidade em um determinado espaço e tempo. São objetivações genéricas para-si as ciências, a arte, a ética, a política e a filosofia. Por meio de uma relação consciente com estas objetivações, o homem conecta-se ao gênero humano, e, para tanto, eleva-se à esfera da vida não-cotidiana.

O *Grupo Independente de Gestores* busca meios para desenvolver o pensamento reflexivo. Para tanto, para desacelerar esse tempo do senso comum e pensar com mais intensidade e profundidade sobre as questões que se colocam na escola, as gestoras buscam criar condições objetivas. Quais instrumentos metodológicos são mais abertos à reflexão? Como posso fazer uso do tempo de forma a permitir maior intensidade na experiência e na forma de pensar sobre ela? O senso comum é uma forma de pensamento apressado com o qual nos acostumamos no trabalho. Romper com esta forma econômica de pensar não é fácil.

A apropriação das objetivações da esfera não-cotidianas – a arte, a ciência, a filosofia – implica processo de educação, ou seja, de apropriação do patrimônio cultural da humanidade deixado como herança. No próximo capítulo, analiso como se dá o desenvolvimento humano fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e os princípios da educação desenvolvente, capaz de promover a elevação dos indivíduos – professores (as) e gestores (as) – às objetivações da esfera do não cotidiano, para que, desta forma, enriqueçam-se e superem o senso comum nas práticas da vida cotidiana na escola.

3- PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORIENTADOS À EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE

Tenho como objetivo, neste terceiro capítulo, analisar alguns conceitos basilares da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento e a atividade humana, ou seja, como se dá o desenvolvimento humano – social, cultural e histórico –, a fim de compreender os fundamentos de uma educação desenvolvedora. Pretendo extrair desse conhecimento princípios orientadores para um processo de formação continuada de gestores escolares da Educação Infantil, que subsidiarão a apresentação de uma possibilidade de formação continuada de gestores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a ser exposta no quarto capítulo.

Para tal, a exposição está dividida em três partes: 1- Desenvolvimento humano- social, cultural e histórico; 2- A atividade humana e 3- processos de autoformação na perspectiva da educação desenvolvedora.

3.1. Desenvolvimento humano - social, cultural e histórico

Tenho como objetivo neste item, apresentar alguns conceitos centrais elaborados por Vigotski sobre o desenvolvimento histórico, social e cultural humano, cuja compreensão possibilitou a análise do processo de transformação vivenciado pelas gestoras nas atividades de autoformação e a formulação de uma perspectiva de formação continuada de gestores, apresentadas no próximo capítulo. A gênese social das funções psíquicas superiores é a chave para a compreensão da importância dos processos coletivos de formação, da comunicação entre pares e da necessidade de mediação na apropriação do patrimônio cultural.

Desta forma, apresento de modo breve a formação das funções psíquicas superiores e a importância do outro e da linguagem na apropriação de conhecimento. A personalidade como drama, o papel das emoções e o conceito de vivência serão abordados de forma a auxiliar na compreensão de uma formação profissional que parte dos dilemas reais do trabalho dos (as) gestores (as).

Os encontros do *Grupo Independente de Gestores* foram transformando-se em fonte de indagações a respeito de como o adulto relaciona com o conhecimento e como esta relação exerce influência em sua atividade vital, o trabalho. Tais indagações levaram-me a buscar compreender como se dá o desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para dela extrair alguns princípios que possibilitem subsidiar as práticas de formação

de gestores orientadas a educação desenvolvente. Desta forma, serão discutidos aspectos do histórico, social e cultural do desenvolvimento humano.

3.1.1 A formação das funções psíquicas superiores

A teoria de Vigotski tem como matriz o pensamento materialista histórico-dialético de Marx e Engels e, desta forma, sua concepção histórica de desenvolvimento humano diferencia-se da psicologia de sua época e, até para os dias de hoje, pode ser considerada como uma concepção inovadora. O desenvolvimento humano, em seu aspecto histórico, reflete o longo processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e a si próprio como parte dela. Desta forma, o caráter histórico define, na teoria de Vigotski, os contornos do social e do cultural, da relação que se estabelece entre o natural e o cultural (PINO, 2000).

No curso da história, o ser humano tornou-se capaz de produzir sua existência por meio do trabalho e do uso de instrumentos. Esta produção da vida ocorre em meio a um processo de cooperação, portanto, em uma relação social (MARX, 2007). Conforme explica Pino (2000, p.51):

[...] na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie homo desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (cf. Marx, 1977, I, cap. 7; Marx & Engels, 1982, pp. 70-71). Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.

De maneira correspondente à concepção de Marx sobre o desenvolvimento humano, Vigotski explica a natureza psíquica do homem como o que “vem a ser o conjunto das relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (VIGOTSKI, 1995, p. 151. Tradução minha). Na história da espécie humana, na filogênese, ocorre uma passagem da ordem da natureza à ordem da cultura: uma nova forma de se relacionar com a natureza - sua transformação pelo homem - que provoca transformações na natureza do próprio homem. Na filogênese, a evolução natural ocorre antes da evolução cultural e cria as condições para que a evolução cultural ocorra.

Na história de cada um de nós, ou seja, na ontogênese, nesse processo evolutivo, ocorre a passagem das funções psíquicas elementares, de ordem natural, do ser biológico às funções

psíquicas superiores (percepção, linguagem, pensamento, memória, imaginação, emoções) que são de ordem cultural, fruto da interiorização das relações sociais.

Ao comentar sobre a constituição da personalidade, Vigotski (2000) explica esse caráter social de sua formação. Em atividade, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e na formação da personalidade, tudo o que se tornou uma função interna, foi antes um processo externo, interpsicológico, ou seja, foi uma relação social entre pessoas reais que influenciam e são influenciadas umas pelas outras. Com isto, Vigotski altera a visão da psicologia de sua época ao afirmar que “o desenvolvimento segue não para a *socialização*, mas para a *individualização* de funções sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 28, grifos do autor), que se transformam em funções psicológicas.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento desempenham um papel essencial nesse processo de individualização. O pensamento abstrato-verbal, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, permitiu uma relação mais sofisticada do homem com o mundo, para além da percepção sensível imediata, limite de alcance dos animais.

Por volta dos dois anos de idade, há um entrelaçamento entre duas linhas de desenvolvimento de funções psíquicas, que até então caminhavam de maneira independente: o pensamento torna-se verbal e a linguagem torna-se intelectual, dando início à atitude categorial, tipicamente humana. É por meio do pensamento verbal que ocorre a interiorização dos processos externos na consciência, a generalização e a estabilização dos significados em conceitos, o que possibilita a abstração e a assimilação dos conhecimentos e das experiências humanas acumuladas de forma mediada, a reflexão sobre a realidade e a capacidade de estabelecer relações mais complexas com seu meio. Para tanto, o pensamento verbal depende da palavra que cria conceitos (MELLO, 2000).

No processo de interiorização das relações, o *outro* exerce influência sobre a personalidade e na transformação das funções psíquicas que são reguladas por meio do poder da palavra. Com base nos estudos de Janet¹³, Vigotski (2000) comenta que a palavra tem poder psicológico de comando como um chefe sobre o subordinado. Desta forma, “a relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

¹³ No texto de Vigotski (2000) não há referência a ano ou obra específica dos estudos de Janet.

A palavra, vista em seu aspecto interno, é constituída de significado, que, do ponto de vista psicológico, é uma generalização, um conceito (VIGOTSKI, 2009). O sentido enriquece a palavra e significa “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (2009, p. 465). O sentido predomina na linguagem interior e tem um caráter dinâmico e inconstante, ou seja, a mesma palavra pode ter vários sentidos a depender do contexto em que ela é pronunciada, da experiência de vida do sujeito, dos conhecimentos que circulam em seu meio, das relações que vivencia, uma vez que:

O significado da palavra medeia o pensamento em seu caminho indireto em direção à expressão verbal. Esse movimento que se estabelece do pensamento em direção à palavra não nasce por si, mas na esfera motivacional da consciência que envolve as necessidades, os interesses, as inclinações, os desejos, os afetos, as emoções... e sua relação com a realidade dos objetos e das relações humanas – uma ideia traduz sempre a iniciativa afetiva do indivíduo frente à realidade representada nessa ideia. O pensamento encerra, portanto, a unidade da esfera motivacional e do intelecto. (MELLO, 2000, p. 14).

A categoria de sentido foi reelaborada ao longo de toda a produção teórica de Vigotski e da psicologia soviética. Por exemplo, adquire novos contornos como “sentido pessoal” na teoria desenvolvida por Leontiev (2004; 2021), cujo conceito será analisado posteriormente.

Pino (2000) explica que, na *conversão* das relações sociais em funções psíquicas do indivíduo, o objeto a ser internalizado é, na verdade, a significação das coisas, veiculada pela palavra do outro, ou seja,

o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica”. (PINO 2000, p. 66)

É importante destacar que esta conversão não ocorre de forma automática, uma vez que o indivíduo é ativo nas relações das quais participa. Os significados sociais convertem-se em significação pessoal a partir da interpretação individual dos signos em um processo dialógico e de produção de sentidos (PINO, 2000). Por isso, as relações entre sujeitos não são relações diretas, mas mediadas por enunciados repletos de sentidos pessoais, muitas vezes, conflitantes:

[...] as palavras do outro são necessárias, mas não suficientes para compreender sua intenção de comunicação: compreender o pensamento do outro envolve chegar aos motivos do pensamento e é, como tal, um processo ativo por parte do receptor. (MELLO, 2000, p. 14-15).

Vigotski (2018, p.79) explica que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. Esse aspecto remete ao conceito de “situação social de desenvolvimento”.

González Rey (2000) explica esse conceito formulado por Vigotski e discutido por sua colaboradora Bozhovich. O autor comenta que há um processo dinâmico e integrado da combinação dos processos internos às condições do meio. Explica, ainda, que “cada nova situação social que o sujeito enfrenta se converte em uma via de desenvolvimento para novas formações psicológicas” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 136).

3.1.2 Relações humanas e drama

A infância é o momento intenso do desenvolvimento biológico e da constituição das funções psíquicas superiores. Sendo assim, Vigotski (1995) elegeu esse período como o momento privilegiado para a análise sobre o desenvolvimento humano, base de onde partirá para a formulação de diversas “leis gerais do desenvolvimento”, presentes em vários dos seus textos de psicologia. Dessas análises, o autor formula a seguinte “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução minha):

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. [...] Atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Daqui, um dos princípios básicos de nossa vontade é o princípio de divisão de funções entre os homens, a partilha em dois daquilo que agora está fundido em um, a implantação experimental do processo psíquico superior naquele drama em que vivem os seres humanos.

Destaco, deste excerto, dois aspectos: *as relações sociais* – autênticas relações humanas e a questão do *drama* em que vivem os seres humanos.

Cabe ressaltar que as funções psíquicas superiores estão em constante transformação ao longo de toda a vida. Elas começam a se constituir na infância, mas não se reduzem a este período. As funções continuam a se desenvolver no plano pessoal de cada indivíduo real de

acordo com as relações sociais nas quais ele se insere, em um determinado momento histórico, em um determinado modo de produção, de uma dada organização social (PINO, 2019). Nesse sentido,

As relações sociais constituem uma estrutura social complexa, feita de posições sociais e de expectativas de ação a elas associadas. Essas relações concretizam-se em “práticas sociais”. Isso quer dizer que, nos termos em que fala Vigotski, as “funções psicológicas” traduzem a maneira como os indivíduos se situam uns em relação aos outros no interior dessas práticas sociais que, por sua vez, concretizam a estrutura de relações da sociedade. O que nos permite concluir que as funções psicológicas se constituem no sujeito na medida em que este participa das práticas sociais do seu grupo cultural (PINO, 2019, p. 44).

Pode-se pensar como um grupo cultural uma determinada equipe escolar que desenvolve práticas sociais de educação das crianças e de formação continuada nos momentos coletivos de trabalho pedagógico. São aditivos do grupo cultural a qualidade das relações estabelecidas, os saberes que circulam, os instrumentos metodológicos utilizados, a qualidade da documentação pedagógica produzida, entre outros.

Assim, a pergunta de Vigotski que inverte a lógica dada por Piaget (VIGOTSKI, 2000, p. 151), é “Como o coletivo cria, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores?”, poderia ser aqui traduzida em: Como esse grupo cultural, essa dada equipe escolar, contribui para o desenvolvimento de cada profissional que dela faz parte? Considero ainda relevante retomar que se trata de elevar as práticas - com as crianças e de autoformação do grupo - ao estatuto de práticas sociais complexas.

No processo dinâmico de formação da personalidade, as funções psíquicas superiores podem assumir diferentes papéis, diferentes sentidos em culturas diferentes ou dentro da mesma cultura. Esses papéis, muitas vezes, podem chocar-se, colidir em uma mesma situação social. Vigotski (2000) dá como exemplo o juiz que ama a sua esposa, no papel de marido, apesar de ter que condená-la em seu papel social de juiz. Em um ambiente escolar, a personalidade como *drama* pode ser observada nas diversas relações do dia a dia entre professores e crianças, professores e familiares das crianças, professores e professores, professores e gestores, dentro da própria equipe gestora, entre os funcionários.

A cada tomada de decisão, portanto, entram em cena a posição que o sujeito ocupa, o papel social, a expectativa que depositam nele, seus valores morais, suas vontades particulares que, muitas vezes, criam o conflito entre o que *tem que ser feito* e o que *quero fazer*. Gestores

enfrentam no dia a dia das unidades escolares os dramas das várias personalidades em convivência e os seus próprios dramas pessoais, como qualquer ser humano.

Dessa forma, assim como nas relações sociais em que dois indivíduos dialogam – o eu e o outro –, ao interiorizar esta relação, mantém-se o duplo sentido nas funções psíquicas superiores de forma que o próprio indivíduo vive, ao mesmo tempo, o *eu* e o *outro* do drama. A estas questões destacam-se dois aspectos: a personalidade como “drama” e o ato volitivo.

Vigotski (2000) compreende o homem como “homo duplex”. O que acontece no plano externo, no plano social entre dois ou mais indivíduos, ocorre no plano interno de uma única pessoa. Conclui, entre outros aspectos que:

[...] o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo *interação* das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de *drama* (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Pino (2000) explica esta ideia de homo duplex como as funções do “eu” e do “outro” desempenhados pela mesma pessoa. Del Río e Álvarez (2007, p. 304) afirmam que Vigotski compreende o drama como “o modelo de organização da psique”. Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores são dramáticos sendo a pessoa “personagem de si mesmo” (Del Río e Álvarez, 2007, p. 317). Como personagem, o “eu” e o “outro” encontram-se na mesma pessoa, em uma espécie de diálogo interior.

Delari Júnior (2011, p.188), com referência ao sentido do “drama” na psicologia de Vigotski, explica que a personalidade “se produz e é produzida ao “atuarmos” na cena viva de nossas relações sociais”, ou seja, não é prescrita antes pelos outros nem por nós mesmos. O drama, conforme o autor, é abordado de diferentes maneiras por Vigotski que em muitos casos se associam aos seguintes temas: “o da volição ou escolhas humanas; o de nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 194). No percurso dramático da vida, fazemos escolhas (ato volitivo) que sempre implicarão renunciar a alguma coisa. São situações dramáticas e impasses com os quais nos deparamos no dia a dia.

Nas tramas das relações sociais, desempenhamos diversos papéis mediante as expectativas do outro em relação a mim e a minha expectativa em relação ao outro. O *outro* representa, portanto, lugar essencial na minha forma de sentir, pensar e agir. Trata-se de compreender que o homem como ser social desenvolve-se nas relações, na colaboração com os

outros. Ou seja, que antes de se tornarem funções psíquicas superiores internas no movimento intrapsíquico, estas surgem como forma de comportamento coletivo, interpsíquico (VIGOTSKI, 2018).

Assim, cada um pode fazer a sua própria história ao mesmo tempo em que exerce influência na história social (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007).

3.1.3 Vivência e o lugar das emoções na situação social de desenvolvimento

González Rey (2000) explica a construção teórica de Vigotski sobre a formação da personalidade humana, reconhecendo-a em sua subjetividade individual, porém gerada em uma dada situação social de desenvolvimento. O autor destaca o lugar das emoções na constituição social da personalidade humana e apresenta a sua compreensão acerca dos conceitos de necessidade e vivência por meio da leitura das obras de Vigotski.

As relações entre necessidade, emoções, funções psíquicas superiores, significação e sentido e, finalmente, personalidade, dentro de um sistema complexo, processual e integrado da constituição da psique humana trazem importantes contribuições para o debate no campo da educação e, ainda, de forma mais específica nesta pesquisa, para a compreensão dos processos de autoformação dos (as) gestores (as) e professores (as) da Educação Infantil.

Na constituição das unidades do psiquismo, as emoções ocupam um lugar equivalente aos processos cognitivos e estão relacionadas com os processos de criação contínua de novas necessidades humanas, necessidades estas que possuem um caráter social e alcançam um nível subjetivo na medida em que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, de natureza cultural. Esse é um processo dinâmico e integrado em permanente criação de novas necessidades. A necessidade coloca o sujeito para atuar no mundo e, conforme explicita González Rey (2000, p. 141):

No nível subjetivo, as novas necessidades se organizam através das emoções já existentes, com procedências diferentes e que se integram em sua diversidade na definição de novos estados qualitativos do organismo, que aparecem como novas necessidades. A aparição de novas necessidades psicológicas é fonte de emoções qualitativamente diferentes, que em suas novas vias de integração com outras emoções em momentos concretos da atividade, do estado geral do sujeito, conduzirão a aparição de novas necessidades.

Os processos afetivos e cognitivos não ocorrem de forma separada no psiquismo humano e essa integração compõe uma unidade do desenvolvimento humano expressa no conceito de vivência definido por Vigotski. Na vivência - relação afetiva da criança com seu meio -, encontram-se integrados os aspectos cognitivos e afetivos na unidade indissolúvel de elementos externos e internos (González Rey, 2000).

“Vivência” é a tradução para o português mais comum da palavra russa *perejivanie*. Ela pode ser encontrada em diferentes obras de Vigotski desde os escritos iniciais como em “A tragédia de Hamlet” (1917) e a Psicologia da Arte (1925), em que Vigotski começa a utilizar a palavra *perejivanie* na relação com as emoções, afetos na produção e recepção da obra de arte até os trabalhos posteriores voltados para a psicologia. “*Perejivanie*” ou “vivência” é um conceito aberto e polissêmico nas obras de Vigotski (TOASSA, 2009; DELARI JÚNIOR., PASSOS, 2009).

Delari Júnior e Passos (2009) desenvolveram um projeto de estudo sobre como o problema da vivência humana foi abordado a partir da palavra *perejivanie* em diferentes textos de Vigotski. O estudo demonstra que a palavra, a depender da obra de onde se extrai, pode estar relacionada à emoção, à sensação, ao vivenciamento, à experiência, à emoção estética, à mística na qual o leitor se assemelha ao herói. Em outro momento de sua obra, *perejivanie* corresponde à “unidade dinâmica da consciência”, à “unidade cognitivo-afetivo”, entre outras possibilidades. De toda forma, o conceito de vivência aproxima-se sempre da ideia de uma experiência humana de intensa atividade entre o sujeito e o meio. A vivência transforma o sentido e o significado que o meio tem para o sujeito.

Para Vigotski, “vivenciar é participar de uma realidade impactante, cujo sujeito a apreende sem julgamento a priori” (TOASSA, 2009, p. 75). Entre outras explicações, Vigotski (2018, p.78) afirma que:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência** (grifos do autor).

Assim entendida, caberia às equipes escolares organizarem o meio social – os espaços, os materiais, as relações – de forma intencional, a fim de possibilitar *vivências* às crianças e aos adultos que estão diariamente nesse meio. Os responsáveis pela organização ou as lideranças dos processos de formação continuada no ambiente de trabalho podem criar condições objetivas, um meio rico em possibilidades para as vivências. Outro ponto a ser considerado com base no trecho destacado é que o sujeito que vivencia o meio é um sujeito único. Na vivência, a interação é entre *uma* personalidade e os elementos que seleciona desse meio, ou seja, trata-se de uma integração de unidades indivisíveis do externo-interno (interpsíquico) e do cognitivo-afetivo (intrapíquico).

Seria, então, um equívoco pensar que todas as crianças de uma turma ou todos os adultos que participam de um mesmo processo de formação continuada, vivenciariam da mesma forma as possibilidades que encontram em seu meio. Muitas das angústias das lideranças pedagógicas, como pude verificar ao acompanhar as gestoras nas reuniões do *Grupo Independente*, decorrem da ideia de que a equipe caminhará de forma homogênea frente aos processos de formação e acompanhamento do trabalho pedagógico. A tarefa, então, consiste em organizar um meio mais rico e diversificado no uso de diferentes linguagens, com ênfase nas atividades coletivas, em que possam ser forjadas novas necessidades e, com isso, possibilidades de promover vivências.

Muito presente nas obras de Vigotski é a *vivência estética* que, a meu ver, contribui para a compreensão do conceito de *vivência* entendido a partir dos escritos de psicologia. Procurei compreender a ideia de vivência e de vivência estética desde que as gestoras do *Grupo Independente* passaram a expressar – por escrito ou por manifestação oral – reações emocionais, catarses, nos momentos de estudo em grupo e nas apreciações de obras de arte durante os encontros.

A apreciação de obras de arte ocupa um lugar medular na metodologia de estudo do *Grupo Independente de Gestores*. Com base no estudo sobre emoções e vivência nas obras de Vigotski, Toassa (2009, p.94) comenta que:

[...] a arte deflagra o funcionamento de uma rede de funções (percepção, linguagem, pensamento, memória, sentimento), a qual assume o papel de sujeito da recepção da obra: sujeito que suspende temporariamente o julgamento pragmático da vida para vivenciar a fantasia do artista. Este elemento forte e irracional que acompanha a suspensão do julgamento é uma espécie de mergulho na obra de arte [...] em que o apreciador tende a sofrer a reação estética organizada pelo sistema de estímulos organizado na obra, e, através dela, a catarse de seus próprios sentimentos.

Como já discutido no segundo capítulo, a arte suspende o indivíduo à esfera do não cotidiano (HELLER, 1987; 2016) que, ao sair do seu “ensimesmamento”, ao se colocar no lugar do outro, ao viver o drama do personagem, amplia sua visão de mundo (FORTES, 2019) e retorna à vida cotidiana enriquecido, no sentido de “homem rico” explicado por Marx.

É uma importante contribuição para a educação formal e para a formação continuada toda essa forma sistêmica, integrada, dinâmica e dialética como a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano para o qual são considerados o papel da cultura (o meio), o papel do social (o outro) sem desconsiderar o sujeito como personalidade (de natureza social e histórica) e também em sua particularidade e protagonismo no processo de conhecer e se desenvolver.

Como uma síntese das várias ideias sobre desenvolvimento humano apresentadas até aqui e um chamado contundente à prática, Delari Júnior (2011, p. 195) afirma que as contribuições de Vigotski nos interpelam a:

[...] conceber uma atividade volitiva produtora de sentidos que, a um só tempo, crie e produza também objetividade, melhores condições de vida material e potencialização do que temos de propriamente humano; a investigar seriamente sobre *o que fazer* para que a ação dramática não decaia em prazer diletante ou na dor neurótica de produzir “novos” sentidos e significados para realidades sociais que seguem objetivamente imutáveis, como nossa alienada capacidade de “*produzirmos ‘novos’ sentidos subjetivos*” para nossa própria miséria, dor e subserviência (tanto mais ao tratarmos da vivência de outrem), ou nossa já antiga retórica de que tudo a fazer é “criar ‘novos’ modos de olhar”, mesmo ao custo de esse “olhar” ser de indiferença e silêncio em relação à dor do outro, como se não falarmos dela a fizesse deixar de existir (grifos do autor) .

As gestoras do *Grupo Independente* que dedicam um tempo voluntário de suas vidas para o estudo, para a atividade de autoformação, buscam a ação transformadora em suas unidades de Educação Infantil a iniciar por suas próprias práticas de gestão, de uso de instrumentos e meios para a liderança dos processos de formação orientados para o desenvolvimento de toda a sua equipe. Buscam descobrir, no coletivo, na relação com outras gestoras, esse *o que fazer* tão difícil de descobrirem sozinhas. Os processos de formação continuada, voltados para o desenvolvimento integral do humano, orientam-se para a transformação do próprio sujeito e de sua prática, ou seja, para a atividade em si. Para compreender esses processos de transformação, passarei a discutir no próximo tópico, as contribuições da Teoria da Atividade.

3.2 A atividade humana

Neste tópico, explorarei aspectos da Teoria da Atividade que contribuem para fundamentar ações transformadoras de formação de gestores, que se orientam à atividade profissional de gestão na perspectiva da educação desenvolvente. A análise teórica será apresentada com base em estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na teoria psicológica da atividade desenvolvida por Leontiev (2004; 2021), cuja essência encontra-se na concepção filosófica marxista da natureza histórico-social do ser humano (DUARTE, 2002; LIBÂNEO, 2004).

Desta forma, interessa à pesquisa esta relação entre a atividade histórico-social dos seres humanos e os processos de formação da consciência que podem ocorrer tanto de forma humanizadora como, ao contrário, de forma alienante. Trata-se de uma questão crucial à medida em que o que se discute são os processos de formação de gestores para qualificar sua atividade de trabalho na escola de Educação Infantil, processos esses que, como discutido em capítulos anteriores, muitas vezes, ocorrem de forma alienada e baseada no senso comum.

Cabe, ainda, lembrar que os gestores são considerados, na concepção desta pesquisa, lideranças pedagógicas que organizam os processos formativos na unidade de Educação Infantil e que também, por homologia dos processos, os princípios que fundamentam a formação dos gestores são os mesmos que fundamentam a formação docente, respeitadas as especificidades de cada cargo.

3.2.1 Concepção filosófica marxista da natureza histórico-social da atividade humana

Como se sabe, os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, fundada por Vigotski, tinham como objetivo criar uma psicologia marxista capaz de responder às necessidades de transformação da sociedade soviética em meio à revolução em curso naquele momento. Desta forma, a teoria marxista sobre a atividade humana fundamenta toda a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev. Marx e Engels analisam, entre outras categorias, a diferença fundamental entre a atividade animal e a atividade humana e o papel do trabalho no desenvolvimento humano.

Diferente do animal, que age no mundo para responder a uma necessidade de sobrevivência de forma imediata, no percurso histórico da ação humana sobre a natureza, o agir

no mundo torna-se atividade consciente. Para agir, o humano cria instrumentos que guardam em si o resultado de sua atividade. Assim, essa atividade distingue-se da atividade animal e passa a ser objeto da vontade, e, portanto, a atividade humana consciente é, a princípio, uma atividade livre. A atividade consciente do ser humano é engendrada na relação com a natureza mediatizada pela divisão do trabalho entre os homens. Desta forma, por meio de sua vida prática, o humano cria o mundo objetivo e nele se confirma como ser genérico (MARX, 2010).

Em contraposição aos materialistas antigos, entre eles Feuerbach, Marx toma a realidade não na forma de contemplação, mas como atividade humana “subjetivamente” (LEONTIEV, 2021). Em sua crítica, afirma que o mundo sensível é um produto histórico, resultado da atividade de gerações que sobem aos ombros dos antecedentes, modificam a ordem social e alteram as necessidades vitais humanas, que vão se tornando cada vez mais complexas. Para contrapor a visão contemplativa, abstrata do homem, Marx e Engels (2007) apresentam três pressupostos de toda a existência humana e de toda a história e, ao fazê-lo, demonstram suas concepções histórica e social de atividade humana.

O primeiro pressuposto diz respeito ao fato de que o homem precisa manter-se vivo para fazer história e, para isso, precisa criar diariamente meios de seu sustento, ou seja, de produzir sua vida material. Um simples cajado já é o resultado da produção humana, ou seja, implica a atividade de produção. Este é, para os autores, um ato histórico que precisa sempre ser considerado em todo o seu significado e alcance dentro de uma concepção histórica.

O segundo pressuposto é que “a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (MARX, ENGELS, 2007, p. 33).

Os homens lutam para a manutenção de sua própria vida e criam novas vidas. Nisto consiste o terceiro pressuposto. A constituição da família – na relação entre homens e mulheres, pais e filhos – também altera o desenvolvimento histórico da humanidade. Ao procriarem-se, criam novas relações sociais, aumentam a população e, por consequência, novas necessidades são geradas do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Este terceiro aspecto da atividade humana coexiste com os dois anteriores e estão presentes no curso da história desde os primeiros homens até os dias de hoje.

A prática humana, com base nesses pressupostos, é uma prática histórica e social:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como

relação natural, de outro como relação social-, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

Nesta relação social, de trabalho, é que se formam a consciência humana e a linguagem. A origem tanto de uma como de outra está na necessidade humana de troca recíproca entre os homens. Portanto, desde o início, a consciência humana “já é um produto social” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Marx e Engels (2007) apresentam-nos o processo de desenvolvimento do humano por meio da sua atividade prática e da constituição da consciência e da linguagem. Por meio do trabalho como atividade humana criadora, o homem transformou a natureza e a si mesmo, ou seja, ao transformar a natureza, transformou seus órgãos do sentido, seu corpo físico e psíquico. É na atividade prática do homem com os objetos do mundo físico que ele cria as aptidões, as habilidades que, em um processo de objetivação, serão fixadas nos objetos e apresentados aos outros homens por meio da linguagem que, assim como o pensamento, são componentes da consciência humana. A linguagem é responsável não só pela comunicação, mas também pela generalização das objetivações humanas.

Com base nos estudos de Marx e de Vigotski, Leontiev (2004; 2021) afirma o caráter social da consciência e aprofunda os estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Desenvolve a Teoria da Atividade, derivada dos estudos da atividade de trabalho e apresenta-nos a sua estrutura, seus componentes, como abordarei adiante. Por ora, cabe apresentar a compreensão de Leontiev (2021, p. 54) sobre a consciência humana:

Assim, o pensamento de Marx, radical para a teoria psicológica, se fundamenta na ideia que a consciência não é uma manifestação de certa capacidade mística do cérebro humano de irradiar “a luz da consciência” sob influência das coisas que atuam sobre ele, de estímulos, mas um produto de relações especiais, ou seja, sociais, das quais as pessoas participam e que apenas se realizam por meio do cérebro, dos órgãos dos sentidos e dos órgãos de ação. É nos processos engendrados por essas relações que os objetos são colocados na forma de imagens subjetivas na cabeça de cada pessoa, na forma de consciência.

O autor afirma que a consciência individual não existe fora da consciência social, ou seja, das relações que se estabelecem no desenvolvimento da sociedade, dos modos de produção, dos sistemas de relações sociais. A consciência individual só pode ser analisada

mediante “a atividade dos indivíduos em determinadas condições sociais e circunstâncias concretas que cabem a cada um deles” (LEONTIEV, 2021, p. 46).

Desta forma, não se pode falar de atividade humana sem mencionar a alienação desta atividade na sociedade capitalista, ou ainda, sem contextualizar a teoria elaborada por Leontiev (2021) na concepção marxista. A atividade humana e o desenvolvimento da consciência podem ser observados sob dois aspectos: o da humanização na forma de apropriação e objetivação do patrimônio cultural da humanidade ou da alienação que só pode ser superada por uma prática revolucionária.

Como dito anteriormente, a atividade humana distingue-se da animal por ser uma atividade consciente. No entanto, na sociedade de classes da forma capitalista, em que na divisão social do trabalho o produto, objeto do trabalho, não pertence mais àquele que o produziu, a relação é invertida “a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2010, p. 85. Grifos do autor).

E, assim, o trabalho *estranhado* retira do ser humano sua confirmação como ser genérico. Leontiev (2021, p. 153), afirma que:

[...] a divisão da sociedade em classes leva que pessoas se encontrem em relações desiguais, contrapostas entre si em relação aos meios de produção e ao produto social; de forma correspondente, a consciência também recebe a influência dessa desigualdade, dessa contraposição.

A análise das particularidades da consciência individual só pode ocorrer na relação deste indivíduo concreto com sua real condição de vida (LEONTIEV, 2021). No entanto, é preciso compreender o lugar que ocupa o ser humano nessa relação. Marx e Engels (2007) se contrapõem à visão materialista antiga de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e que por elas são modificados. Ao contrário, defendem que:

[...] as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (MARX; ENGELS, 2007, p. 538. Grifos do autor).

Esse é o ponto central. Compreender que essa relação humana com a sociedade é uma relação prática engendrada nas relações entre homens concretos que criam o mundo e o modificam, modificam as circunstâncias em resposta às suas necessidades que, no curso da história, são cada vez mais complexas. Entender que a vida tal como ela é, é uma possibilidade

entre várias outras possibilidades, é fonte motivadora, inspiradora para colocar em curso a organização de um grupo de gestores para realizarem sua autoformação.

Assim, vejo na compreensão desta concepção de atividade humana as possibilidades para refletir sobre o trabalho e a formação dos gestores. Desse modo, passarei a analisar a estrutura da atividade como foi teorizada por Leontiev.

3.2.2 A Teoria da Atividade como princípio para a formação de gestores da Educação Infantil na unidade trabalho-formação

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

Dizer a palavra referida ao mundo a ser transformado implica num encontro dos homens para esta transformação (FREIRE, 2013, p. 89. Grifos do autor)

Vejo nestas palavras de Paulo Freire (2013), uma síntese das concepções de atividade humana e de práxis. Vejo também como um elo entre o conceito e a proposta de autoformação realizada no *Grupo Independente de Gestores*. Tal proposta, sob essas bases, requer ações intencionais orientadas para a transformação dos sujeitos em atividade de formação e de trabalho.

Implica dar visibilidade às concepções de educação, de papel de gestores e professores na escola da primeira infância para refletir e agir fundamentado nestas concepções. Acima de tudo, é preciso que se reconheçam em processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento que será mais rico quanto mais possibilitar o diálogo, mais possibilitam ações colaborativas entre profissionais que se encontram porque, sozinhos, isolados, cada um em sua instituição escolar, não conseguem se transformar e transformar o meio social que organizam.

A “palavra verdadeira”, a práxis, como diz Freire (2013), orienta as ações do *Grupo Independente de Gestores*, já que se fundamenta no princípio de que a formação só se efetiva se tiver implicações no trabalho que realiza na escola, uma vez que “é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [...] de seu pensamento” (MARX, 2007, p. 533). Desta forma, compreendo a Teoria da Atividade desenvolvida por

Leontiev (2021), como uma possibilidade para fundamentar os princípios da formação continuada de gestores ao considerar como uma unidade a atividade de trabalho - atividade de autoformação.

Refiro-me à unidade trabalho-formação tendo em vista que, na atividade, sujeito-objeto são transformados. Em atividade, o objeto da realidade se transforma em imagem da subjetividade humana e, por outro lado, um produto deve resultar deste processo (LEONTIEV, 2021). Assim, o produto da atividade de autoformação é o próprio desenvolvimento das gestoras que participam do processo e, também, o que se apresenta na forma de ação concreta na sua atividade de trabalho.

Com base na concepção marxista de atividade humana, Leontiev (2004; 2021) aprofundou os estudos sobre a consciência e a atividade humana, o que resultou na constatação da estrutura geral da atividade. Seus estudos demonstraram que a vida humana “é um, sistema de atividades que se sucedem” (LEONTIEV, 2021, p. 103) e que, desta forma, não há apenas uma atividade geral, mas diversos tipos de atividades. Isto porque cada atividade corresponde a uma necessidade específica de um sujeito e o orienta ao objeto que satisfaz esta necessidade.

Uma vez satisfeita, esta atividade acaba e assim, novas necessidades são geradas e novas atividades responderão a este chamado da necessidade. Vale destacar que do mesmo modo como os objetos, as necessidades são produzidas (LEONTIEV, 2021) e, porque são, podemos pensar em como criar necessidades humanizadoras, ou ainda, como criar necessidades de estudo, de trabalho em colaboração, de participação em “comunidades” que estudam, refletem sobre sua prática e as transformam.

Desta forma, na estrutura geral da atividade encontra-se sempre uma necessidade que precisa ser atendida, e, portanto, para cada necessidade há sempre um objeto que a satisfaz, que a responde. É justamente este objeto que distingue uma atividade da outra, pois é a ele que o sujeito orienta seu agir. De forma material ou ideal, “o objeto da atividade é seu motivo efetivo” (LEONTIEV, 2021, p. 123), ou seja, os objetos transformam-se em motivos que impulsionarão, mobilizarão o sujeito à ação. As ações, provocadas pelo motivo, são componentes das atividades que se subordinam, orientam-se aos objetivos.

Leontiev (2021) considera, então, que há uma correlação entre os conceitos de atividade e motivo e outra correlação entre os conceitos de ação e objetivo. Para que o objetivo seja alcançado, é preciso criar condições para sua concretização e um modo de realizá-las mediante estas condições objetivas. A esse modo de realizar uma ação, Leontiev chamou de *operação*. Enquanto a ação está correlacionada ao objetivo, as operações relacionam-se com as condições.

Para a realização das operações, é necessário o uso de instrumentos que são as “ferramentas, ideias, imagens, habilidades e tudo o mais que puder, em determinada circunstância e necessidades da própria ação, levar à sua finalidade (MARINO FILHO, 2019, p. 55). Desta forma, reunir um grupo para atividade de formação implica considerar quais são as necessidades, os motivos, os objetivos para agir e criar condições objetivas, utilizar-se de instrumentos que garantam o resultado da ação formativa que, no caso aqui proposto, a transformação dos sujeitos e de suas práticas nas unidades escolares onde trabalham.

Organiza-se para os encontros do *Grupo Independente de Gestores* o estudo sistematizado de referenciais teóricos de diferentes campos do conhecimento, que possam contribuir para a autoformação ou para a compreensão teórica das necessidades que emergem da prática destes gestores, porém como o estudo em grupo destes referenciais contribui para o trabalho na gestão das escolas onde cada uma das gestoras trabalha? Como cada participante do *Grupo Independente* apropria-se das discussões, das reflexões e dos estudos realizados nos encontros?

Quanto a esta questão, recorreremos à Leontiev (2004), que chama a atenção para as partes constitutivas da consciência humana para poder compreender o sentir, o pensar e o agir no mundo, ou seja, o homem em atividade: a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível da consciência, dois quais, por ora, importam os dois primeiros elementos. O autor explica que a significação contém o conteúdo da consciência social, que fará parte também da consciência individual sujeita aos limites de seu tempo, pelos modos de produção, pelas formas de relações sociais, pelo patrimônio cultural, historicamente construído de sua época. Apresenta o conceito de significação como:

a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência das práticas sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência e a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A significação está presente na consciência de cada indivíduo, que assimila a experiência generalizada das gerações passadas, os modos de ação, os saberes, os conceitos, as normas de comportamento. Ela aparece a cada ser humano de um modo particular ao mediar o reflexo do mundo “na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra” (LEONTIEV, 2004, p.

101). Porém, a maneira ou o grau em que cada humano irá se apropriar ou até mesmo, não se apropriar das significações, ou ainda, se irá transformá-la ou não em sua personalidade dependerá do sentido subjetivo e pessoal que ele atribui a tais significações - sentido este que “é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Desta forma, para Leontiev (2004), os sentidos pessoais não podem ser analisados como algo da consciência pura sem qualquer relação com a vida do sujeito, com a suas condições, com o seu contexto social. Os sentidos modificam-se a depender das condições objetivas, dos motivos que estimulam a sua atividade. Com isto, Leontiev (2004, p. 104) explica que o sentido pessoal “traduz a relação do motivo ao fim”. É pelo motivo da atividade que se conhece o sentido que ela tem para o sujeito. O sentido pessoal é formado na relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado esperado de sua ação.

Ocorre que, para o próprio sujeito, a tomada de consciência e a conquista de objetivos concretos, o domínio de meios e operações de ações são modos de afirmação da vida, de satisfação e desenvolvimento de necessidades materiais e espirituais objetivadas e transformadas em motivos da atividade. É indiferente se o sujeito toma ou não consciência dos motivos, se estes são sinalizados na forma de vivências do interesse, do desejo ou da paixão; a função dos motivos, tomada pelo aspecto da consciência, é “avaliar” o significado vital para o sujeito das circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, eles conferem a ela um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreendido. Em determinadas condições, a não coincidência entre sentido e significado na consciência individual pode adquirir um caráter de verdadeiro alheamento entre ambos ou até mesmo de oposição (LEONTIEV, 2021, p. 170).

O desafio para as gestoras que organizam os processos de formação e acompanhamento do trabalho pedagógico de suas unidades de Educação Infantil e, da mesma forma, para a organização dos processos de autoformação que ocorre no *Grupo Independente de Gestores*, é o de pensar quais são os motivos de sua atividade e o de propiciar que esta autoformação confira às gestoras os instrumentos, as ferramentas necessárias para desenvolver-se e desenvolver sua equipe de trabalho. No desenvolvimento de um processo de autoformação há de se esperar que parte dos significados sociais convertam-se em sentido pessoal, ou seja, parte da vivência individual da significação é transformada pelo sujeito em sentido pessoal e que, assim, objetivem-se em produto concreto da atividade, na forma de um plano de ação intencional, bem fundamentado teoricamente, com ações e operações definidas e seguidas no dia a dia com a equipe docente e dela, com as crianças.

Uma questão a se colocar é: Quanto da produção acadêmica, dos princípios, concepções e dos valores educacionais elaborados historicamente por pesquisadores (as) da área da Educação dos bebês e crianças pequenas, das militâncias por uma educação desenvolvente, transformadora para as crianças e para as suas famílias, que se constituem em significações forjadas nas práticas sociais, serão, em que grau ou medida, apropriadas pelas equipes escolares? Qual o lugar que tais significações ocupam nas práticas e nas atividades de formação nas unidades escolares?

Por isso, entendo como necessidade para qualificar as práticas com bebês e crianças pequenas criar estas redes de significações, ou seja, organizar grupos de estudo de gestores (as) para autoformação e, por homologia, fomentar a organização de ações formativas e de acompanhamento das práticas nas unidades escolares na forma de uma “comunidade”, para que se tenha acesso ao patrimônio cultural de que precisam se apropriar para o desenvolvimento profissional e para qualificar as práticas. Assim, em ação de autoformação no coletivo, podem se formar as necessidades e os motivos para a atividade do sujeito, para a atividade orientada a uma educação que desenvolve, uma educação desenvolvente.

3.3 Processos de autoformação na perspectiva da Educação Desenvolvente

A formação de gestores(as) de escolas de Educação Infantil aqui proposta tem como pressuposto uma *educação desenvolvente* pensada a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural. *Desenvolvimento* é compreendido não como uma simples mudança quantitativa, mas como um complexo sistema de mudanças e transformações capazes de mudar a conduta da pessoa, mudanças essas que são provocadas nas relações sociais mediadas pela cultura. Em uma concepção de *educação desenvolvente*, o que se busca é provocar tais transformações no psiquismo dos sujeitos que participam dos processos educativos. Trata-se de provocar transformações no desenvolvimento intelectual e também moral, ou seja, no caráter voluntário das ações e na motivação para o sujeito agir.

Fundamentados nas teses marxistas, nos estudos de Vigotski do condicionamento histórico-social do desenvolvimento psíquico e na unidade psiquismo-atividade de Leontiev e Rubstain, autores como Elkonin, Davidov e Repkin, iniciaram experimentos para compreender

a *Atividade de Estudo*¹⁴ e o *Ensino Desenvolvemental*, cujos princípios contribuem para o entendimento do que é uma *educação desenvolve*nte.

Psicólogos e professores russos chamavam de “Educação Desenvolvente” os programas pedagógicos desenvolvidos por Elkonin e Davidov (DUSAVITSKII, 2019), porém, pretendo apresentar em linhas gerais, uma ideia de “Educação Desenvolvente” que parte do conjunto dessas teorias de forma a ser generalizada para a formação de gestores, de professores no cenário de educação dos bebês e das crianças pequenas.

Nesse conjunto teórico, o conceito é mencionado de diferentes maneiras como: *Ensino Desenvolvemental*, *Educação Desenvolvemental*, *Didática Desenvolvemental* ou *Educação Desenvolvente* propriamente dita.

A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento humano serviu de fonte de estudos e pesquisas para diferentes abordagens da Didática Desenvolvemental, que surgiu na então União Soviética, no final dos anos 1950. Entre os grupos de pesquisadores havia divergências conceituais sobre as elaborações teóricas de Vigotski, o que resultou em pesquisas com tendências diferentes. Dentre essas variadas tendências, os estudiosos da “Didática Desenvolvemental da Atividade” geraram sistemas pedagógicos bem estruturados, que por mais de cinquenta anos atuaram na educação da sociedade socialista soviética.

A Didática Desenvolvemental da Atividade é composta por três sistemas: sistema Elkonin - Davidov – Repkin; sistema Zankoviano e o sistema Galperin-Talizínia. Esses autores trabalharam, muitas vezes, em parcerias, criaram diversos laboratórios de pesquisa e também atuaram em escolas piloto. Elkonin, Davidov e Repkin contaram com o apoio de muitos estudiosos e desenvolveram suas pesquisas por mais de cinquenta anos (PUENTES, 2019).

Os sistemas de Educação Desenvolvente diferenciavam-se de outras propostas pedagógicas em vários aspectos: por constituírem-se como um sistema integral de aprendizagem e educação com base filosófica marxista da concepção de atividade humana; por basearem-se no estudo psicológico e pedagógico das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade; por desenvolverem estudos sobre a atividade de estudo e a formação da consciência teórica e do pensamento; pela inovação no método de ensino que passa a promover a ação independente das crianças sobre o material de estudo para a análise e generalização e,

¹⁴ Dentro da Teoria Histórico-Cultural, a Atividade de Estudo é considerada a atividade principal das crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a brincadeira é a atividade principal para o pré-escolar. Os estudiosos desta atividade chegaram, após muitos anos de pesquisa, a definir a sua estrutura e composição.

por fim, por aplicarem um conjunto de instrumentos de avaliação do desenvolvimento mental e da personalidade da criança (DUSAVITSKII, 2019).

Por mais de cinquenta anos, desde o final da década de 1950, os teóricos histórico-culturais soviéticos buscaram desenvolver estudos que contribuíssem para a elaboração de programas de ensino para as crianças das escolas públicas em especial para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no caso da teoria da Atividade de Estudo. Era preciso investir substancialmente na educação das crianças das classes trabalhadoras e camponesas diante do alto nível de analfabetismo e baixa escolarização.

O sistema de Educação Desenvolvente, após anos de experimentos em escolas piloto, foi colocado em prática em diferentes escolas públicas a pedido dos próprios professores. Foi possível observar, com estas experiências, que o desenvolvimento mental das crianças que vivenciavam a educação desenvolvimental se diferenciava do desenvolvimento das crianças nas escolas tradicionais (DUSAVITSKII, 2019). Segundo essas avaliações:

[..] as crianças demonstravam um diferente mecanismo psicológico de desenvolvimento. A criança em uma turma de educação desenvolvente é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesmo e de seu meio (DUSAVITSKII, 2019, p.290)

Davidov e seus companheiros de pesquisa tinham o propósito de elaborar propostas concretas para a prática pedagógica fundamentadas em novos princípios psicológicos. Pretendiam analisar “a passagem da atividade ao seu ‘produto subjetivo’ na análise das neoformações, das mudanças qualitativas no psiquismo da criança, em seu desenvolvimento mental e moral” (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 319, tradução minha). O que estava em avaliação eram as mudanças no interior da criança como personalidade e como sujeito na atividade, e não a avaliação das funções psíquicas em separado.

A respeito do desenvolvimento moral, tratava-se de observar, no que se refere à Atividade de Estudo, mudanças no caráter voluntário, motivacional das crianças frente às propostas (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987). Essa é uma questão a se considerar no planejamento de atividades de formação continuada. A vontade, a motivação e o envolvimento são condições para agir e se implicar em ações de formação e, por consequência, em mudanças de práticas com as crianças. Durante a formação do desenvolvimento psíquico,

deve-se revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte do autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua

inclusão na prática social (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução minha)

O trabalho de quem organiza os processos de formação ou das lideranças pedagógicas é o de criar tais condições de forma a gerar transformações em suas práticas. Para isso, no *Grupo Independente de Gestores*, buscou-se utilizar diversos instrumentos, meios para que o desenvolvimento ocorresse. Foram momentos de estudos, debates e discussões que puderam gerar, no plano pessoal, reflexões apoiadas também pelo uso de diferentes registros, entre eles o diário de bordo¹⁵. Os registros utilizados mostraram-se potentes para a reflexão e autoavaliação de cada um sobre seu processo de apropriação de conhecimento e desenvolvimento, como mostrarei no próximo capítulo.

Na participação ativa das gestoras, em atividade de autoformação, estava em curso o desenvolvimento psíquico das participantes. Eram propostas intencionais¹⁶ e sistemáticas de estudo, discussão e reflexão que previam momentos coletivos – construção de significados e uso de instrumentos de reflexão.

Exercer influência no desenvolvimento moral, no controle da vontade e motivação, é uma possibilidade real afirmada pelos experimentos de Davidov e Márkova (1987, p.321, tradução minha) com as crianças russas: “por meio da atividade é possível passar a dirigir o processo de desenvolvimento psíquico da criança e isto, por essência, constitui hoje a principal tarefa da psicologia evolutiva e pedagógica”. Assim, *a educação desenvolvente* é forjada na ação consciente de colocá-la em curso e na busca pelos meios de concretizá-la.

O desenvolvimento ocorre por meio da apropriação do patrimônio cultural, mas, vale lembrar que o domínio dos conhecimentos e de habilidades por si só não significam desenvolvimento (DAVIDOV, MÁRKOVA, 1987). O desenvolvimento implica o domínio das capacidades, das formas gerais das atividades psíquicas. A mediação entre o meio social e as particularidades de cada pessoa exercem influências sobre o psiquismo. Daí a importância do ensino que “intensifica as propriedades psicofisiológicas (plasticidade, dinamismo) favoráveis ao desenvolvimento e ‘suaviza’ as propriedades que obstaculizam o desenvolvimento multilateral da criança (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 322, tradução minha).

¹⁵ Diário de bordo é um instrumento de registro do trabalho com a finalidade de promover reflexões e orientar novas ações.

¹⁶ Chamo de intencional aquela proposta que, mais do que saber de antemão sua finalidade, busca meios, procedimentos e ações para alcançá-la

Ensino é a forma de organização dos conteúdos do patrimônio cultural a serem apropriados pelas crianças por meio do trabalho do (a) professor (a) que organiza os meios para que a criança aprenda e desenvolva-se (DAVIDOV, MÁRKOVA;1987). Considerando as especificidades de cada caso, nos processos de formação continuada de gestores (as) ou de professores (as), há, também, a necessidade de *ensino*, ou seja, de uma organização dos conteúdos do patrimônio cultural e da escolha coletiva dos meios para que a apropriação dos conhecimentos, habilidades e práticas sociais ocorram e se transformem em patrimônio da subjetividade dos participantes da formação.

Desta forma, caberia às lideranças do grupo de formação, garantir que ocorra a sistematização do estudo com a participação ativa de todos os participantes nas decisões e, ainda, cuidar de todo o processo com o uso de instrumentos de avaliação e autoavaliação.

No caso em estudo, as atividades coletivas de autoformação são organizadas de forma a possibilitar a máxima participação colaborativa de todos os integrantes. O papel das lideranças é de manter sempre o alto nível das atividades do grupo já que, segundo Davidov e Márkova (1987, p. 322, tradução minha), “o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades dos tipos de atividades dos quais se apropriam os indivíduos”.

Insisto ainda um pouco mais sobre a relevância da sistematização das atividades dos grupos de formação continuada e da presença do estudo teórico nesses grupos. Na organização das atividades do *Grupo Independente de Gestores* estão contemplados os estudos de diferentes produções científicas na área da Educação Infantil e de formação de professores, de textos da filosofia, de apreciação de obras de arte de diferentes linguagens e temáticas, todos postos em discussão na expectativa de produção de significados coletivos que, com o apoio de instrumentos, como os registros reflexivos, serão apropriados por cada uma das participantes de acordo com os sentidos que atribuem a estas discussões.

Trata-se, portanto, não de uma apropriação passiva, mas, ao contrário, que exige a atividade do sujeito que participa, orientado a “dominar os procedimentos, socialmente elaborados, no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo” (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 322, tradução minha).

Em um processo de formação continuada, de profissionais que já estão em exercício de sua profissão, o propósito é que os efeitos dessa formação traduzam-se em práticas criadoras,

ou seja, que a formação interfira na conduta dos participantes de modo a promover nas escolas onde trabalham uma verdadeira *educação desenvolvente*.

Assim, no processo de formação, combinamos elementos da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Vida Cotidiana de Heller: a conexão indivíduo-personalidade e gênero humano por meio do acesso ao patrimônio cultural: a ciência, a arte e a filosofia, ou seja, a experiência fixada nas objetivações humanas, em um processo de autoformação organizado de forma a produzir significados coletivos e sentidos pessoais capazes de transformarem o psiquismo e a conduta dos participantes, que, por consequência, transformam o meio social que organizam.

Davidov e Márkova (1987) comentam que a Atividade de Estudo é uma entre outras possibilidades de atividade na educação escolar, mas sua relevância está em ter como pressuposto a transformação do próprio sujeito que aprende. Esta transformação é explicada como:

[...] a aquisição pela criança de novas capacidades, quer dizer, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade cujo produto são as transformações do aluno. Se trata de uma atividade de autoformação; nisto consiste sua principal particularidade.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e nas mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança[...]. (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 324, tradução minha).

A Educação dos bebês e das crianças pequenas tem atraído o interesse de muitos estudiosos no Brasil e no mundo, o que resulta em uma vasta produção científica que muito tem a contribuir para dar um salto de qualidade no trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, mas, para isso, as equipes escolares precisam apropriar-se destas produções teóricas e traduzi-las em práticas no dia a dia dessas instituições. Reconheço, pela minha experiência, que esta não é uma tarefa fácil e que muitas equipes com as quais tenho contato estão mobilizando-se para promover esse salto de qualidade, na maioria dos casos, com seus próprios recursos e em condições adversas.

São necessários momentos de estudos teóricos e de encontros coletivos para a discussão das práticas promotoras de desenvolvimento. Isso deve resultar do trabalho organizado e sistemático pelos gestores que assumem a liderança desses processos de formação continuada na escola. Com tal responsabilidade, formou-se o *Grupo Independente de Gestores*, uma vez

que tinham a necessidade de vivenciar um processo de autoformação para organizar os processos vividos nas escolas onde trabalhavam.

A Atividade de Estudo como proposta para a criança em fase de Ensino Fundamental, considera não só o domínio dos conhecimentos, mas, também, a motivação para a atividade, “a transformação da criança em sujeito da atividade” (DAVIDOV, MÁRKOVA;1987, p. 324, tradução minha). No caso dos adultos, ocorre o mesmo, ou seja, todos que participam de uma atividade de formação continuada precisam ser sujeitos desta atividade. Esse é um dos grandes desafios encontrados pelas gestoras que participam do *Grupo Independente*.

Em muitas reuniões do grupo, as gestoras comentavam sobre a falta de motivação ou de interesse demonstrados por parte de professores (as) que não se envolvem nas atividades de formação ou não vêm sentido para refletir sobre sua prática e tentar mudá-la. São aqueles profissionais que operam na lógica da vida cotidiana e não reconhecem o valor de seu trabalho com bebês e crianças pequenas, que vivem em uma fase da vida de maior intensidade de desenvolvimento. Entregues ao discurso de desvalorização da carreira e às condições muitas vezes precárias de trabalho, não se reconhecem como profissionais de grande relevância que desenvolvem uma prática social complexa que exige maior qualificação.

As gestoras que participam do *Grupo Independente* são as responsáveis pela organização dos momentos formativos das escolas, função essa prevista como atribuição do cargo. No entanto, para alguns professores e professoras, a formação continuada é uma exigência externa, alheia à sua vontade. O desafio está, para estas gestoras, em se depararem com profissionais que não veem a formação continuada, a reflexão sobre a prática e seu próprio desenvolvimento como um valor, como uma necessidade. Assim como na Atividade de Estudo em que uma necessidade social se transforma em sentido pessoal, o mesmo precisa acontecer com a equipe escolar nos processos de formação continuada.

Nos momentos coletivos vividos pelo grupo são forjados os valores que, aos poucos, podem se transformar em necessidades pessoais. Assim, reafirmo a importância da formação do sentido de comunidade em cada unidade escolar. Ao explicitar a importância da atividade grupal comunitária para a valoração pessoal da atividade, Marino Filho (2019, p. 67) explica que:

[...] o sentido de comunidade se forma quando ocorre uma unidade grupal teórico/prática de atividade transformadora e, portanto, produtora dos meios e das condições de efetivação de tarefas que satisfazem necessidades postas aos integrantes do grupo em um mesmo espaço de existência.

Na organização do grupo como comunidade, cada sujeito sente-se parte da solução dos problemas e corresponsável pelos resultados. O desenvolvimento desse sujeito dependerá, porém de seu envolvimento na atividade de formação continuada e isto requer compreender que a organização do meio tem papel fundamental nesse processo. Significa que:

O envolvimento da pessoa não pode ser esperado como manifestação espontânea, como qualidade individual não social. O envolvimento da pessoa em uma dada atividade social depende da organização do meio social intencionalmente direcionado para a formação da personalidade correspondente (MARINO FILHO, 2019, p. 68-69).

A tarefa dos (as) gestores (as), portanto, seria a de organizar o meio social, criar condições para que a atividade de formação promova o envolvimento de sua equipe de forma a transformar personalidades. Isso porque, como já dito, a educação desenvolvvente promove transformação no psiquismo. Valores, vontades, sentidos, necessidades, motivos, são todos gerados no meio social, nas vivências promovidas nos momentos coletivos do grupo-comunidade com a participação ativa de pessoas como sujeitos.

Davidov (1988), conforme explica Libâneo (2003), destaca o valor das emoções para a atividade do sujeito. Necessidades e emoções antecedem as ações. São as emoções que orientam a pessoa a agir, a tomar decisões e a avaliar as condições para se envolver em uma atividade.

Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos [...] necessidades e emoções estão intimamente vinculados a traços socioculturais. Se é verdade que elas influenciam o “sentido” atribuído às coisas, às relações sociais, também é verdade que elas surgem no seio de uma cultura, ou seja, de relações intersubjetivas num determinado contexto cultural. [...] há que se considerar que as atividades de aprendizagem estão sempre impregnadas de processos subjetivos de natureza sociocultural. Ou seja, as necessidades que estão na origem dos motivos não são apenas biológicas, mas, também, sociais (LIBÂNEO, 2003, p. 15).

Dentro do conjunto da Teoria da Atividade de Estudo, afirmam-se postulados elaborados por Vigotski que a fundamentam, entre eles, os processos de interiorização das relações sociais e a construção de sentidos a partir dos significados elaborados no grupo social. A tarefa de estudar é uma das ações dentro da estrutura da Atividade de Estudo e é considerada essencial no processo, sem a qual, toda a atividade será prejudicada. A atividade é prejudicada quando não há interesse do sujeito para o estudo e se “a apropriação de conhecimentos se

converte no manejo de ideias cotidianas durante o cumprimento de hábitos utilitários” (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 325, tradução minha).

Este é um ponto a ser superado no trabalho das gestoras com suas equipes escolares. Debates superficiais baseados no senso comum tomam, muitas vezes, os momentos de reuniões pedagógicas e os horários de trabalho pedagógico coletivo - HTPC - e sustentam as tomadas de decisão da equipe sobre vários aspectos da rotina da escola. Muitas foram as vezes em que as gestoras do *Grupo Independente* questionaram como é possível teoria e prática constituírem-se como unidade indissociável nas ações rotineiras que ocorrem na escola.

A formação continuada, tanto a que ocorre fora da escola, quanto a que é desenvolvida no contexto das práticas internas, não têm conseguido superar os limites do cotidiano e dos hábitos utilitários. Uma das hipóteses para essa dificuldade é a superficialidade na forma como tratamos os conteúdos dos objetos de estudo. Muitas vezes os conteúdos necessários na formação são determinados antes mesmo dos sujeitos terem desenvolvidos os motivos para seu estudo. Assim, é necessário que sejam desenvolvidos primeiro os motivos. Motivos complexos para conteúdos complexos.

Os estudiosos da Teoria da Atividade de Estudo buscam desenvolver com a proposta desta atividade, desde as crianças pequenas, o pensamento teórico. Explicam que:

O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), demonstra-se às crianças a necessidade de estruturar e assimilar justamente o procedimento geral de orientação em dada área, o procedimento geral de solução de amplas classes de tarefas; então, muitas habilidades e hábitos particulares e práticas se formam sobre uma base generalizada, teórica (DAVIDOV, MÁRKOVA; 1987, p. 325, tradução minha).

Portanto, nos processos de formação continuada, é importante orientar o estudo para a busca dos princípios gerais da teoria que elegeram para discutir. Ao estudar a Pedagogia da Infância, por exemplo, é relevante conhecer o contexto histórico no qual a teoria foi produzida, a qual problema aquela determinada produção teórica busca responder, a visão de mundo, a corrente filosófica, ou seja, os valores e concepções que a fundamenta.

Com isso, busca-se sair da superficialidade para a compreensão e apropriação dos princípios que poderão fundamentar as escolhas e as ações em outras situações, na resolução de problemas análogos. Em outras palavras, busca-se a compreensão dos princípios e concepções que permitem a generalização para compreender problemas enfrentados no dia a

dia. Contudo, na superficialidade do estudo, das leituras que se promovem na formação continuada, não se promove a transformação das práticas, mas, ao contrário, apreendem-se fragmentos de teoria que se aplicam de forma utilitária e não desenvolvente.

A não apropriação dos princípios gerais de uma teoria dá lugar à cópia de modelos sem crítica, aos modismos, às soluções econômicas e superficiais para problemas complexos da Educação. Dessa forma, ao invés de promover o desenvolvimento dos sujeitos que participam dos processos de educação, de se elevar à esfera do não cotidiano a prática pedagógica como uma prática social complexa, mantêm-se a alienação, a lógica da vida cotidiana e a perpetuação de preconceitos e de práticas excludentes.

A mudança dessa forma economicista de buscar a apropriação de teorias que ofereçam respostas rápidas aos problemas do dia a dia implica a ruptura da forma “bancária” como aprendemos a lidar com o conhecimento e colocar-se disposto a aprender e a desenvolver o pensar, que envolve reflexão, análise e transformação da apropriação do conhecimento em prática criativa. Com base em Dávidov (1988), Libâneo (2003, p. 6) explica que:

Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento.

Cabe lembrar que não se trata de uma assimilação passiva de conteúdos culturais, mas de uma apropriação de uma pessoa que se coloca como sujeito ativo e que se relaciona com o objeto de estudo de forma integral, com suas emoções, seus valores, com os sentidos que atribui à tal atividade. O sujeito da atividade a converte em seu produto subjetivo. Assim, transforma o objeto de estudo e a si mesmo como personalidade. Segundo Dávidov e Márkova (1987), esse efeito sobre o desenvolvimento não ocorre em qualquer atividade, mas, na atividade de estudo formativa.

Na perspectiva do *Ensino Desenvolvidor* a escola é o lugar da mediação cultural, que ocorre pelo trabalho do professor que busca os meios de aquisição de conceitos científicos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas de conhecer o mundo e transformá-lo. Para tanto, é preciso desenvolver o pensar, ou seja, a capacidade de raciocínio, julgamento e reflexão. Isto porque não se pode apropriar dos princípios gerais de uma teoria sem pensar teoricamente, desta forma, é necessário que se executem procedimentos que capacitem o sujeito

a pensar teoricamente para que depois sejam colocados os conhecimentos teóricos produzidos por outros pensadores.

Libâneo (2003) defende que os princípios do *Ensino Desenvolvidor* da Teoria Histórico-Cultural da Atividade elaborada por Davidov são favoráveis para as proposições da Didática. Compreende que “o ensino é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento” (LIBÂNEO, 2003, p. 6).

A Didática, segundo esses princípios, estaria comprometida com a qualidade cognitiva das aprendizagens associadas à aprendizagem do pensar. Esta didática teria como premissa um aluno que se constitui como sujeito pensante capaz de lidar com os objetos reais que se transformarão em conceitos, argumentar e resolver problemas. A razão pedagógica de um ensino desenvolvente é a formação do humano em que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem baseada no pensamento teórico. Para tanto, pressupõe-se metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar (LIBÂNEO, 2003).

A análise dos encontros do *Grupo Independente de Gestores* permite-me afirmar que a metodologia utilizada aproxima-se dos pressupostos de um *ensino desenvolvimental*. Vários foram os procedimentos sistemáticos de desenvolvimento do pensar: nos procedimentos de estudo e mediação cultural; nas discussões propostas; nos instrumentos de reflexão como diferentes maneiras de registrar: diários de bordo e portfólios; nas formas de avaliações; nos colóquios e nas produções de capítulos de livros.

Segundo Dusavitskii (2019, p. 279):

Uma escola para o auto-desenvolvimento da personalidade só pode existir se houver um grupo de professores afinados, assim como na Escola n. 17, em Kharkov. O coletivo de professores no sistema de Educação Desenvolvente vive pelas mesmas leis que o coletivo dos alunos – em um processo contínuo de auto-desenvolvimento.

Esse processo contínuo de autodesenvolvimento das gestoras que participam do *Grupo Independente* será apresentado no capítulo que se segue com objetivo de subsidiar uma proposta de formação de gestores orientada pela educação desenvolvente.

4 - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES: da cotidianeidade à elevação à esfera do não cotidiano por meio de processos de autoformação em educação continuada

Uma vez expostos aspectos da gestão escolar na Educação Infantil em suas múltiplas determinações – a especificidade da gestão escolar na Educação Infantil, relações de trabalho, o senso comum como modo de sentir, pensar e agir, obstáculo à prática transformadora – e apresentar os princípios de uma educação desenvolvente, penso ter reunido as condições para elaborar orientações gerais para processos de autoformação de gestores (as) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cerne desta pesquisa.

Tenho como propósito, neste capítulo, primeiro apresentar a análise dos dados obtidos no acompanhamento que fiz ao *Grupo Independente de Gestores*, no recorte temporal de quatro anos (2016-2020) e, em seguida, elaborar uma perspectiva histórico-cultural para autoformação na perspectiva da formação continuada de gestores escolares da Educação Infantil – coordenadores pedagógicos e diretores escolares – orientada à superação do senso comum na atividade profissional e à educação desenvolvente. A exposição proposta está dividida em duas partes: 1- O processo de autoformação em educação continuada do *Grupo Independente de Gestores* e 2- Uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores escolares da Educação Infantil.

4.1 O processo de autoformação em educação continuada do *Grupo Independente de Gestores*

A fim de avançar em relação ao estudo feito junto ao *Grupo de Gestores*, retomarei, brevemente, o contexto em que se situa. Desde o ano de 2016, aceitei o convite de um pesquisador para a parceria na liderança do que estou chamando de *Grupo Independente de Gestores*. O Coordenador Fernando idealizou, a princípio, liderar um grupo de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, que estivessem dispostos a compreender os fundamentos do uso do *diário de bordo* como ferramenta potente de reflexão do professor quando há a interlocução com o coordenador pedagógico. Sua expectativa era de compartilhar seus estudos sobre o uso deste instrumento e de tornar os coordenadores pedagógicos escritores de *diário de bordo* para poder o implantar nas escolas onde trabalhavam.

A partir desta proposta exposta ao final de uma palestra para gestores – diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógicos – de uma rede municipal de ensino,

algumas participantes interessaram-se e compareceram na data marcada para ser a primeira reunião do grupo: dia 2 de setembro de 2016, às 19h.

Deixou-se claro, no primeiro encontro, que a participação era voluntária, sem qualquer vínculo formal com instituições públicas ou privadas. Os encontros eram quinzenais no período noturno com a duração média de duas horas e meia e acontecia em espaços cedidos em escolas municipais, salas da Secretaria de Educação, Salão de Festa de condomínio, sala de aula de faculdade. A partir de março de 2020, o grupo passou a se reunir de forma remota devido à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia por Covid-19 e, assim permanece até os dias de hoje.

Nos anos de 2016 a 2020, participaram do grupo em média vinte pessoas que trabalhavam em duas redes municipais e três estudantes do Curso de Pedagogia, ingressantes no grupo em 2020. Com o uso da ferramenta digital para realizar os encontros, o grupo passou a contar com a participação de gestores de outras regiões do Brasil ampliando o número para a média de quarenta em cada reunião.

Para esta pesquisa, delimitei os dados para análise no intervalo de 2016 a 2020 e o acompanhamento individualizado de onze integrantes, contando nesse número com o coordenador do grupo. O critério utilizado para esta escolha foi selecionar as gestoras que participaram da constituição do *Grupo* em 2016 e se mantiveram frequentes até o final de 2020. Esse período foi marcado por propostas de interlocução entre o que se propunha nos encontros e a prática que desenvolviam com suas equipes escolares. Eram proposições concretas de implicação nas unidades escolares onde trabalhavam, conforme explicitarei ao longo do capítulo.

Embora os nomes dos participantes, como explicado anteriormente, sejam fictícios, o perfil deles, considerando formação acadêmica, cargo e quando o iniciou e etapa de atuação são verdadeiros e importantes para compreender todo o contexto. Sendo assim, elaborei um quadro em que tais informações foram elencadas e aparecem na sequência.

Quadro 2. Perfil dos Participantes da Pesquisa

Nome (fictício)	Formação acadêmica	Cargo /função na rede pública	Início em cargo de gestão	Etapa de Educação de atuação entre 2016 e 2020

Coordenador Fernando	Pós doutorando e doutor pela PUC-SP, Mestre pela ECA-USP, Pedagogia pela UNI-A e Letras pela UNIFRAM	Coordenador pedagógico	2010	Educação Infantil
Bertha	Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela USP. Pedagoga pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Graduada em licenciatura plena em Artes Visuais pelo Centro Universitário Jales.	Coordenadora pedagógica	2010	Ensino Fundamental 2016-2018 Educação Infantil a partir de 2019
Carolina	Mestre* em educação pela Umesp. Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Educação Infantil. Graduada em Psicologia pela Umesp e em Pedagogia pelo Centro Universitário Clarentiano.	Professora respondendo por coordenação pedagógica.	2011	Educação Infantil
Clarice	Especialista em Gestão Pública pela Universidade de São Paulo (USP), Pedagoga pelo Centro Universitário Fundação Santo André.	Orientadora Pedagógica	2000	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Dulce	Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Psicopedagogia pela Universidade São Marcos e em Gestão de Escola Pública pela USP e em Docência do Ensino Superior pela Unip.. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anchieta.	Diretora de Escola	1998	Educação Infantil
Eleanor	Especialização (<i>Lato Sensu</i>) em Ética, Saúde e Valores na Escola pela EACH – USP, Especialização <i>Lato Sensu</i> em Neuropsicopedagogia (FALC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC – UNIABC e em Letras pela FAENAC.	Coordenadora pedagógica	2010	Ensino Fundamental
Fernanda	Mestre* em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Especialização (<i>Lato Sensu</i>) em Neuropsicopedagogia e Docência do Ensino Superior (FALC). Graduada em Letras pela Faculdade São Bernardo e em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo.	Diretora de Escola	2010	Ensino Fundamental
Francisca	Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Psicopedagogia pela Universidade São Marcos e em Educação Infantil pela Universidade de Jaboticabal. Graduada em Pedagogia.	Coordenadora pedagógica	2010	Educação Infantil
Maria	Mestre* em História da Educação pela Unifesp. Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Licenciada para séries iniciais e Educação Infantil pela USP. Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Design Instrucional para EAD Virtual pela Unifei e em gestão escolar pela FIJ.	Coordenadora pedagógica	2010	Educação Infantil

Nise	Pós-graduada em Psicologia e Psiquiatria da Adolescência pela Unicamp. Graduada em Psicologia pela Universidade São Judas e em Pedagogia pela Universidade São Marcos.	Professora. Passou a responder por vice-direção em dezembro de 2016	2016	Educação Infantil
Zuleika	Mestre* em Educação pela Umesp. Pós-graduada (<i>Lato Sensu</i>) em Psicopedagogia pela UniABC, em Arte, Cultura e Educação pela Faculdade Polis das Artes; e em Educação Infantil pela Faculdade Casa Branca. Graduada em Pedagogia pela Fasb.	Diretora de Escola	2010	Educação Infantil

No que se refere à formação acadêmica, conforme se observa no quadro 2 sobre o perfil das gestoras, todas possuem especialização *Lato Sensu* e quatro delas concluíram mestrado em educação. As gestoras procuraram os programas de mestrado no período entre 2016 a 2020 como consequência da participação no *Grupo Independente*. Destaco o motivo para esta afirmação: os procedimentos metodológicos utilizados no *Grupo* criaram a necessidade de ampliação de conhecimento e da realização de pesquisa para lidar com o universo de desafios que o dia a dia de um ambiente escolar impõe. Educação é uma prática social complexa que exige profissionais com ampla formação acadêmica, embora a sociedade brasileira ainda não tenha reconhecido esse valor. Aprofundar os estudos é buscar sair de respostas de senso comum para os problemas que enfrentam na escola.

Quanto ao tempo de experiência, as gestoras trabalharam como professoras da Educação Básica no mínimo por cinco anos e duas delas trabalharam em outras áreas não relacionadas à Educação antes de se formarem professoras. Observo que, ao ingressarem no *Grupo*, entre as dez gestoras, seis tinham experiência de, no mínimo, seis anos na gestão, uma com dezoito anos como diretora e uma com dezesseis anos de experiência no cargo, portanto, são profissionais que não estavam em início de carreira.

Manifestaram, no primeiro encontro do *Grupo*, que tinham interesse em aperfeiçoar o trabalho de acompanhamento às práticas dos professores e saber como implantar o uso e dar boas devolutivas nos diários de bordo das professoras. Uma vez que o convite para participar do grupo ocorreu em uma palestra que tinha como tema central o uso de diários de bordo e o papel do Coordenador pedagógico na interlocução pela via deste instrumento, as coordenadoras do grupo se mobilizaram a participar em busca de um conhecimento de ordem prática. Sabiam que provocar mudanças nas práticas das professoras não era tarefa simples, assim, ao explicitar as expectativas de participação no *Grupo*, Maria afirmou que buscava fortalecimento e que

compreendia que isso se alcança no coletivo de coordenadores. A coordenadora Francisca disse que havia passado por duas mudanças: da rede estadual de ensino para a rede municipal e de etapa do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Nessas mudanças, havia sentido muita diferença no trabalho e, por isso,

[senti] necessidade muito grande de buscar mais conhecimento, informação sobre o papel do coordenador pedagógico, o acompanhamento do trabalho pedagógico, a documentação pedagógica....rever a minha prática, meu papel na escola” (Francisca, 02 de setembro de 2016).

Apresento, no quadro 3 a seguir, as expectativas das gestoras com relação à participação no *Grupo Independente*. Algumas destas expectativas foram comentadas em reunião no dia 16 de setembro de 2016 e, outras, foram registradas em 15 de fevereiro de 2020 após uma autoavaliação sobre os anos anteriores.

Quadro 3. Expectativas das gestoras com relação a participação no grupo de estudos.

Nome	Expectativas
Bertha Coordenadora Pedagógica	Bertha estava em cargo de chefia na Secretaria de Educação até o final do ano de 2016 e manifestou interesse em participar do <i>Grupo</i> para poder orientar o uso de diário de bordo quando retornasse à unidade escolar (16/09/2016). Já na escola, sua expectativa era de “aprofundar as ideias sobre a potência do diário de bordo na qualificação do saber fazer pedagógico; provocar deslocamentos e estranhamentos na atuação docente; buscar teoricamente sentidos ao fazer e auxiliar novas provocações junto ao grupo de atuação. A pesquisa acadêmica está incluída nesta busca” (15/02/2020).
Carolina Coordenadora Pedagógica	“Necessidade de implementar o uso de registros pelos professores e a qualificar seu trabalho no acompanhamento das práticas dos professores” (16/09/2016).
Clarice Orientadora Pedagógica	“Ampliar o conhecimento e manter discussões permeadas por diferentes autores, mas tendo a prática como norteadora das reflexões e encaminhamentos” (15/02/2020).
Dulce Diretora de escola	Deseja conhecer a proposta do grupo de estudo e aperfeiçoar seu trabalho (16/09/2016).
Eleanor Coordenadora Pedagógica	Estudo, tematização da prática, vivências e profissionalização. Busca qualificar o fazer na escola “contribuindo para a formação do professor, na ‘virada de chave’, repercutindo diretamente nas crianças, com uma educação de qualidade que muitos falam, mas que nem todos colocam em prática” (15/02/2020).
Fernanda Diretora de escola	Já foi coordenadora pedagógica e diretora de creche. Busca refletir sobre a prática e aperfeiçoá-la. Quer “estudar, saber mais, entender as interrogações e entrelinhas”. Profissionalizar a prática. Busca ainda “uma aproximação com o meio acadêmico, entender melhor os teóricos e as teorias, exercitar a leitura de forma mais

	sistemática, potencializar o diário de bordo enquanto instrumento de reflexão, enfim ‘uma busca que não se acaba’” (15/02/2020).
Francisca Coordenadora Pedagógica	Busca conhecimento e a necessidade de rever o papel do coordenador pedagógico dentro da escola (16/09/2016).
Maria Coordenadora Pedagógica	Maria explica que estar no grupo envolve fortalecimento do Coordenador Pedagógico e busca os saberes relativos a dar devolutivas aos professores que coordena (16/09/2016).
Nise Vice-Diretora de escola	Iniciou no Grupo como professora de creche e passou a função de vice-diretora por um período e, mais tarde, formadora de gestores. Sua expectativa era a de qualificar a prática na gestão, pois já tinha vivenciado a escrita de diário de bordo como professora reconhecendo o quanto a escrita reflexiva e a interlocução do coordenador pedagógico ajudaram a qualificar sua prática (16/09/2016).
Zuleika Diretora de escola	Cita as questões da especificidade do currículo na creche e os desafios do planejamento para os bebês. É diretora de escola e busca atuação em conjunto entre diretora e coordenadora pedagógica, um alinhamento de concepções uma vez que não estava encontrando esta parceria com a coordenadora pedagógica no momento que inicia sua participação no <i>Grupo</i> (16/09/2016).

Entre as coordenadoras pedagógicas do *Grupo* havia a preocupação em saber orientar os professores para o uso do diário do bordo, uma vez que não era comum o uso deste instrumento e, ainda, aprender a fazer a interlocução com a escrita dos professores de forma a provocar a reflexão, desestabilizar as crenças e concepções e, assim, provocar mudanças nas práticas dos (as) professores (as).

Em 2016, buscavam as estratégias que pudessem ajudá-las a qualificar a ação na coordenação pedagógica. Em 2020, a necessidade do conhecimento de estratégias já aparece ao lado da necessidade de ter conhecimento teórico e de fazer pesquisa. No processo de autoformação, foram criadas necessidades novas que passaram a orientar e regular a atividade das gestoras (LEONTIEV, 2021), como será discutido mais adiante. Estas necessidades foram geradas na interação entre as gestoras e na mediação dos objetos culturais. O mesmo pode acontecer nas escolas onde trabalham, ou seja, podem criar esta necessidade no grupo de professores (as) e, assim, alterar o quadro, observado no segundo capítulo, de resistência própria do trabalho alienado, do economicismo da vida cotidiana e das respostas imediatistas do senso comum.

Estive presente em todos os encontros¹⁷ do *Grupo Independente de Gestores* no papel de colaboradora com a liderança do coordenador Fernando, o que gerou dois movimentos de estudo e pesquisa: o estudo, motivado pelas ações das gestoras, de teorias que me ajudassem a compreender como aprendemos e nos desenvolvemos, pelas discussões que aconteciam no *Grupo*, em paralelo aos acontecimentos e, tempos depois, o retorno aos registros produzidos pelo *Grupo* para análise deste material à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Vida Cotidiana.

Vale repetir que o objeto central de estudo do *Grupo* era o *diário de bordo*, sua aplicação nas unidades escolares e o papel do coordenador pedagógico na parceria com o professor que escreve diariamente sobre sua prática. Isso porque a palestra dada aos gestores tratava, em especial, deste tema. Desta forma, era essa a temática principal dos encontros, porém não se trata do objeto de estudo desta pesquisa.

O coordenador explica ao *Grupo* que utiliza uma metodologia de pesquisa chamada de pesquisa colaborativa. Consiste em uma metodologia na qual o pesquisador se insere no campo – na escola, na turma, ou nesse caso, no *Grupo de Gestores*, com um propósito, com uma intencionalidade, mas a forma como os encontros ocorrerem constituem-se em colaboração com todas as participantes. Ele ainda explica que a formação continuada que ocorre na escola, organizada pelas gestoras, pode seguir o conceito desta metodologia:

Eu não entro na escola com tudo definido do que vai acontecer. Eu entro na escola e no diálogo que vou estabelecendo vou perceber o que pode ou não acontecer. Por exemplo, quando trago a literatura para mediar, eu sei que quero que as professoras se tornem leitoras literárias, mas como, quais obras vamos ler, será definido no processo (Coordenador Fernando, 08/03/2017).

Com isso, quero explicar que, na análise dos encontros do período de 2016 a 2020, observei diversidade de abordagens, de temáticas discutidas, introdução de estratégias novas, porém sem perder a “espinha dorsal” do *Grupo*, que era a reflexão da ação por meio da escrita de diários de bordo e o fazer do coordenador pedagógico e do diretor escolar no acompanhamento à prática pedagógica e na organização da formação continuada na escola. Sem desconsiderar essa “espinha dorsal” que perpassa todas as ações do *Grupo* e para qual ele de fato foi criado, agrupei as ações formativas em três pilares, como a análise dos dados à luz da fundamentação teórica, que orienta toda a pesquisa e que me permitiu elaborar: 1- O fazer

¹⁷ Foram 56 encontros e 4 Colóquios no período de setembro de 2016 a dezembro de 2020.

dos gestores: intencionalidade e implicações na prática do professor; 2 - Aprendizagem e apropriação do patrimônio cultural da humanidade; 3 - Produção de conhecimento.

4.1.1 O fazer dos gestores: intencionalidade e implicações na prática do professor

O fato de o Coordenador Fernando ter dado uma palestra sobre um instrumento de aplicação prática como o diário de bordo e ter compartilhado a forma como trabalhava esse instrumento com a equipe de professores da escola onde era coordenador pedagógico pesou sobre os motivos que levaram as gestoras a comparecerem na primeira reunião do *Grupo Independente*: queriam aprender **como** se faz. Esta é uma necessidade real no trabalho de coordenadores pedagógicos que passaram a assumir a organização dos momentos de formação continuada na escola e, também dos diretores, que se percebem nesse papel. Tornou-se lugar comum a frase “fui dormir professora e acordei coordenadora pedagógica”.

Embora por homologia de processos possa se afirmar que os princípios e concepções de educação sejam os mesmos para qualquer faixa etária, como, por exemplo, os princípios de uma educação desenvolvente, há ainda metodologias, modos de aprender, regularidades no desenvolvimento que implicam modos diferenciados de se relacionar com o conhecimento e aprender. Trata-se, no que se refere à formação continuada, do aprender na atividade profissional para qual o sujeito já “se formou”. E, ainda, o que é mais desafiador, trata-se não de uma relação de um professor com seu aluno, mas de profissionais em um ambiente de trabalho com cargos de tradição hierárquica. Por tudo isso, é compreensível a necessidade do saber como fazer.

Ao longo das reuniões do *Grupo* foram compartilhadas estratégias de ação e instrumentos que possibilitavam a reflexão das gestoras sobre suas práticas e também dos professores, como os diários de bordo e os portfólios. Muitas vezes, o Coordenador Fernando levou para o *Grupo* as devolutivas que ele próprio escrevia nos diários das professoras da creche onde trabalhava.

A leitura destas devolutivas provocava discussões em torno de dois eixos: a estratégia de deslocamento, do confrontar as certezas dos professores, provocando a reflexão e, o segundo, da discussão dos conteúdos de uma pedagogia da infância propriamente dita - concepções de Educação Infantil, papel do professor, concepção de criança, currículo.

Eram também discutidos e compartilhados entre as gestoras os planos de formação da equipe escolar, a forma como coordenavam a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, a organização dos momentos formativos como os HTPC e as Reuniões Pedagógicas, os instrumentos do coordenador para acompanhamento individualizado aos professores. Estas discussões eram significativas, pois tratavam de objetos reais de suas práticas. As dificuldades enfrentadas e as limitações eram expostas e, de forma colaborativa, todas ajudavam a pensar em caminhos para o trabalho na escola. As gestoras traziam as situações vividas para a discussão no *Grupo* e retornavam com propostas concretas, com o objetivo de avançar na solução dos problemas e não ficarem somente na queixa.

Nas reuniões iniciais, as gestoras estavam ávidas por conhecer a prática do coordenador do *Grupo* como uma referência, um modelo. As perguntas, em geral, eram sobre o que fazer, como fazer em minúcias, típico do modo de pensar do cotidiano pragmático. Uma questão recorrente e que exemplifica essa curiosidade e interesse era: Quantas horas da sua rotina diária são necessárias para ler e escrever as devolutivas nos diários de bordo para as professoras?

Ainda eram raras as perguntas sobre os porquês. Entretanto, era consenso nesse *Grupo* querer saber ou confirmar o que era papel das gestoras organizarem para os momentos de formação continuada na escola; o que era preciso para promover mudanças nas práticas com as crianças e o que era preciso para criar condições para os professores refletirem sobre a prática. Vários instrumentos possibilitam essa reflexão, mas, era condição para este *Grupo* serem escritoras de diário de bordo para também fomentarem a escrita das professoras.

Além da escrita do diário de bordo, as gestoras foram incentivadas a produzir portfólios profissionais que pudessem revelar seu percurso de estudo, reflexão e implicação prática por meio da coleta de dados, como uma devolutiva dada a uma professora, uma orientação, um registro de HTPC etc.

Sobre o portfólio, vale destacar que ele é um potente instrumento de autoavaliação, que coloca as pessoas como sujeito na aprendizagem. Por meio dos portfólios, conhecemos nossas concepções, nossa filosofia, o que sabemos sobre a aprendizagem, nossa evolução como profissional e nossas necessidades de aprendizagem (MARTIN-KNIEP, 2007). Ele também é capaz de revelar uma prática que gera conhecimento e pode ser compartilhado. Na interpretação dos dados do portfólio, a gestora poderia conhecer-se, conhecer suas escolhas, gerar novas aprendizagens, o que a mobiliza e onde estão suas fragilidades para poder superá-las, ou seja, conhecer para agir. Para fazer essa proposta no grupo, compartilhamos o estudo de autores

sobre este instrumento. A proposta de uso do portfólio como instrumento de autoformação e metacognição não obteve sucesso com este grupo de gestoras até o ano de 2020, recorte desta pesquisa. Somente a partir de 2021 o portfólio passou a ser utilizado a partir da mudança de estratégia dos coordenadores do *Grupo*.

Diferente dos portfólios, as gestoras escreveram diários de bordo. Nos encontros, trocavam entre elas o que escreviam em seus diários e escreviam reflexões sobre o que liam. A troca dos diários entre as gestoras causou conflito no *Grupo*. As gestoras demonstraram, inicialmente, não estarem preparadas para compartilhar o diário entre os pares, para passar pelo “julgamento” das observações do “outro”. Mostraram resistência tal como os professores em apresentar-lhes seus diários. Foi preciso construir sentido para esta ação e discutir sobre princípios éticos, sobre valores como trabalho em colaboração.

Em um dos momentos de exposição das reflexões narradas no diário de bordo, Nise ainda estava no cargo de professora quando Fernanda leu trechos do seu primeiro diário de bordo, escreveu uma devolutiva e a leu em voz alta para o *Grupo*. Ao ouvir a colega, Nise comentou como ela havia avançado com a escrita do diário e que só havia percebido essa evolução ao ouvir a devolutiva de Fernanda.

A escrita do diário, o movimento de o trazer para este encontro, solicitado pelo coordenador Fernando, são estratégias que possibilitaram à Nise perceber seu próprio desenvolvimento no curso de uma formação, no uso de instrumentos propostos pelo outro, pelo externo, pelo meio social. Foram dois movimentos que geraram o autoconhecimento, onde ficou evidente que o produto do conhecimento é a transformação do próprio educador: na reflexão ao trazer e comparar inevitavelmente os dois diários, Nise foi o “outro” de si mesma, e no comentário da colega Fernanda, que leu suas escritas iniciais e fez apontamentos. Nise comenta, ainda:

Foi legal você ter lido esse. Eu trouxe o outro meu [sic]. É interessante a gente ver o crescimento... esse daí eu tenho até vergonha de ler hoje. Eu escrevia muito, estava muito cansativo para mim. Era o começo, eu ainda não tinha pegado o jeitinho” (07 de dezembro de 2016).

Compartilhar o modo de fazer, as dificuldades encontradas na ação e as superações, possibilitava às gestoras a autoavaliação não só acerca de seu trabalho, mas também de sua própria aprendizagem. Isto porque, para além de discutir práticas, passaram a estudar teóricos que discutiam formação de professores e aprendizagens, entre outros temas. Em um desses momentos de compartilhar escritas reflexivas sobre a prática, Zuleika comenta:

Todos os exemplos têm tudo a ver com saber ser acessível... saber como a gente aprende e como a gente vai ensinar ao outro aprender e a saber sobre si próprio, sobre seu conhecimento, seu fazer... isso mexeu muito comigo: entender o quanto eu estou distante ainda de conseguir ter esse método, ter essa prática para ter sucesso, para que o grupo possa caminhar com sucesso. Quando você fala de metacognição, eu vejo que realmente eu ainda estou nesse processo de eu própria me entender (Zuleika, 23/03/2017).

A gestora comenta que entendia que seu papel era chegar na escola e transmitir às professoras um conteúdo que recebia em uma formação. Passou a compreender que a formação continuada, que promove mudança nas práticas é mais complexa, e, portanto, ainda lhe faltavam conhecimentos para tanto. Envolve condições para a construção de significados e papel ativo do sujeito que aprende, que só acontecem pela parceria com o outro, nos momentos coletivos. Nise reflete sobre a falta de um parceiro de trabalho que ajudasse a ela no processo de formação e reflexão sobre a prática:

Fiquei pensando no papel desse provocador do grupo...O coordenador pedagógico que faz as discussões e reflexões com a gente... fico triste de até então não ter encontrado esse provocador e começar a ter consciência de quem eu sou e do que eu preciso. Fico pensando nas pessoas que tiveram essa chance... no lugar de provocador, colocam panos quentes....ter esse parceiro mais experiente é importante em qualquer lugar que eu ocupo.... ter essa pessoa implica em [sic] ter humildade de que não sei tudo. O outro olha de um lugar diferente do meu, por isso vê coisas diferentes.

No processo de tomada de consciência do lugar do outro na aprendizagem e desenvolvimento, as gestoras reconheceram esse lugar na sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, a angústia de perceber-se ser esse *outro* de alguém. Dulce reconhece-se responsável a partir desta descoberta no plano da consciência. Comenta que ela tem uma irmã gêmea e que sempre precisou dela, mas que a consciência do papel do outro como educadora, de estar no coletivo, só ocorreu na leitura que estava fazendo (referindo-se a uma leitura realizada e discutida no *Grupo*). Ela disse: “só quando eu parei para ler que realmente veio esse conhecimento” (Dulce, 23/03/2017). A consciência da responsabilidade afetou o *Grupo* e sentimentos vieram à tona: impotência, angústia e, ao mesmo tempo, tomadas pelo sentimento de fortalecimento ao lado de pares.

A diretora Zuleika expressa a consciência de seu papel como *drama*. Por um lado, reconhece a responsabilidade, por outro, se vê sem condições, sem habilidades e conhecimento para tanto:

...meu lugar...esse mesmo sentimento eu tive esse ano. Eu quero alcançar ser essa pessoa que você consegue com seu grupo, [como coordenador] na minha prática, eu consegui transmitir o que estou acreditando, mas eu ainda não tenho esse domínio... não tenho estratégias, competência, pé, capacidade para fazer isso. Aí você fica dividido. Quando ela [Nise] falou naquele dia “que direito tem um coordenador de negar isso para seu grupo” e então, olha o lugar que a gente está! O quanto depende também para a gente ter essa condição de trazer isso para o grupo. [...] É o que impulsiona a gente. ... o quanto a gente não tem, muitas vezes, pernas para acompanhar o ritmo do grupo ..., mas, ao mesmo tempo, eu sempre me cobro que não gostaria de fazer assim, quando chego na escola não consigo me adaptar... mas eu não sou assim, estou querendo aprender, mas estou aqui ... fazendo acontecer. (Zuleika, 10/05/2017)

A gestora deixa aparente a luta interna entre o querer e não poder, saber que é preciso e sentir-se mal por não conseguir. Percebe a distância entre o que “acredita” e o fazer acontecer, mas atenua seu conflito ao reconhecer que está querendo aprender e que está em um *Grupo* de forma voluntária, buscando esses recursos. Observo esse momento como *drama*. Estar nesse grupo desloca o lugar que as gestoras ocupam na escola. O papel social do gestor para esse grupo é o de quem organiza a formação continuada na escola, é de quem cria as condições para a aprendizagem e desenvolvimento das professoras, usa de instrumentos para provocar, para mexer com as certezas, para deslocar. Para isso, a prática que se confortava na esfera do cotidiano é convocada a ser elevada a uma prática social complexa, como deve ser toda prática social em Educação.

Zuleika vive o drama de não poder desenvolver sua máxima potencialidade na atividade principal - no trabalho. O trabalho como atividade vital, principal, nesse momento, é fonte de angústia e gerador de necessidade, pois a gestora tem necessidade de superar suas dificuldades e desenvolver uma prática criativa, transformadora. Durante os anos de 2016 a 2020, acompanhamos o drama de Zuleika. Em vários encontros deixava claro que não conseguia mudar sua prática como diretora na creche onde trabalhava. Justificou por várias vezes a falta de parceria com a coordenadora pedagógica a quem atribuía o papel de mobilizar os professores para a reflexão sobre a prática e demonstrava insegurança quanto ao seu conhecimento.

Tal deslocamento exige conhecimentos, habilidades, uso de instrumentos. Cria-se, então, a necessidade de desenvolver o pensamento teórico e de apropriação de conhecimento, já que refletir sobre a prática é fundamental, mas, sozinha, não fornece as ferramentas necessárias para a ação consciente e intencional das gestoras. A cultura em sua forma mais elaborada - a arte, a ciência e a filosofia - contribuem para o desenvolvimento das ferramentas intelectuais de que o gestor necessita para se apropriar e agir intencionalmente. Os

conhecimentos técnicos, de teorias pedagógicas, da psicologia, da sociologia, fundamentam esse modo de agir.

4.1.2 Aprendizagem e apropriação do patrimônio cultural da humanidade

A preocupação em manter sempre presente nas reuniões do *Grupo* a discussão sobre a prática foi legitimada na medida em que se percebeu a implantação de diários de bordo e a interlocução da coordenadora pedagógica com cada professora, e, com o grupo como um todo, parecia uma abstração muito difícil de acontecer. Ficou claro também, pelos rumos que o grupo tomou, que o uso do diário de bordo é apenas uma das ações entre várias alternativas no processo de formação continuada. Dois outros momentos foram importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das gestoras do *Grupo*: o estudo sistematizado e a fruição estética como caminho para outro tipo de formação, ou seja, aquela que cria necessidades humanizadoras orientadas à apropriação das objetivações na esfera do não cotidiano (HELLER, 1987; 2016). Conforme a concepção marxista de riqueza, o ideal de ser humano é o ser rico de necessidades no nível superior da atividade humana - a atividade criativa transformadora da realidade.

Desde o início, o *Grupo* compartilhou obras de literatura, músicas e filmes. Para citar apenas alguns: na literatura foram compartilhadas, entre outras, leituras de Clarice Lispector (*A hora da estrela*, *Amor*, etc.); Henrik Ibsen (*Uma casa de bonecas*); Valter Hugo Mãe (*O filho de mil homens*; *A máquina de fazer espanhóis* e *O apocalipse dos trabalhadores*); Graciliano Ramos (*Vidas secas*). Foram indicados, entre outros, o filme “A festa de Babete” (Diretor: Gabriel Axel, 1987); “Amor” (Diretor: Michael Haneke, 2013), “Adeus, Minha Concubina” (Diretor: Chen Kaige, 1993) e fruição de diferentes gêneros musicais como fado; erudita; música popular brasileira; chorinho; intérpretes como Clementina de Jesus, Maria Bethânia, entre outras. Havia disponível para o *Grupo* uma caixa de CD, DVD e livros. Foram compartilhadas durante as reuniões a programação cultural com indicação de peças de teatro e exposições.

Muitas das gestoras afirmaram ter perdido o hábito de ler na adolescência e o recuperaram ao participar dos encontros do *Grupo*. Levaram a proposta de leitura compartilhada também para as escolas e esse movimento instigou as equipes escolares. As gestoras relataram resistência por parte de algumas professoras nas propostas de leituras literárias. Não queriam ler, não gostavam de ler, não viam sentido nessa proposta.

Muitas manifestações sobre as reflexões e emoções provocadas pela leitura literária ou por filmes que as gestoras assistiam por indicação do grupo, ocorreram nas primeiras reuniões. Houve até discussão a partir da pergunta: É nosso papel formar professor-leitor? Bertha (16/08/2017) chegou a conclusão: “somos encantadores de leitura”. Fernanda (30/08/2017) notou, após uma luta diária de incentivo à leitura, que a caixa de livros à disposição dos professores “começou a ficar vazia”. Depois, enfim, virou um hábito.

As gestoras passaram pelas mesmas dificuldades das professoras ao se reaproximarem da literatura, mas, com o tempo, desenvolveram as ferramentas intelectuais para apropriação das obras e, assim, a leitura de textos mais elaborados tornou-se uma necessidade. Bertha (16/08/2016) disse que, no começo, os professores não gostavam das leituras, mas passaram a gostar.

Vale destacar que Bertha, naquele ano, era coordenadora pedagógica em escola pública do Ensino Fundamental. Acompanhava professoras do Ensino Fundamental I e professoras da Educação de Jovens e Adultos. Fato que mostra como é necessária uma política de formação inicial e continuada comprometida com a formação que crie necessidades humanizadoras no professor. Professores alfabetizadores que não gostam de ler! É preciso ultrapassar a barreira do “não gostar” que muitas vezes está relacionada ao acostumar-se com o economicismo da vida cotidiana (HELLER, 1987; 2016) e não ter consciência da própria alienação a que fomos submetidos.

No início, as gestoras demonstravam a dificuldade que estavam enfrentando com as leituras de obras de Clarice Lispector. Maria comentou em reunião do *Grupo* que achava o texto muito complexo e que isso primeiro provocou angústia, mas, que depois de insistir, começou a compreender. A unidade emoção-cognição, como vimos no capítulo anterior, está sempre presente nos processos de aprendizagem. A angústia, no entanto, não paralisou a leitura de Maria, motivada pela discussão coletiva que fariam das obras nos encontros. A construção de significados no social, possibilitou a construção de sentidos pessoais. Foi preciso estar em grupo para construir sentido para a leitura e mudar a atitude não-leitora para leitora. A dificuldade sentida por todas as gestoras foi comentada por Zuleika no encontro de 28 de setembro de 2016 a respeito da leitura da obra “A hora da estrela” de Lispector:

Eu li até a página 30. [...] Só que eu já li três vezes até a trinta. Fui e voltei, fui e voltei. [...] estou sentindo muita dificuldade. Eu acho assim que ela coloca muito ponto. [sic] [...] muito estranho. Acho assim que é muito inteligente, é muito alguém para mim... que há algum tempo já não leio livros desta

natureza.[...] Leio em voz alta para entender o que ela está dizendo (Zuleika, 28/09/2016).

As obras literárias clássicas exigem do leitor esforço acima do habitual. Um discurso comum é recebido de forma automática pelo leitor, ou seja, não precisamos parar para prestar atenção aos sons das palavras, pois sons e sentidos são relacionados automaticamente (VIGOTSKI, 2010). Já, em uma obra literária como a de Clarice Lispector, a leitura exige trabalho intelectual, exige compreender as palavras em um sentido que não está dado de imediato, pois foi arquitetado pela escritora. São leituras complexas, fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desta forma, as oportunidades de tais vivências estéticas promoveram transformações no psiquismo: na inteligência e na personalidade.

Bertha fez a leitura compartilhada com sua equipe escolar e comentou, no encontro de 16 de agosto de 2017, que, no final do ano, os professores estavam encantados e até encenaram o final do livro em um momento coletivo. Percebeu que surgiu no grupo uma integração que não tinha visto antes: “vão mexendo um com o outro, mesmo o que é mais quietinho. Criam vínculos”. A arte, a literatura, são capazes de conectar as pessoas pelo sentimento que ela desperta, sentimentos universais, do gênero humano, capazes de unir um grupo pelo laço com o gênero humano.

A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2017, p. 177). O receptor da obra de arte é ativo na percepção da obra e a recria. Nesse processo, o receptor da obra se humaniza, pois, compartilha sentimentos e percepções mais elevados que os experimentados na vida cotidiana. Na recepção estética, não se busca a repetição do real, mas a sua superação, o que faz da arte uma modalidade especial de objetivação da esfera da vida não cotidiana, capaz de transformação da visão de mundo.

Vigotski (2010, p. 339) explica que “a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la”. Nesse sentido, segundo Vigotski (2010), o prazer da arte está na riqueza do homem, que é maior do que sua vida. Explica ainda que:

O “milagre” da arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso, toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido

emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo (VIGOTSKI, 2010, p. 340).

As gestoras do *Grupo Independente* passaram a organizar os meios para as vivências estéticas com suas equipes escolares. Resgataram uma prática que já era conhecida em uma das redes municipais onde trabalhavam de organizarem visitas a museus, ao teatro, entre outros dispositivos culturais, ainda que não tivessem o conhecimento sobre os efeitos da arte na formação. Buscaram, com essas ações, garantir o acesso à cultura mais elaborada para os adultos, que também deveriam promover o acesso às crianças.

Nas escolas onde trabalhavam nove entre as dez gestoras, havia bibliotecas muito bem equipadas e com rico acervo de livros tanto para crianças quanto para adultos. Porém, o uso desse espaço em seu máximo potencial só pode ser garantido na medida em que se fomente a leitura no grupo, alguém que compreenda que é direito de todos, adultos e crianças, o acesso ao patrimônio cultural presente ali. É a ação intencional humana que possibilita o uso. E aqui entra o papel da gestão – diretoras e diretores – em viabilizar o uso e manter o acervo por meio da gestão dos recursos financeiros.

Já ouvi muitos relatos a respeito de bibliotecas fechadas por diretores que não permitem ou impõe várias condições para seu uso. Candido (2017, p. 188) estabelece uma relação da literatura com os direitos humanos da seguinte forma:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Cabe destacar que se trata de um problema de privação de acesso à literatura e à arte como um todo, em um país marcado pela desigualdade social e econômica, “o que há mesmo é espoliação, privação de bens espirituais que fazem falta e deveriam estar ao alcance como um direito” (CANDIDO, 2017, p. 188).

Como direito, neste sentido, retomo a pergunta das gestoras: “Temos que formar o professor leitor?” - e penso que em todo espaço de educação -, temos que promover o acesso à

arte, em qualquer nível ou etapa de ensino, para crianças, funcionários, professores, famílias, comunidades do entorno.

Dessa forma, promover a educação estética é também um ato político de elevação das potencialidades humanas, de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, imaginação e criação. Então, não se trata de não ter capacidade para ler Machado de Assis, de não ter talento para a criação. Criar oportunidade para a ação criadora “para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven” (VIGOTSKI, 2010, p. 363) que serão desenvolvidos na ação sistemática e intencional de educação.

As barreiras que dificultavam às gestoras ler Clarice Lispector são minimizadas na medida em que leem e desenvolvem as funções psíquicas para tal capacidade. A vivência estética desempenha, portanto, um papel importante no desenvolvimento, mas não é a única fonte de cultura humanizadora. Avalio como importante que os (as) gestores (as) e professores (as) conheçam as teorias que fundamentam o trabalho que realizam, seja na gestão, seja com as crianças, para assumir o protagonismo de suas práticas, para eliminar a divisão social do trabalho em que um pensa e o outro executa. Ressalto, ainda, a necessidade do desenvolvimento do pensamento capaz de análise crítica do conhecimento, e, portanto, capaz de agir segundo a necessidade de novos conhecimentos.

O estudo da teoria, das produções científicas surge no *Grupo Independente* como necessidade. E, como tal, tratou-se de momentos significativos nos encontros. Embora tenham sido movidas inicialmente pela vontade de saber fazer, aos poucos, sentiram a necessidade de compreender teoricamente as “tarefas” que se propunham a realizar. Como discutido no terceiro capítulo, Leontiev (2021) explica que as necessidades são satisfeitas e novas são geradas, são produzidas. Para cada necessidade, há sempre um objeto que a satisfaz o que o torna o motivo para a pessoa agir. Assim, algumas atividades encerram-se e novas atividades começam para responder ao chamado da necessidade.

A necessidade de estudar foi provocada também pela proposta feita às gestoras de escreverem sobre temas interessantes de suas práticas. Esta foi uma proposta anunciada logo nas primeiras reuniões e se concretizaria muito tempo depois. A escrita de capítulos envolveu o grupo em novas atividades, que tomavam o tempo das gestoras muito além dos encontros quinzenais. Cabe ressaltar que a escrita de capítulos de livros ou artigos não era comum às

gestoras. Desta forma, esta foi uma ação orientada, acompanhada durante a construção dos textos.

Durante alguns encontros comentaram sobre os temas que gostariam de escrever, como, por exemplo, sobre relatos de experiência, em que era “necessária parceria da diretora com a coordenadora pedagógica”; havia necessidade de “mudança de planejamento ao interpretar as observações das crianças registradas no diário de bordo”; em que se precisava construir “a imagem do diretor na comunidade”, entre outros. A proposição de escrever mobilizou o grupo a estudar mais sobre os temas dos quais gostariam de tratar. Sentiram necessidade de buscar conhecimento sobre aquilo que ocorria em suas práticas, ou seja, compreender e interpretar a prática à luz de uma fundamentação teórica. Em uma dessas conversas, Zuleika comentou sobre a necessidade de ser orientada na busca de conhecimento e o quanto estava distante do estudo:

Está sendo complicado para mim porque tenho muito a aprender, porque há muito [tempo] você fica só no didático, lá nas questões da escola. Ao mesmo tempo pensar sobre escrever, eu não me sinto alimentada, eu não consigo pensar porque se eu for falar disso, qual material eu tenho sobre isso? Qual livro eu já li sobre isso? Vai ficar no vazio, eu não sei onde procurar isso [sic]! (Zuleika, 09/11/2016)

Assim, começaram a desenvolver pesquisas em banco de artigos científicos, motivadas pelas ações propostas no *Grupo*. Cabe lembrar que são profissionais com mais de dez anos de carreira e distantes dos estudos teóricos, embora tenham realizado especializações, graduações, o que confirma a “brutalização cultural” a que fomos submetidos, como afirma Florestan Fernandes (2010) ou o esvaziamento do saber teórico na formação de professores, como afirma Duarte (2020).

Do mesmo modo que na fruição estética, é preciso desenvolver capacidades leitoras para compreender textos científicos, compreender os conceitos, empenhando-se em uma atividade distante do que é exigido na esfera da vida cotidiana que acaba tomando conta das rotinas na escola e precisa ser superado. A este respeito, Heller comenta que:

[...] o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, *tendência orientada ao Eu individual-particular*. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças a seu caráter desantropomorfizador (HELLER, 2016, p. 48. Grifos da autora).

Ciência e arte, por caminhos diferentes, elevam o homem a uma esfera superior do pensamento que, ao retornar à vida cotidiana, retorna enriquecido.

Por meio do estudo dos textos teóricos, buscou-se no *Grupo Independente de Gestores* a compreensão dos conceitos. Foi promovida uma sistemática de leitura que buscava compreender os conceitos extraídos das palavras para além de sua aparência. Compreender, por exemplo, o que significa “escuta atenta aos bebês” exige conhecer o contexto que a palavra “escuta” se insere na pedagogia da infância, na sociologia, para além de uma ideia vaga tomada de imediato.

As leituras de textos da filosofia passaram a fazer parte das tarefas das gestoras quando foi necessário recorrer a eles para a compreensão dos questionamentos que começavam a se intensificar em torno dos “porquês”. Com alguma dificuldade, no início, as gestoras foram ampliando o debate e desenvolvendo as ferramentas intelectuais de reflexão e interpretação. Destaco um dos momentos de discussão sobre um texto clássico da filosofia quando Francisca comenta:

Esse texto é filosófico e eu acho que o professor precisa ter um pouco disso. Porque quando eu li e me perdi, fui buscar explicação, fui buscar resposta e comecei a sentir que a essência do texto tem muito a ver com o meu ser. Entendeu? Eu acho que elas [as professoras] precisam ter também, talvez, contato com esses tipos de textos reflexivos assim. Porque ele faz você perceber o quanto você é. Ele vai mostrando o quanto nós somos manipulados, o quanto nós reproduzimos coisas, não paramos para refletir. Acho que isso mexe um pouco ... eu comentei com elas essa leitura, eu fiz um resumo para discutir com as professoras. Falei: “você mesmas quando chegaram na escola, tinham experiências, ideias, outras práticas, mas chegaram aqui e já existia um trabalho... poucas vezes foram ouvidas e passaram a reproduzir o que a escola fazia”. Elas [as professoras] se identificaram com isso! (Francisca, 28/02/2018).

O texto filosófico relaciona-se com o “ser” de Francisca e a provoca a pensar sobre como é manipulada e levada à reprodução de um modo de fazer com pouca reflexão, o que a mobiliza também a compartilhar seus sentimentos com as professoras da escola onde é coordenadora pedagógica. É um movimento de se deslocar da vida cotidiana à esfera do não cotidiano e, após tal vivência proporcionada pela filosofia, retornar transformada e transformar seu meio, criando ali também novas necessidades humanizadoras nas professoras com quem compartilhou impressões sobre o texto. Heller (1987, p. 208) afirma que:

Se temos falado que a arte, citando a Ernst Fischer, que a arte é necessária, com algumas limitações podemos falar também de uma *necessidade da filosofia*. A filosofia é necessária a todos os indivíduos, e quanto mais a

religião tenha desejado de ser veículo da moral e da imagem de mundo. É necessária porque o indivíduo, dado que vive, quer saber “por que”, por que razão, para que fim vive nele. A filosofia pode desfeticizar o mundo em que o homem vive explicando-lhe em *que tipo* de mundo vive e como pode viver nele o *mais sensatamente* possível (grifos da autora).

A filosofia possibilita reflexões mais aprofundadas sobre o modo de ser no mundo, no trabalho. Dessa forma, o estudo sistematizado de produções científicas, fruição de obras de arte e estudo de filosofia fizeram parte das ações das gestoras, além do uso de diversos instrumentos de reflexão sobre a prática com implicação no trabalho que realizavam na escola. Os textos de estudo eram discutidos e analisados. O estudo envolvia encontrar as “chaves de leitura”, ou seja, encontrar o objetivo do texto, problema apresentado, hipóteses, fundamentação teórica, ideias principais defendidas pelo autor, contexto da produção do autor, entre outros aspectos. Nas discussões prevaleciam as possíveis relações das ideias do autor com a prática pedagógica, com as ideias de outros autores e com as próprias ideias.

No *Grupo de Gestores* ocorreram vários encontros com a presença de pesquisadores das universidades. Foram nove encontros no período de 2017 a 2019, que contaram com a participação de professores de mestrado e doutorado de universidades públicas e privadas - Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Pontifícia Universidade Católica (PUC). Os pesquisadores que participaram dos encontros desenvolvem estudos nas áreas de formação de professores; currículo da educação infantil; sociologia da infância; coordenação pedagógica e desenvolvimento infantil.

Para tais encontros, as gestoras faziam leituras prévias de textos indicados pelos pesquisadores, para a discussão e de suas produções científicas como leitura complementar. Todos os estudiosos compareceram de forma voluntária. Esta aproximação com professores pesquisadores das universidades, elevava o nível das discussões do *Grupo* e contribuía para um sentimento de empoderamento, de valorização das gestoras como quem também participa da produção de conhecimento pedagógico. Em um dos encontros, as gestoras foram provocadas pelo estudioso convidado a pensar: “Qual a nossa relação com o saber? Relação de consumidores de saber ou produtores de saber ?” Com base nesse questionamento do professor, passo ao próximo tópico.

4.1.3 Produção de conhecimento

A produção de narrativas no diário de bordo, aliada ao estudo sistemático das produções teóricas e de discussões sobre as práticas, conduziram o *Grupo* à objetivação desse trabalho na forma de capítulos de livros e apresentação das experiências nos Colóquios organizados pelo próprio *Grupo*.

Ao longo dos anos de 2017 a 2020, as Gestoras exercitaram a escrita de artigos e pesquisaram em bancos de dados artigos que tratavam da temática sobre a qual queriam escrever. Com isso, escreveram, como convidadas, capítulos para um livro com três volumes, organizados por um grupo de estudo de uma universidade. As dez gestoras participaram dessa coleção, que tinha como tema central as práticas pedagógicas na Educação Infantil e formação de professores. Outra experiência de produção de conhecimento foi a publicação de um livro inteiro, sem vínculo com universidade, com capítulos escritos pelas gestoras sobre seu fazer fundamentado nos saberes proporcionados pelos encontros do *Grupo*.

A participação das gestoras nestas publicações valoriza os profissionais que trabalham na escola pública básica como produtores de conhecimento, que rompem com o paradigma que separa quem pensa de quem executa.

Os Colóquios organizados pelas gestoras são a materialização do ciclo de formação que vivenciaram. Foram seis colóquios organizados por esse *Grupo*, em que as equipes das escolas em que trabalhavam eram convidadas a participar, discutindo temáticas com ênfase no protagonismo das gestoras e dos professores. Ao longo dos semestres, as gestoras desenvolviam diversas ações de formação continuada nas escolas, de interlocução com as escritas reflexivas dos professores e os incentivavam a compartilhar suas práticas nos colóquios. Várias escolas envolviam-se em participar, o que resultava, em média, na presença de cento e cinquenta professores por colóquio.

O que estava no centro dos colóquios eram os processos de autoformação dos gestores e dos professores. As apresentações consistiam em exposição oral das reflexões do (a) professor (a), suscitadas por uma prática realizada com as crianças e registrada no diário de bordo. Os processos do pensamento dos professores eram evidenciados, das elaborações e reflexões a respeito de algo que haviam feito com as crianças e havia sido significativo para aquele professor.

Desta forma, o envolvimento das gestoras com o colóquio e os desdobramentos na escola aconteciam o ano todo. Isto porque interessava o processo de conhecimento do professor,

de reflexão e de mudança de conduta. Em várias reuniões, o grupo discutia que o Colóquio não era um evento esporádico, mas uma ação continuada de formação, de autoconhecimento e expressão do conhecimento produzido até ali.

As avaliações escritas pelos professores que participavam como ouvintes, como apresentadores e das gestoras envolvidas indicam sentimento de profissionalização das equipes. Relatos mostram mudança do lugar que ocupavam os professores que apresentaram seus trabalhos: “me sinto empoderada”; “percebi pelos comentários sobre minha apresentação que estou no caminho e tenho que dar continuidade”; “no próximo Colóquio quero apresentar minha prática”; “senti minha prática valorizada após a fala da palestrante”.

As apresentações eram distribuídas em cinco ou seis salas, sendo que, para cada sala, havia um convidado “externo” (professores das universidades, mestres e doutores membros de Grupos de Pesquisa das universidades). O papel do convidado era mediar as perguntas dos ouvintes e tecer comentários a respeito das apresentações. A soma das perguntas dos professores, que ouviam as apresentações (das outras escolas) e dos convidados mediadores, valorizavam o lugar do professor que apresentava e ele passava a se orgulhar do seu processo, de ser alguém que está em movimento de aprendizagem e desenvolvimento.

Em uma das reuniões, Zuleika lembra: “não são apresentações de boas práticas, mas de professores que refletem sobre suas práticas” (novembro de 2017).

Ao longo dos anos de acompanhamento do *Grupo Independente de Gestores*, procurei observar o que significava para essas gestoras fazer parte de um grupo que estuda e discute sobre sua prática. Em fevereiro de 2020, perguntei formalmente ao *Grupo* o que havia significado, até aquele momento, fazer parte daquele grupo. Considero relevante destacar algumas dessas reflexões, já no caminho de concluir esta seção:

Para algumas gestoras, a participação no *Grupo Independente* significou encantar-se novamente pela educação e pelo desejo de estudar e se profissionalizar. Fernanda resumiu suas reflexões em duas palavras - paixão e comprometimento:

A paixão para sempre lutar pela educação com entusiasmo por uma educação de qualidade para as crianças. Essa luta precisa ser política, que pressupõe intervenção, formação, olhar para a diversidade, inclusão... Sem paixão, impossível essa luta! Comprometimento: essa palavra é essencial para a realização de um trabalho focado na educação de qualidade. O comprometimento está acima da “disposição” e “boa vontade”. Ele diz da ética que envolve a responsabilidade do papel do gestor, do papel educador. (Fernanda, 15/02/2020)

O compromisso ético de que fala Fernanda, também foi mencionado por Bertha. O compromisso, nessa atividade formativa, é com a mudança na prática, mas não uma mudança que ocorre pela reflexão esvaziada de teoria. Duarte (2010, p.31) faz críticas à desvalorização do conhecimento científico e teórico na formação de professores brasileiros, influenciada por um ideário representado “por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, outros”. Em sua crítica, ao que entende por recuo da teoria na formação dos professores, comenta ainda que:

Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, pois eles negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar – negam que essa seja a tarefa do professor e que essa seja a tarefa dos formadores de professores (DUARTE, 2010, p.31).

Os trabalhos dos autores mencionados por Duarte oferecem uma importante contribuição para a temática da formação de professores. É inegável a importância de uma formação que considere a reflexão sobre os saberes dos professores. Contudo, ficou evidente na análise dos dados do *Grupo Independente*, o distanciamento do conhecimento teórico e a transformação das gestoras na medida em que se apropriavam dos conhecimentos produzidos em artigos científicos e nos textos filosóficos.

No *Grupo*, reflexão e apropriação de conhecimento andavam juntos, pois a preocupação era de um estudo que qualificaria o discurso e produziria efeito na ação. Bertha escreve que, já nos encontros iniciais do *Grupo*, o estudo e o uso de ferramentas como a narrativa escrita no diário possibilitaram a ela a tomada de consciência do saber-fazer pedagógico. Logo mais, no caminhar, percebeu que:

Considerando nossos estudos, análises, reflexões e socializações do grupo vou me movendo a repensar o cotidiano da escola, as intervenções que realizo junto ao grupo, o diálogo entre a ética e a verdade e, então, meus estranhamentos em relação à coerência entre discurso e prática [...]. Redescubro encantamento pela educação, pela formação, que estavam adormecidos (Bertha, 15 de fevereiro de 2020).

Eleanor escreve, também em fevereiro de 2020, que a sua postura havia mudado. Agora ela conseguia transpor para a prática as reflexões que fazia com a colaboração do *Grupo*. As reflexões de várias das gestoras sobre encantamento, paixão e compromisso ético remetem-me à relação que estabelecem com o trabalho, com a atividade profissional. Uma relação que revela

o trabalho como atividade criativa, que não se encerra quando saem da escola ou com o fim do “expediente”.

Francisca comenta sobre a leitura que fez do livro de Bernard Charlot: “ Da relação com o saber às práticas educativas” (CHARLOT, 2013) na relação com sua experiência de formação e de trabalho:

...o que eu vim fazer, tanta gente inteligente, eu caí em um lugar desse e esse choque que o autor fala. Aprender a ser coordenadora – durante toda a minha experiência eu nunca tive essa oportunidade de formação, mas refletir sobre a prática, o papel, tentar fazer girar na escola esse conhecimento, tudo isso é diferente para mim e **mexe com a minha pessoa, com meu perfil**, porque eu ainda não consigo ser assertiva. Então, é uma coisa que estou exercitando, as vezes, eu sofro... mas já estou conseguindo sair do discurso... o volume de leitura foi bem grande... vou retomar com calma... cada leitura é importantíssima para mim e faz essa diferença.... **Está fazendo a diferença para a minha vida** (Francisca, 20/11/2018, grifos meus).

Observo nas palavras da gestora o sentido da palavra vivência (Vigotski, 2018). Francisca expressa sua relação com o objeto de conhecimento e com estar em grupo (*eu caí em um lugar desse*) em sentimentos (*eu sofro*) . Passa por essa experiência e sai transformada (*está fazendo a diferença para a minha vida*). Trata-se, portanto, de uma relação nova, para ela, com o conhecimento e com o trabalho (*tentar girar na escola... já estou conseguindo sair do discurso*). Uma relação de trabalho como prática criativa, transformadora.

Por outro lado, os dados dos quatro anos analisados por meio dos registros e da participação efetiva no *Grupo Independente de Gestores* indicaram que esta relação das gestoras com o conhecimento e com a prática, com a atividade de trabalho educativo, nem sempre foi encontrado nas equipes de professores. Ao contrário, encontravam resistência às propostas de estudo e de reflexão sobre a prática e esse era um desafio para as gestoras que tinham como objetivo qualificar o trabalho com as crianças pequenas na proporção do que os documentos oficiais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2010) e o que já se tem acesso dos estudos científicos sobre como a criança aprende e as Pedagogias da Infância.

São trabalhadores da educação que, devido às condições objetivas de desvalorização da profissão docente em todos os seus determinantes, têm uma relação de *estranhamento* com o trabalho e seu produto:

[...] o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele,

que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho *obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] assim também a atividade do trabalhador não é sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2010, p. 82-83, grifos do autor, notas do tradutor).

Desta forma, ao pensar uma formação de gestores e gestoras, considero oportuno analisar os desafios enfrentados na prática quando assumem o papel de organizadores do meio social escolar, do plano de formação continuada em contexto de trabalho. Muitas vezes, encontram um grupo de professores com esta relação de externalidade do trabalho.

Com o passar dos anos, dadas as condições de trabalho, a desvalorização da carreira do magistério a que são submetidos, professores e gestores distanciam-se de algum ideal inspirador da profissão, assim, ir para a escola torna-se um “sacrifício”. Um dos maiores desafios é o de construir um novo sentido para o trabalho, que seja responsável por apresentar o mundo, o patrimônio cultural e formar o humano em cada criança.

É preciso reposicionar o trabalho educativo como prática social complexa, como prática da esfera das objetivações não cotidianas e, para tanto, vejo na educação desenvolvente uma possibilidade de autoformação capaz de mudar as relações com o trabalho, pois prevê a transformação do sujeito e de seu meio.

O envolvimento é fundamental para a atividade criativa e transformadora. Para os (as) gestores (as) que tomam consciência das condicionantes de seu trabalho e do trabalho de sua equipe e querem assumir uma postura crítica frente a essas condições. Encantar os professores passa a ser um de seus objetivos e, seu enfrentamento exige ações concretas que possibilitem criar na equipe de trabalho novas e ricas necessidades. Essa difícil tarefa foi enfrentada pelo *Grupo Independente de Gestores* e gerava frustração e sentimento de impotência. A este respeito, Francisca pondera:

É isso que é importante, a gente percebe o poder da formação, você passa a refletir sobre seu trabalho. Quantas coisas eu não sabia e hoje eu sei... é um processo.... é compreensível... agora, nós que estamos aqui, estamos movidos por um desejo de buscar, de conhecer. O professor, alguns sim, mas nem todos, são movidos pelo desejo. Eles participam do HTPC, leem o texto, fazem as tarefas, mas ainda parece uma coisa imposta. Eu desejo de coração que um dia isso mude, porque é muito bom você aprender, você se conhecer, perceber os equívocos da sua prática em algumas situações. É bom, é gostoso. Isso precisa acontecer (Francisca, 28/02/2018).

Na condição de sujeito da formação continuada, bons sentimentos surgiam no processo de autoformação. Observei, muitas vezes, expressarem os sentimentos como catarse, mas as dificuldades enfrentadas na escola despertavam sentimentos contrários. Dulce, em um de seus comentários, expressa esse duplo sentimento: sua realização pessoal como sujeito, que se enriquece na formação, e o descompasso com a realidade da escola:

Mas você vai para essa reunião de novo e não ganha nada? Mas é porque aqui somos todos loucos por educação. Temos compromisso com a educação, a preocupação com as crianças lá na escola. Isso [participar do *Grupo*] nos enriquece. Porque, às vezes, a gente tem vontade de jogar a toalha. Tem aquele professor que não aprende, aquela família que não vê que estamos fazendo o nosso melhor, sem saber o que está acontecendo e vem nos criticando. Então, é muito gratificante fazer parte disso. Que riqueza! Eu saio e vou para casa pensando um milhão de coisas, quero dividir com todo mundo, quero falar (Dulce, 20/11/2018).

Diferente da postura da Dulce, o descompasso entre a realização pessoal como sujeito da formação e a realidade enfrentada na escola por muito tempo paralisou Zuleika. Observei por muito tempo que sua realização enquanto sujeito que aprende e se desenvolve, seu envolvimento no mestrado por exemplo, não era acompanhado de mudança em sua prática como diretora. Para todas as propostas discutidas nas reuniões do *Grupo* que implicavam ação concreta na prática com os professores, Zuleika não dava encaminhamento. Não houve, por exemplo, participação nos Colóquios da equipe da escola onde trabalhava, não propôs aos professores a escrita do diário de bordo.

Compreendi que seus motivos não coincidiam, de início, com o propósito do *Grupo* tal como expresso nas palavras da diretora Fernanda que diz ser mobilizada pela “responsabilidade em refletir e não permitir que algumas práticas continuem a se perpetuar [na escola]”. (Relato de Fernanda no encontro de 14 de junho de 2017). Pude observar mudanças nas práticas de Zuleika e da coordenadora pedagógica Eleanora somente após terem passado por um processo de remoção para outras unidades escolares. Eleanora deixou a escola de Ensino Fundamental e

passou a trabalhar em uma escola de Educação Infantil. Zuleika buscou uma escola de Educação Infantil onde trabalhava uma coordenadora pedagógica que realizaria o trabalho em parceria. Eleanora e Zuleika ressignificaram suas práticas impulsionadas por novas necessidades, novos motivos e em outras condições objetivas de trabalho. Mudar de escola foi uma decisão assertiva.

Outro aspecto a ser considerado na gestão escolar como prática social complexa é a necessária tomada de decisão sobre o que priorizar na rotina de trabalho. Exige uma organização que possibilite escolhas conscientes, que serão possíveis pela reflexão em um nível superior, que ultrapasse a cotidianidade. Para algumas pessoas, como cientistas, artistas, líderes, a sua própria atividade promove “a elevação ao humano genérico e a implicam em si mesmo” (HELLER, 2016, p. 51). Assim deveria acontecer com o trabalho dos gestores para seu desenvolvimento e de toda a sua equipe. A particularidade da vida cotidiana do artista, do cientista, do estadista é suspensa quando estão realizando a atividade principal, o trabalho e, quando isso acontece,

[...] tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global. O estadista que deve convencer as pessoas do seu meio, a multidão, e levá-las consigo à ação, ou que tem de influir nos soldados para que tendam a um determinado objetivo, ou de resolver situações complicadas prevendo suas consequências, esse estadista eleva-se acima de si mesmo, deixa-se levar (por assim dizer) por sua força “invisível” que, com frequência, chama-se de inspiração, mas que é somente a força elevadora da decisão humano-genérica (HELLER, 2016, p. 51).

Gestores (as) podem assumir o papel de lideranças pedagógicas e agir como “representantes do gênero-humano” em sua atividade de trabalho. Isto porque são profissionais, assim como os (as) professores (as), responsáveis pelo maior bem da sociedade: a educação dos bebês e das crianças.

4.2 Uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores escolares da Educação Infantil

Diferente do que muitos pensam, a Educação Infantil é uma etapa complexa da Educação Básica. Ela combina uma série de fatores com os quais os profissionais que nela trabalham precisam estar preparados para lidar. A educação de bebês e crianças pequenas envolve criar uma rede com vários setores da sociedade para garantir às crianças todos os direitos. Muitas vezes, os profissionais são as vozes das crianças na garantia desses direitos.

Então, considero relevante ter uma relação muito próxima das famílias, dos líderes comunitários, das unidades de saúde básica e da assistência social, para fora dos muros da escola.

Dentro da escola, a complexidade do trabalho está na peculiaridade dos bebês e das crianças pequenas relacionarem-se com o mundo e na forma como aprendem. Por consequência, solicita outra forma de apresentar o patrimônio cultural da humanidade, de organizar os espaços, de lidar com os tempos, de se relacionar, de planejar as experiências e de comunicar as aprendizagens.

A idade pré-escolar é o período mais intenso no desenvolvimento da personalidade conforme Vigotski comprova com a Teoria Histórico-Cultural. A educação formal, nesse período da vida, conforme mencionado no primeiro capítulo, pode ter a maior influência no desenvolvimento integral do sujeito, maior do que em qualquer outro momento, quando em condições adequadas de vida e com um trabalho pedagógico bem organizado (ZAPORÓZHETS, 1987).

Por essas razões, exige-se hoje professores (as) e não leigos para trabalhar com bebês e crianças pequenas. Profissionais que conhecem como as crianças aprendem e se desenvolvem e que têm conhecimento pedagógico para organizar o meio social de aprendizagem rico em possibilidades de forma a “tornar o meio social escolar, em seu espaço físico, em sua convivência e em seus desafios, tão complexos quanto a história, a cultura e a própria vida” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Espera-se desse espaço de convivência e aprendizagens, o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas alcançado por ações que se fundamentam nos princípios da educação desenvolvente, o que só é possível se for *desenvolvente* para todos os que ali convivem: bebês, crianças, professores, funcionários e gestores.

Com esta visão da complexidade do trabalho nas escolas de Educação Infantil, gestores (as) ocupam um outro lugar na instituição. Primeiramente, são educadores por excelência (SAVIANI, 1996), ou seja, conhecem o ofício de ser professor e, portanto, são os parceiros mais experientes na escola. Se os (as) professores (as) são os responsáveis por organizar o meio social educativo para bebês e crianças pequenas, os (as) gestores (as) organizam a instituição toda como meio social desenvolvente. São responsáveis por criar condições para que professores (as) possam fazer seu trabalho com os bebês e as crianças.

Assim, o (a) diretor (a) coordena os meios da gestão administrativa e financeira de forma a garantir a estrutura de sustentação ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Como

educador por excelência, o (a) diretor (a) orienta todo o funcionamento da escola em razão do processo de humanização, do desenvolvimento de todos, com ações conscientes voltadas a esse fim. Articula a comunidade, o conselho escolar, funcionários e professores para a garantia da execução do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Dadas as condições estruturais, o (a) coordenador (a) pedagógico (a) acompanha mais de perto o trabalho dos (as) professores (as) junto às crianças e, na parceria com os professores, qualifica esse trabalho.

Gestores são lideranças pedagógicas na unidade de Educação Infantil, comprometidos com a humanização e a formação continuada dos (as) professores (as). Nessa perspectiva, o (a) diretor (a) envolve-se ativamente com os aspectos pedagógicos e de formação continuada, encerrando a dicotomia entre atividade administrativa e atividade pedagógica, como é compreendida pelo senso comum. A primeira é meio para a realização plena da atividade pedagógica, e não tarefa burocrática com fim em si mesma (PARO, 2015).

O (a) coordenador (a) pedagógico (a) compartilha suas observações das práticas, suas estratégias para que, em parceria com o (a) diretor (a), elaborem um plano de ação da equipe gestora com uma visão macro sobre a unidade escolar. Afinal, trata-se de ações complexas que exigem um plano sistematizado de organização dos meios, não para uma formação qualquer, mas aquela capaz de mudar a visão de mundo e desenvolver a consciência crítica, ou seja,

[...] aquela que, percebendo-se condicionada, assume um posicionamento transformador - cultural, moral e ético - em relação a esse condicionamento. É esse o perfil do educador que deve ser colocado como motivo e fim da atividade de formação dos educadores, e, em última instância, é o perfil do aluno, quando se busca desenvolver sua consciência crítica (MELLO, 2000, p. 81).

A complexidade do trabalho na Educação Infantil implica formação continuada fora e dentro do contexto das práticas, ou seja, na própria escola. Aos (às) gestores (as) cabem organizar esses processos e acompanhar as práticas. Diante desse cenário, há de se pensar uma formação continuada para gestores (as) que desempenharão todas essas atribuições na escola dos bebês e crianças pequenas. É uma formação cujos princípios se aplicam à formação dos (as) professores (as) e das crianças, porém que considera as especificidades do cargo, assim como são consideradas as especificidades do ser e do fazer do (a) professor (a), do bebê e da criança pequena.

Desta forma, apresento a seguir uma perspectiva histórico-cultural de formação de gestores (as), que considera que: 1 – A formação de gestores se dá como atividade coletiva; 2 – Na atividade coletiva, forja-se o sentido de comunidade; 3 – A unidade do afetivo-cognitivo está

presente nas vivências promovidas na formação; 4 – O desenvolvimento da consciência crítica e do pensar teoricamente vai além do senso comum; 5 – A apropriação do patrimônio cultural: a arte, a ciência e a filosofia como parte da formação continuada; 6 - O uso de instrumentos de reflexão com vistas à prática transformadora e a produção de conhecimento. Acerca de cada um desses aspectos, abordarei na sequência.

4.2.1 A formação de gestores se dá como atividade coletiva

Aprendemos com Vigotski o papel das relações sociais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no desenvolvimento da personalidade. Portanto, um caminho potente para a formação continuada de gestores é a organização de grupos de estudo de gestores para que, na atividade coletiva, possam discutir sobre os desafios próprios da gestão, construir significados que se converterão em sentidos pessoais.

Em geral, gestores são os profissionais mais isolados em uma unidade escolar. Por mais que as relações sejam harmoniosas, colaborativas e democráticas, baseadas no diálogo, ainda assim, há uma particularidade da gestão que sempre a colocará em um lugar diferenciado em relação ao grupo: a gestão é o elo entre os profissionais da escola, com seus valores, seus interesses e os agentes da Secretaria de Educação, que também têm seus valores e interesses, nem sempre coincidentes. Essa posição inerente ao cargo confere aos diretores escolares, em especial, um lugar, muitas vezes, solitário.

Ainda que os (as) gestores (as) também aprendam e desenvolvam-se no coletivo da escola, seja com os professores nos momentos de formação, com as famílias nas reuniões de pais, nos conselhos escolares, seja com as crianças que mostram seu jeito peculiar de se relacionar com o mundo, há, ainda, a necessidade de uma organização sistemática de estudo e reflexão sobre a prática de gestão.

É no coletivo que podem construir uma nova ética para a gestão, forjar os princípios de uma profissionalidade que se relaciona de outra forma com o poder, com seu papel social e político, do qual dependem muitas pessoas na unidade escolar. No coletivo, gestores podem encontrar caminhos possíveis para superar a burocratização na qual ficam imersos a maior parte do dia e fortalecer-se de tal forma que possam provocar mudanças nos sistemas onde trabalham. Por tudo isso, entendo que o primeiro passo para uma formação de gestores é a formação de grupos de estudo de adesão voluntária, como vimos no *Grupo Independente de Gestores*.

4.2.2 Na atividade coletiva, forja-se o sentido de comunidade

O isolamento favorece o individualismo, em que o interesse e os valores de um sujeito estão acima dos interesses e valores do coletivo. Vivemos em uma sociedade de supervalorização do individualismo e isso se reflete na escola de forma latente. No cenário cotidiano das instituições, há uma evidente confusão entre o que é do âmbito público e o que é do âmbito privado, reforçado pelo modo de ser individualista de funcionários, professores, gestores e familiares das crianças.

Em um processo de formação continuada, não basta uma organização em grupo como um aglomerado de pessoas. Mais do que isso, é preciso formar o grupo como uma comunidade. Como comunidade, o grupo define princípios e concepções que os fundamentam. Definem a finalidade, as necessidades e os motivos de suas ações e cada membro, nesse cenário, é responsável pelos processos e participa do resultado alcançado no conjunto das ações.

Em comunidade, as pessoas podem ser afetadas pelas causas comuns e, assim, envolverem-se. Como já vimos antes, sem envolvimento não há atividade e, portanto, não há aprendizagem nem desenvolvimento.

4.2.3 A unidade do afetivo-cognitivo nas vivências promovidas na formação continuada

Estar afetado é condição para a apropriação de conhecimento. No coletivo e em comunidade, a apropriação de conhecimento, o acesso ao patrimônio cultural acontece na vivência das atividades do grupo. Cada gestor (a), com sua experiência e com seus saberes, relaciona-se com o conhecimento, com os significados produzidos no grupo, na sua forma particular, com suas emoções e sentidos construídos nestas relações sociais. Tais particularidades são forjadas no processo de desenvolvimento para que as vivências se estabeleçam. Nas vivências, os (as) gestores (as) são sujeitos no processo de apropriação da cultura e transformam-se. Ao transformarem-se, provocam transformações no grupo, na troca entre subjetividades. Assim, o sujeito forja a comunidade e é forjado por ela (HELLER, 2016).

Nos momentos de formação coletiva, avalio ser necessário pensar na organização de propostas que possam favorecer vivências, tendo em vista que, na vivência, estão contidos o meio social do qual o sujeito participa e de como ele vive esse meio. Desta forma, o meio poderá ser organizado de forma intencional para provocar esta relação na forma de vivência.

Trata-se de conhecer as particularidades de sujeitos concretos, que participam da atividade de autoformação. Assim, considera-se a formação de um grupo, de um coletivo como comunidade e, ao mesmo tempo, não desconsidera o sujeito em suas particularidades. Por isso,

em um plano de formação é possível prever a organização do meio social de forma a favorecer as vivências dos participantes, que estejam em atividade no sentido dado por Leontiev (2021).

4.2.4 O desenvolvimento da consciência crítica e do pensar teoricamente vai além do senso comum

Considero que a preocupação de um projeto de formação continuada baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é com o desenvolvimento da consciência crítica e do pensar teórico como transformadores do psiquismo, portanto, condizente com uma educação desenvolvente. Alguns cursos de formação continuada estão preocupados com os conteúdos pedagógicos de que os sujeitos precisam se apropriar. Os conteúdos são importantes, porém não são suficientes para a transformação das práticas.

Em uma proposta de formação continuada, as discussões em grupo, a construção de significados para os conteúdos estudados, com o outro que atribui significados a eles, complementam o processo de aprendizagem. No estudo coletivo, as palavras escritas no livro ganham vida. Na relação com o outro, mediada pelo conteúdo do patrimônio cultural, aprendemos e nos desenvolvemos.

Entendo ser necessário em uma proposta de formação de gestores dedicar especial atenção aos significados das palavras. Há um vocabulário próprio da Educação Infantil que circula pelas unidades escolares e é retirado de documentos oficiais de orientação curricular, das produções científicas do campo das pedagogias da infância. São palavras que expressam conceitos, isto é, que carregam em si um conhecimento socialmente consolidado sobre um objeto, em um determinado momento histórico. Fixado em uma palavra, o conceito expressa uma visão de mundo, uma história, valores e crenças. Tomadas pelo pensamento próprio da vida cotidiana, equipes escolares relacionam-se com as palavras de forma espontânea e natural no lugar de compreenderem o significado do conceito em seu sentido mais profundo (MELLO, 2000).

Desta forma, as equipes escolares não se apropriam dos conceitos presentes nos documentos oficiais ou na produção científica da área de forma a orientar a ação pedagógica com os bebês e crianças pequenas, o que significa que os (as) gestores (as) que organizam a formação continuada na escola precisam relacionar-se de forma intencional com a apropriação desses conceitos para, por sua vez, contribuírem com a apropriação pela equipe de professores (as).

Significa desconfiar do óbvio, do significado aparente dos conceitos para quebrar o uso alienante da linguagem e estabelecer uma relação intencional com a apropriação das objetivações não cotidianas, sem a qual dificulta mudança nas práticas, uma vez que “o uso indevido do óbvio torna natural uma situação histórica – torna eterno o que é transformável” (MELLO, 2000, p. 57).

Na formação continuada, em momentos coletivos, por meio do estudo sistemático e aprofundado dos conceitos, os (as) gestores (as) podem encontrar as múltiplas determinações dos fenômenos com os quais se deparam no dia a dia, ou seja, vão à raiz, à essência do objeto que analisam. Assim, é possível encontrarem o lugar de ser e agir no mundo, na escola onde trabalham, a partir do conhecimento crítico da realidade, dos contextos sociais, econômicos e políticos em que vivem e dos contextos e princípios que geraram o saber pedagógico de que precisam apropriar-se. Necessitam assumir uma atitude crítica frente à realidade descoberta em sua essência.

Por isso, são necessárias ferramentas intelectuais de análise, interpretação e reflexão para ampliar a compreensão sobre as realidades escolares e para tomar decisões mais conscientes. A formação continuada pode, assim, ser orientada a desenvolver o pensamento teórico e autônomo como princípio de uma educação desenvolvente, em que:

Ensinar a pensar, aprender a pensar, são expressões utilizadas aqui no sentido que pode ser captado na teoria histórico-cultural de VYGOTSKY e na obra de DAVYDOV, de que a escola é lugar de mediação cultural de significados. A escolarização significa a apropriação de significados sociais com sentido pessoal e, para que isso ocorra, é preciso aprender a pensar, é preciso propiciar mediações cognitivas. A aprendizagem do pensar inclui o aprender a aprender, cujo pleno sentido é saber buscar informação, desenvolver autonomia do pensamento, desenvolver recursos próprios para uma educação continuada (LIBÂNEO, 2004, p. 136)

Nesta perspectiva, é possível afirmar que é objetivo da formação continuada encontrar meios para formar sujeitos pesquisadores que buscam, investigam, interpretam, avaliam e compreendem seu próprio modo de conhecer.

As rotinas burocratizadas das escolas facilitam o economiscismo, as soluções rápidas sem reflexão, baseadas em precedentes (HELLER, 1987). É possível quebrar essa sistemática alienante de pensar e agir para, em seu lugar, desenvolver a consciência crítica, ou seja, compreender que vivemos em contextos alienantes. E isso nos convoca a romper com tudo o que possa limitar as práticas criativas e transformadoras. Ter esta consciência, de que somos

submetidos diariamente a essa lógica perversa, e fazer parte de um coletivo, em que se reflete, fortalece os membros do grupo como comunidade e os mobiliza para a mudança, para romper com esta lógica, ao menos, em alguns momentos da vida cotidiana na escola. São os momentos de elevação do indivíduo à esfera do não cotidiano. E isso ocorre na vivência estética, nas relações sociais mediadas pelo patrimônio cultural, das ciências e da filosofia.

4.2.5 A apropriação do patrimônio cultural: a arte, a ciência e a filosofia como parte da formação continuada

Movidos pela lógica do cotidiano, em que o pragmatismo e a economia de esforços são imperativos, equipes escolares, muitas vezes, buscam soluções rápidas para problemas das práticas em cursos apostilados de curta duração e com temáticas pontuais ou em manuais que trazem modelos prontos. Livros didáticos chegam à Educação Infantil via política pública de distribuição, em que muitas equipes acreditam que serão suficientes para ajudá-las em seus fazeres. Com o passar dos anos, distanciam-se do estudo teórico como se fosse uma atividade imposta pela graduação e necessária apenas para a obtenção do diploma. Vivências estéticas são ainda mais raras. Leituras de obras literárias ficam presas ao tempo do Ensino Médio como condição de passar no vestibular, ou até antes, nas exigências das provas da educação dos adolescentes.

Sem que se faça uma análise crítica da expropriação do acesso aos bens culturais como um assalto à formação integral do (a) professor (a), naturaliza-se o fato de existir pouca leitura e pouca escrita, o que é uma contradição. É a “brutalização” do trabalho do professor de que fala Florestan Fernandes (2010), como apresentei no início deste estudo.

A Teoria Histórico-Cultural demonstrou que o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento e que o ser humano é um ser social. Destaca-se a importância da mediação cultural no processo de apropriação do patrimônio cultural da humanidade e do papel ativo do sujeito nessa relação com o meio (Vigotski, 2018). Importa a uma formação que pretende implicar mudanças no modo de sentir, pensar e agir dos (as) gestores (as), incluir em suas ações o estudo sistematizado e coletivo de produções teóricas, filosóficas e vivências estéticas. Ao pensar em uma educação desenvolvvente, trata-se de uma apropriação do conhecimento de forma crítica, emancipadora e revolucionária.

Heller (2016), em sua sociologia da vida cotidiana, e Vigotski (2018), na psicologia, mostraram que humanos podem se desenvolver mais quando têm acesso às objetivações da

esfera do não cotidiano: a arte, as ciências, a filosofia. Isso porque são objetivações complexas que surgem como necessidades superiores no curso da história humana e provocam o desenvolvimento de funções psíquicas superiores mais elaboradas. Vivências estéticas afetam, assim, o organismo de forma a provocar reações diferentes do que as habituais:

[...] na vivência estética não operamos com uma reprodução facilitada da realidade, mas com uma reprodução complexificada, e alguns pesquisadores mais extremados ousam falar de “estranhamento” dos objetos como lei fundamental da arte. Em todo caso, é claro que o discurso do verso é um discurso complexificado em comparação com o discurso da prosa, e a sua disposição de palavras, a sua decomposição em versos e o ritmo, além de não liberarem a nossa atenção de algum trabalho, ao contrário, ainda exigem dela uma tensão permanente diante de elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum (VIGOTSKI, 2010, p.336).

É desta forma que a vivência estética provoca a suspensão da vida cotidiana e eleva o sujeito à esfera do não cotidiano. Também o pensamento científico é capaz de tal feito. Baseado nos estudos de Lukács, Santos (2017) explica que a ciência reflete a mesma realidade que a arte, porém de forma diferenciada, com outra finalidade. A ciência é orientada a reconstituir os objetos em suas próprias relações, de maneira desantropomorfizante, livres das determinações originadas da sensibilidade humana. A ciência opera com conceitos, categorias e propriedades dos objetos a partir deles próprios.

Por meio do pensamento científico, desenvolvemos ferramentas psíquicas complexas. São necessários vários processos mentais para analisar, abstrair, generalizar. Assim, a ciência é uma forma de objetivação da vida não cotidiana, que tem uma forma própria de se relacionar com a realidade. Lukács (1996) utiliza a metáfora de um rio para explicar que a arte e a ciência são como braços que saem de suas margens, ramificações abertas no curso das águas que depois retornam ao rio enriquecendo a correnteza (SANTOS, 2017). A ciência e a arte:

[...] se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, e alcançam sua forma pura nessa especificidade- que nasce das necessidades da vida social- para logo, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar novamente na correnteza da vida cotidiana. Essa, por sua vez, enriquece-se constantemente com os resultados superiores do espírito humano, assimila-os às suas necessidades cotidianas práticas, dando assim lugar a questões e a exigências que originam ramificações de formas superiores de objetivação (LUKÁCS, 1966 a, v.1, p. 11-12 *apud* SANTOS, 2017, p. 346).

Por tudo isso, avalio que a formação continuada de gestores (as) não pode prescindir de promover vivências estéticas e do estudo e desenvolvimento do pensamento científico. São profissionais que se desenvolvem e estão em condições de elevar e enriquecer o cotidiano da escola a fim de promover uma educação desenvolvente para todos. É importante destacar que as necessidades de que fala Lukács não são geradas naturalmente, ou seja, são de ordem superior, geradas nas relações sociais, por isso a importância de estar em um grupo que estuda e se provoca a ler, a vivenciar os efeitos das obras de arte.

Compreendo como importante que gestores (as) se vejam como aprendentes e estejam abertos para a formação, encantados pelo conhecer e pela vontade de aprender. Suas ações são também para encantar os (as) professores (as) das escolas onde trabalham, assim como, por homologia dos processos, os (as) professores (as) encantam os bebês e as crianças. Estar no lugar de quem aprende e se desenvolve nas relações com os outros, nas ações coletivas é um aspecto relevante no processo de formação.

Com base na teoria de Vigotski, Libâneo (2004, p. 134) afirma a importância das atividades coletivas nas formações de professores para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Gestores (as) que se desenvolvem nos processos coletivos de formação continuada, por experiência, podem compreender a necessidade de os (as) professores (as) também passarem por vivências de aprendizagem, de educação. Os processos de internalização de signos culturais elevam o modo de pensar e agir de toda a equipe escolar porque a educação promove transformação na personalidade e no comportamento. Importa que essa transformação seja capaz de colocá-la em condição de exercer a profissão como atividade social complexa.

Como atividade social complexa, o trabalho dos (as) gestores (as) requer fundamentação teórica e utilização no dia a dia de ferramentas comuns aos cientistas, do pesquisador – pesquisa, análise, coleta dados – para fundamentar suas decisões. Requer desses (as) profissionais promover e viver experiências estéticas, de se tornarem leitores (as) e de encantarem a equipe escolar para a literatura, para a ciência e a arte, de um modo amplo. A formação continuada organizada de forma sistemática orientada para a educação desenvolvente pode, assim, cumprir essa função de criar necessidades superiores nas pessoas.

4.2.6 O uso de instrumentos de reflexão com vistas à prática transformadora e a produção de conhecimento

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, para a Teoria Histórico-Cultural, a prática é critério de verdade. Toda atividade de trabalho precisa de instrumentos, de ferramentas materiais e ideias para realizá-lo. Os (as) gestores (as) podem encontrar no coletivo essas ferramentas que vão possibilitar que a mudança em sua visão de mundo não se restrinja ao discurso, mas que se traduza em transformação na prática.

Citarei alguns exemplos do que estou chamando de instrumentos e seu uso intencional que poderão ser discutidos e estudados nos grupos coletivos a fim de encontrarem os que melhor contribuam para as suas realidades. São eles:

a) Planos de ação da equipe gestora

Uma ação consciente e intencional requer sistematização das ações e critérios de escolha. O (a) gestor (a) pode fazer a leitura das necessidades do grupo de sua escola frente ao Projeto Político Pedagógico, considerando o fim último da educação desenvolvente que é o máximo desenvolvimento das crianças e adultos que ali convivem. A atividade de formação continuada pode contribuir para ampliar as condições do (a) gestor (a) para a elaboração do plano em todos os seus níveis: na coleta de dados para análise de necessidades e na interpretação desta realidade.

Vale, assim, refletir: Qual a característica da equipe escolar? Qual o modo de pensar e agir do grupo? Quais os desafios a serem enfrentados e quais ferramentas possibilitam enfrentá-los? Essas, entre outras questões, precisam ser analisadas para que o plano se relacione com a realidade concreta da escola e aponte caminhos viáveis de execução. Trata-se de um plano da gestão, das ações do gestor implicado com o desenvolvimento de sua equipe: um plano com estratégias de autoavaliação e controle sobre as condições concretas que o gestor organiza para que a escola seja uma comunidade de educação desenvolvente.

Na atividade coletiva de estudo, entre pares, esses planos são discutidos e enriquecidos. Na formação, a fundamentação teórica amplia a visão do (a) gestor (a) e justifica as ações propostas no plano. Portanto, para além de uma ação de rotina de trabalho dos (as) gestores (as), na formação continuada são pensadas estratégias para qualificar os instrumentos de uso por eles (elas).

b) Sistemática de avaliações

Como atividade complexa, entendo que os (as) gestores (as) não podem basear sua prática somente em impressões. É preciso criar diversos instrumentos de avaliação dos processos de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade. As avaliações realizadas com a participação de toda a equipe, das crianças e da comunidade contribuem para a tomada de decisão, para a consciência dos problemas e para a busca de soluções e, mais ainda, é um potente instrumento de consolidação da equipe como comunidade. Isso porque, por meio da avaliação, o grupo toma o controle de seus processos de formação, de suas práticas a partir da transparência dos dados. Todos sabem o que conquistaram e quais os desafios, ainda, a serem enfrentados.

Nas discussões coletivas e no estudo aprofundado a ser realizado durante um processo de formação continuada, os (as) gestores (as) podem passar a compreender o papel da educação, da escola, o seu próprio papel, o papel dos professores e, com base em princípios compreendidos em seu significado mais profundo, podem orientar o trabalho da escola e criar instrumentos de avaliação condizentes com esses princípios.

c) Documentação pedagógica

Inspirados na experiência de educação das crianças pequenas em Reggio Emília, norte da Itália, pedagogos do mundo todo têm se dedicado a compreender e utilizar a documentação pedagógica como instrumento potente de reflexão sobre a prática e o processo educativo; como meio que possibilita uma relação ética entre as pessoas e delas com o mundo; como instrumento de diálogo entre escola-família-comunidade; como registro da memória de uma experiência de um grupo e de cada uma das crianças, e, por fim, a documentação pedagógica tem sido assunto em destaque nas formações de professores por todo o Brasil. (DAHLBERT, MOSS, PENCE, 1999; PINAZZA, FOCHI, 2018; MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017).

A documentação pedagógica é compreendida por Dahlbert, Moss, Pence (1999, p. 191) como “um instrumento vital para a criação de uma prática reflexiva e democrática”. Os autores salientam ainda que a documentação pedagógica é importante também por outros motivos:

Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado. Em vez de basear em alguma medida padronizada de qualidade, como no discurso da qualidade, a documentação pedagógica nos permite assumir a

responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo.[...] Tornando o trabalho pedagógico visível e um tema para debate democrático e aberto, a documentação pedagógica proporciona a possibilidade de as instituições dedicadas à primeira infância conseguirem uma nova legitimação na sociedade. (DAHLBERT, MOSS , PENCE, 1999, p. 191)

Desta forma, entendo que a documentação pedagógica produzida pela equipe escolar para acompanhar e comunicar as aprendizagens das crianças é instrumento que possibilita a reflexão, a revelação das concepções presentes nas propostas e contribui para o melhor acompanhamento dos (as) gestores (as) às práticas que acontecem com as crianças, e suas aprendizagens e desenvolvimento. A documentação pedagógica é composta por diferentes registros da observação dos (as) professores (as) e das produções das crianças que são interpretados e narrados em um movimento de autoria do professor que, ao interpretar, encontra novas possibilidades, novas perspectivas (SIMIANO, BARBOSA, SILVA, 2018).

A documentação pedagógica é uma ferramenta de comunicação com as famílias e profissionais da escola, que dá visibilidade ao trabalho realizado e às experiências das crianças. Por meio dela, todos acompanham e contribuem para qualificar o trabalho da escola. Na função de qualificar as práticas, a documentação pedagógica não é um instrumento particular do (a) professor (a), mas sim um documento que é compartilhado e interpretado em parceria.

Desta forma, a documentação pedagógica na escola de Educação Infantil inspira um trabalho ético e estético e um contrato coletivo de trabalho afirmado no Projeto Político Pedagógico. Este trabalho é fundamentado em uma Pedagogia da Infância, que tem na escuta atenta às crianças, o centro do planejamento. É um trabalho que faz sentido em uma dada concepção de criança, de escola e de professor, portanto, que precisa ser compreendido pela equipe escolar em sua essência.

Na formação continuada de gestores (as) da Educação Infantil, a documentação pedagógica passa a ser conteúdo de estudo dada a relevância de conhecer e promover esta prática nas escolas. Conhecer o conceito de documentação pedagógica e o modelo de Pedagogia na qual ela se insere, é um dos objetivos da formação continuada de gestores (as) e de professores (as). No caso dos (as) gestores (as), considero relevante, ainda, planejar ações de formação que considerem a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico e do diretor escolar, que orientarão os estudos e a implantação desse instrumento nas unidades escolares.

d) Portfólio profissional

Os portfólios são instrumentos recentemente utilizados em processos de formação de professores. Trata-se de um instrumento que responde a uma nova filosofia de formação e a uma nova forma de compreender a relação entre aprender e ensinar em que se reconhecem: a pessoa que aprende como sujeito único; a necessidade de auto-implicação do sujeito no processo de aprender; a importância do outro, do coletivo na aprendizagem; a permanente necessidade de atualização frente ao inacabamento dos processos formativos; a necessidade da reflexão e conscientização; a formação continuada. (SÁ-CHAVES, 2004).

O uso do portfólio nos processos de formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional na medida em que são evidenciadas em suas narrativas reflexivas, as aprendizagens, as zonas do não saber que, na interlocução com o outro, possibilita a reorientação dos percursos de aprendizagens (SÁ-CHAVES, 2004). Nesse sentido, “é nesta simbiose entre a qualidade e a riqueza dos conteúdos e o rigor dos processos reflexivos partilhados, que a esperança de aprendizagem significativa (e consequente desenvolvimento) acontecem” (SÁ-CHAVES, 2004, p.11).

Os portfólios são instrumentos de reflexão sobre a prática e de autoformação que podem ser utilizados em um plano de formação continuada, que tem como princípio a reflexão crítica das práticas e a autonomia no conhecer-se e na apropriação de conhecimentos. Dessa forma, são também instrumentos a se conhecer e a serem produzidos na formação continuada.

e) Canais de comunicação para formar redes de gestores

A formação continuada baseada em uma educação desenvolvvente visa à transformação dos sujeitos, de sua inteligência, personalidade e atitude. Essa transformação não tem fim em si mesma, mas na ideia de que transformados, transformem o meio onde trabalham para oferecer às crianças uma educação de qualidade para que se desenvolvam em suas máximas potencialidades. Esse deve, acima de tudo, ser um movimento ético e político.

Por isso, a formação de uma comunidade de estudo e reflexão sobre a prática pode expandir o campo de atuação e fomentar uma mobilização de gestores para criarem redes de comunicação. Nesses espaços, podem expressar ideias, desafios, compartilhar livros, indicação de leituras, entre outras ações. É uma formação continuada que cria a necessidade do coletivo,

do sentido de comunidade, de se comunicar e agir na dimensão política como agentes públicos no interesse pelos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

Em síntese, uma proposta desenvolvente de formação continuada de gestores (as) implica reconhecer o trabalho desses (as) profissionais e dos (as) professores (as) da escola de Educação Infantil como prática social complexa. Nessa perspectiva, a formação continuada também é pensada em toda a sua complexidade, o que envolve metodologia de estudo e de reflexão sobre a prática, vivências estéticas, provocadas nas atividades coletivas, em comunidade.

Para além de desenvolver habilidades técnicas, a formação continuada de gestores (as) desenvolve o psiquismo, provocando mudanças no comportamento das pessoas, na sua visão de mundo. Isso porque na relação com o outro e com o patrimônio cultural da humanidade – a arte, a ciência e filosofia –, desenvolvem a consciência crítica, capacidades psíquicas e valores que mobilizam a vontade de transformar o meio. Enriquecidos pelas objetivações da esfera do não cotidiano, gestores (as) são agentes de mudança e impactam o meio social escolar onde trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas precedentes, busquei apresentar princípios da Teoria Histórico-Cultural que pudessem contribuir para a proposição de uma formação continuada de gestores escolares da Educação Infantil orientada à superação do pensar e do agir baseados no senso comum no dia a dia da atividade pedagógica. A pesquisa revelou que a educação desenvolvente defendida pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural é uma possibilidade para esta superação. Isto porque esta é uma forma de educação capaz de provocar transformações psíquicas e na visão de mundo dos sujeitos.

São necessárias mudanças no comportamento, no modo de sentir, pensar e agir dos (as) gestores (as) e dos (as) professores (as) em sua atuação profissional com bebês e crianças pequenas para promover uma educação que produza necessidades humanizadoras em todas as pessoas que convivem no ambiente escolar.

A busca por compreender uma formação continuada de gestores (as) orientada pelos princípios de uma educação desenvolvente surge da inquietação frente ao contexto atual da Educação Infantil no qual, de um lado, há uma intensificação de estudos teóricos, pesquisas e produções de documentos oficiais orientadores da prática educativa com bebês e crianças pequenas e, de outro, equipes escolares que, por vezes, pouco se apropriam das objetivações humanas traduzidas em tais produções, em valores e em concepções.

O acesso a tais produções, por si só, não garante a apropriação e a mudança das práticas no dia a dia das escolas de Educação Infantil. A pesquisa revelou a necessidade do desenvolvimento do pensamento teórico, o pensamento capaz de lidar de forma crítica e criativa com os conhecimentos produzidos pela humanidade. Equipes escolares precisam se debruçar nos referenciais teóricos, estudá-los, discuti-los e estabelecer as devidas relações com as práticas pedagógicas. Esse processo é mediado, depende de uma organização intencional e de alguém que lidere todo o percurso. Esta é uma perspectiva de formação continuada que pode ocorrer nas escolas, no contexto do trabalho com os bebês e crianças pequenas.

A história da Educação Infantil no Brasil é uma história de lutas, entre elas, por formação e qualificação do trabalho nas creches e pré-escolas. No entanto, até que ponto as equipes escolares estão engajadas nestas lutas? Políticas de formação continuada foram adotadas ainda de forma tímida no país. Como exemplo dessas políticas, a jornada de um terço de trabalho pedagógico na ausência das crianças possibilitou às equipes de professores (as)

organizarem-se de forma coletiva, ao menos nos municípios onde esta pesquisa foi realizada, para, entre outras atividades, investirem tempo na formação continuada. No entanto, é preciso considerar que a baixa remuneração inviabiliza para muitos professores e professoras a dedicação exclusiva à uma rede de ensino e, portanto, o acúmulo de jornadas de trabalho pode ser um desafio nos processos de formação pelo próprio cansaço dos professores. A jornada de trabalho dos professores em uma das redes municipais é de trinta horas semanais. Muitos trabalham sessenta horas semanais no acúmulo de dois períodos de trabalho.

Foi possível observar no acompanhamento ao *Grupo Independente de Gestores* como é desafiador para os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) e diretores (as) escolares organizarem esses momentos dentro da rotina da escola, em que muitas ações parecem prioritárias. Gestores (as) são convocados a assumir a liderança na organização desses momentos coletivos e no acompanhamento individual às práticas dos (as) professores (as), quando estes ainda não veem sentido algum para tais ações.

Altera-se, assim, o papel dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos, o que requer a desconstrução de uma imagem e de um perfil forjados na história recente como supervisores dos professores, com uma relação estabelecida entre chefe e subordinado. Então, foi preciso analisar, nos limites desta pesquisa, a gestão escolar na Educação Infantil como atividade permeada por múltiplas determinações, dentre elas, a especificidade da Educação Infantil e o lugar que ocupa o gestor nas relações de trabalho, tendo em vista ocupar um cargo forjado na concepção da administração de empresas.

A especificidade da Educação Infantil requer um perfil de gestor (a) escolar que responda ao chamado da necessidade dessa etapa da Educação Básica: ter um olhar diferenciado para a organização dos espaços e para a aquisição de materiais e mobiliários que promovam o protagonismo dos bebês e crianças pequenas; ser atento às relações que se estabelecem na instituição entre os profissionais, entre crianças e entre elas e adultos, relação essa que precisa ser democrática, de escuta, de vínculo afetivo, de respeito e de cuidados, entre outras peculiaridades desta etapa.

A formação continuada no contexto de trabalho tornou-se um direito e uma necessidade e quem a organiza são os gestores (as) que são vistos, muitas vezes, como chefes. Nesta perspectiva, avalio necessária uma formação voltada para os (as) gestores (as) a fim de se

tornarem, de fato, lideranças pedagógicas nos processos formativos que se desenvolvem no contexto de trabalho.

No percurso de aproximação mais aprofundada ao objeto da pesquisa, observei que é preciso superar modelos instrumentalistas de formação continuada se o propósito é formar gestores (as) que promovam a educação desenvolvente em suas unidades de trabalho. As gestoras do *Grupo Independente* compareceram ao primeiro encontro com a expectativa de encontrar modos de fazer para poder reproduzi-los em seus locais de trabalho. Porém, os caminhos percorridos nos encontros possibilitaram a criação de novas necessidades mais elevadas.

O acompanhamento dos encontros do *Grupo Independente de Gestores* permitiu observar que, na tentativa de organizar os processos de formação continuada junto às equipes de professores (as) das escolas onde trabalhavam, enfrentavam resistência e falta de conhecimento das próprias gestoras e da equipe de professores (as).

As aproximações com o objeto nos momentos iniciais da pesquisa levaram, então, para a compreensão de que o senso comum era um obstáculo à educação desenvolvente. Foi preciso perceber a forma de sentir, pensar e agir do senso comum para buscar superá-lo. A forma imediatista, sem reflexão crítica da realidade, de pensar e agir do senso comum, é coerente com a relação alienada que gestores (as) e professores (as) mantêm com a atividade educativa, fruto das relações de trabalho próprias do sistema capitalista de organização da sociedade.

A pesquisa evidenciou que os (as) gestores (as) que assumem o papel de liderança pedagógica enfrentam dois obstáculos que influenciam a forma de sentir, pensar e agir dos sujeitos que trabalham na escola e participam da formação continuada: a relação alienada de trabalho e a “brutalização cultural” (FERNANDES, 2010), que produziu lacunas na formação dos (as) professores (as). Uma formação continuada pensada para os (as) gestores (as) precisa considerar esta condição histórica em que se encontram.

Na relação alienada de trabalho, a atividade educativa é fixada na cotidianidade. O pensamento próprio da esfera da vida cotidiana é necessário para a sobrevivência do ser humano nessa realidade caótica em que vivemos. No entanto, a educação é uma atividade humana que pertence à esfera do não cotidiano. Esta distorção provocada pela alienação da atividade educativa precisa ser superada e, para tanto, vislumbro na formação continuada orientada pelos

princípios da educação desenvolvente construída pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural uma possibilidade de enfrentamento.

A atividade coletiva de autoformação na qual estão presentes as mediações do patrimônio cultural da humanidade, ou seja, as objetivações da esfera do não cotidiano - a arte, as ciências e a filosofia -, conforme a pesquisa pode discutir, podem provocar transformações nos sujeitos que participam desses processos. Sujeitos no processo de autoformação, as gestoras elevaram sua condição profissional à compreensão dos processos educativos numa perspectiva de totalidade, como requer ser gestor (a) de instituições escolares que promovem o processo de humanização de bebês e crianças pequenas em uma fase tão intensa de desenvolvimento.

A desvalorização da força de trabalho feminina, majoritária na Educação Infantil, aliada ao lugar que ocupam os bebês e as crianças pequenas, filhos das classes trabalhadoras nesse país tão marcado pela desigualdade social, coadunam com o modo de relação de trabalho alienado e mecanicista no qual estão imersas muitas equipes de professores (as) e de gestores (as) nas creches e nas pré-escolas. Ao invés de desenvolverem práticas criativas e emancipadoras, muitas vezes, assumem o papel de executoras de programas, de propostas pensadas por outras pessoas.

Desestabilizar esta condição de trabalho não ocorre sem provocar conflitos e resistências. A Teoria da Atividade discutida por Leontiev (2004; 2021), baseada na concepção de atividade humana desenvolvida por Marx, mostra que é preciso produzir novas necessidades humanizadoras nos sujeitos.

O estudo sistematizado de produção teórica tornou-se uma necessidade durante o percurso de autoformação das gestoras. Na atividade de apropriação teórica de conceitos científicos e na fruição de obras literárias, as gestoras do *Grupo Independente* vivenciaram situações de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2000). Isso porque as apropriações de objetivações não cotidianas requerem esforços e desenvolvimento de ferramentas intelectuais acima das que são suficientes para vivermos a cotidianidade. Os significados construídos nas relações entre as gestoras foram fundamentais nesse processo.

Com isso, foi possível observar o movimento de aprendizagem e desenvolvimento das gestoras e a consequente implicação no trabalho de professores (as) que tiveram a oportunidade de vivenciar os processos de formação organizados pelas gestoras, o que leva à reflexão sobre a hipótese anunciada no início da pesquisa: o desenvolvimento profissional dos (as) gestores

(as) pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) quando os primeiros assumem o papel de organizadores do meio social de trabalho na escola e desenvolvem uma prática consciente, intencional, fundamentada em bases teóricas com vistas a superar o senso comum que obstaculiza a educação desenvolvente.

Os processos de autoformação provocaram transformações nas próprias gestoras e em seu modo de trabalho. Os colóquios organizados por elas, por intermédio do *Grupo Independente*, mostraram a influência do processo de formação continuada das gestoras no trabalho dos (as) professores (as) com as crianças, levando a uma prática reflexiva e transformadora.

No entanto, é preciso considerar a lei geral do desenvolvimento na qual o meio por si só não provoca transformações como as teorias deterministas afirmavam (VIGOTSKI, 2018). O sujeito é ativo na relação com o meio e o vive com suas particularidades, seus sentimentos e emoções. Desta forma, não se pode ter como expectativa que todos os sujeitos participem da mesma forma do ambiente de formação continuada.

É preciso considerar as diferenças individuais e criar condições objetivas, gerar novas necessidades e motivos para que as pessoas envolvam-se e encantem-se pela proposta. Muitas vezes, a expectativa de mudar o querer dos (as) professores (as) gerou frustração nas gestoras do *Grupo*. Por um lado, compreendiam a formação como um processo complexo que envolve inúmeras ações, mas, por outro lado, queriam ver mudanças imediatas nas práticas com os bebês e crianças pequenas. A pesquisa revelou que as gestoras vivenciaram, muitas vezes, a atividade profissional como *drama*, conceito discutido por Vigotski em algumas de suas obras.

No papel de quem organiza os processos de formação continuada, no contexto do trabalho, as gestoras encantavam-se com o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento e de parte de suas equipes de professores (as). Contudo, todo processo de formação pressupõe tempo. Um tempo que, muitas vezes, os bebês e crianças pequenas não podem esperar. Assim, as gestoras viviam o drama do duplo sentimento, como liderança pedagógica envolvida com o processo de apropriação, reflexão e mudança nas práticas e, como gestora que precisa garantir o trabalho pedagógico esperado ainda que um (a) professor (a) não esteja envolvido (a) com o projeto da escola.

Foi preciso compreender as bases de uma educação desenvolvente (DAVIDOV, 1988), ou seja, como se dá o desenvolvimento humano – social, cultural e histórico –, a educação das

formas superiores de conduta, a apropriação de ferramentas culturais como a arte, criação e recepção estética; a ciência e a filosofia, para elaborar uma perspectiva de formação continuada de gestores (as), que têm como propósito superar o senso comum e promover experiências transformadoras.

Conceitos da Teoria Histórico-Cultural possibilitaram analisar as manifestações das gestoras ao longo dos encontros e elaborar alguns pressupostos para a formação continuada de gestores (as) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Destaco entre eles: a importância da constituição de comunidades de estudo e reflexão sobre a prática formadas por gestores (as) que aderem, de forma voluntária, aos processos de autoformação; a apropriação de conhecimento científico, a fruição de arte e o estudo de textos filosóficos como atividade da comunidade; a partilha da experiência entre grupos e, por fim, uma formação que promova a apropriação do conhecimento teórico e crie instrumentos metodológicos para a prática.

O caminho escolhido por esse grupo de gestoras – diretoras escolares, orientadora e coordenadoras pedagógicas – foi o de se organizarem para estudar, aprender e fazer a diferença nas escolas em que atuam, movidas pela necessidade de qualificar o trabalho da gestão. Buscavam nos encontros coletivos o fortalecimento. Esta palavra foi utilizada muitas vezes para designar situações diferentes:

- 1 - Fortalecimento, fruto da apropriação de conhecimento que empodera quem conhece;
- 2 - Fortalecimento pela união, na constituição de uma comunidade que compartilha valores e busca formas de agir consciente e intencional;
- 3 - Fortalecimento para lutar, não como um “Dom Quixote”, mas com meios concretos para enfrentar os obstáculos impostos pela alienação da vida cotidiana, a não reflexão sobre a realidade e o não querer, vencidos pela produção de necessidades humanizadoras da esfera do não cotidiano.

Assim, as gestoras vivenciaram o drama de enfrentar o próprio não saber, as próprias dificuldades de se apropriarem de uma linguagem intelectual que pouco acessavam, mas seguiram firmes no propósito de serem as vozes dos bebês e das crianças pequenas por uma educação humanizadora, que segue, não só em ideais, mas em ações diárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Caderno de Pesquisa, n.113, p. 167-184, julho/2001.
- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 77-86.
- BERNARDES, M. E. M. A apropriação da cultura e o desenvolvimento psicológico: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação infantil. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, M.; MELLO, S. A.. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.
- BORGES, A. L.; VIEIRA, A. L. S.; MONTEIRO, R. A.C. Concurso da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo: análise da profissionalidade do diretor de escola. In: ROGGERO, R.; STANGUERLIN, R. (Orgs.). **Profissionalidade docente**: gestão pública em análise. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.
- BRASIL. Resolução CEB n.º 1 de 7 de abril de 1999 que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília:1999.
- _____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Fundação Orsa, Undime, Unicef, Ação Educativa, COEDI/ MEC. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.org.br>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- _____. Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, v.I. Brasília, 2006.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escola no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC,/SEB,2009.

CAMPOS, M. M.; CRUZ S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A.. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVIDOV, V. Os princípios do ensino na escola do futuro. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo: Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p.

_____. Atividade de Estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da atividade de Estudo: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin**. Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2020.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. K. A concepção da atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. K. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. **De la psicologia del drama al drama de la psicologia**. La relación entre la vida y la obra de Lev. S. Vygotski. Estudios de Psicologia, 2007, 28 (3), pp. 303-332. Disponível em: <
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093907782506489> > Acesso em: 11 fev. 2022.

DELARI JÚNIOR, A.; PASSOS, L. V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L.S. Vigotski**. Notas para estudo junto à psicologia russa. Umuarama/ IVANOVO, 2009. (Versão preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da Faculdade de Educação da Unicamp.

DELARI JÚNIOR, A. **Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia**. Dossiê Diálogos com Vigotski: Psicologia, Educação e Arte. Psicologia em estudo, Maringá: v.16, n. 2, p. 181-197, abr/jun. 2011.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n. 2, pp.258-285, jul/dez. 2009, disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf >. Acesso em: 11 fev. 2022.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n. 2, p.279-301, jul./dez. 2002.

_____. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea)

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea)

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUSAVITSKII, A.K. Sobre a forma ideal do Desenvolvimento da Personalidade nos Sistema de Educação Desenvolvente. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria da atividade de estudo: Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v.8)

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo** – As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FERNANDES, F. O desafio educacional. In: OLIVEIRA, M. M. de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FORTES, R. V. Palestra apresentada no minicurso “Para uma ontologia do ser social – o estranhamento” em “Introdução à ontologia do ser social de Georg Lukács, 04 e 05 de abril de 2019, realizado por LabLegal.

FRANCO, A. de P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia**. 2014, 320 fls. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: UNINOVE/MEC, 2013.

GÓES, M. C.R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky. Pro-posições**. Campinas, SP.v.17, n.2, mai./ago, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. - trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Edicions 62 S/A, 1987.

_____. **O cotidiano e a história**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. - trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade**. - trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros – **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender** - Davídov e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Artigo apresentado na 26.^a Reunião da Anped; 2003. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 11 fev. 2022.

_____. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria da atividade de estudo: Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v.8)

MARTIN-KNIEP, G. O. **Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. - trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. - trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A ideologia alemã**. - trad. Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano Cavini Mertorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, S. A. **Linguagem e alienação da consciência**. São Paulo: Alfa. 41: 109-131, 1997.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, v.10 n.1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

_____. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. Revista Psicologia USP, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. **A formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**. Revista Contrapontos-Eletrônica, v. .14 – n.2 – mai./ago., 2014.

MELLO, S.A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos; Pedro & João Editores, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. - trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MUSTO, M. Revisitando a concepção de alienação em Marx. In: DEL ROIO, M. (org.) **Marx e a dialética da sociedade civil**. Marília: Oficina Universitária, 2014.

NOVAES, H. T. **O Trabalho Associado como princípio educativo e a educação escolar**: notas a partir das fábricas recuperadas brasileiras e argentinas. Revista HistedBr online, 2013.

PARO, V. H. **Formação de gestores escolares**: a atualidade de José Querino Ribeiro. Educ. Soc., Campinas, v 30, n. 107, p. 453-467, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Diretor escolar**: educador ou dirigente? São Paulo: Cortez, 2015.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. São Paulo: s.n. Tese (Livre docência) – faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski**. Educação & Sociedade. Campinas, Ano XXI, n.º 71, p. 45-78, jul. 2000.

_____. **A psicologia concreta de Vigotski**: implicações para a educação. Revista Psicologia e Educação- PUC-SP, n. 7/8, pp.29-52, 2019.

PUENTES, R. V. Didática Desenvolvimental da Atividade: uma aproximação ao Sistema Elkonin- Davidov- Repkin (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria da atividade de estudo**: Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática . Série Ensino Desenvolvimental; v.8)

QUINTANA, M. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 2007.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosenberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÁ-CHAVES, I. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação**. Entrevista com Idália Sá-Chaves. Entrevista realizada por Beatriz Gomes Nadal (UEPG), Leonir Pessate Alves (PUC-SP) e Silmara de Oliveira Gomes Papi (Faculdades Santa Amélia) para a revista Olhar de Professor. Revista: Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(2): 09-17, 2004.

SANTOS, D. **Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács**. Revista Estudos Avançados 31 (89), 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/wLTkHDHmZXt8vfDjdR9MPVx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Revista Psicologia USP, 2006, 17 (2) , 11-41.

SERRÃO, C. R. B.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Prefácio- Educação Infantil em tempos de resistência: O lugar do COPEDI. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. **Eu ainda sou criança: Educação Infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SIMIANO, L. P.; BARBOSA, M. C. S.; SILVA, C. M. **Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, maio/ago. 2018.

SMOLKA, A. L. B. **O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos CEDES. Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; MELLO, S. A. Formação de professores da educação infantil no Brasil: contribuições da teoria histórico-cultural. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

TONET, I. Educação contra o capital. 3. ed. ampl. (licenciada não comercial). São Paulo, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. España-Madrid: Machado Libros, 1995.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. - trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. - trad. Paulo Bezerra. 2. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

_____. **Psicologia pedagógica**. - trad. Paulo Bezerra. 3. ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Quarta aula: O problema do meio na pedagogia. In: **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia** (tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. Também disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2022.

_____. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar**. Cadernos RCC#21. V. 7; n. 2, Dossiê Traduções, mai. 2020.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

ZAPORÓZHETS, A. – Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Orgs.) - **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.