

A equipe gestora e a formação continuada dos profissionais da educação infantil

Stephany de Souza Pereira¹

Simone Regina Manosso Cartaxo²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Ponta Grossa/PR, no período entre 2000 e 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental e entrevistas com 16 profissionais da Educação Infantil, atuantes em diferentes funções, períodos e regiões do município. A concepção de formação continuada apoia-se na sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 1996) e na formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Os resultados indicam: variadas formas e tentativas das equipes gestoras realizarem a formação continuada com os professores, em diferentes períodos, desde o momento em que a Secretaria Municipal de Educação assumiu a Educação Infantil; mudanças referentes à forma de realizar a formação continuada, pautada na adequação da estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME, porém, sem alteração da concepção de formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada; gestor escolar; prática pedagógica.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas - Didática e Formação Docente-GEPEPIDO. Servidora na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6057-801X>. E-mail: stephany_spm@yahoo.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora de Didática do Departamento de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra a Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas - Didática e Formação Docente-GEPEPIDO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8670-6324>. E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com.

The management team and continuous education of childhood education professional

ABSTRACT

This article aims to analyze the trajectory and practices of continuous education of the management team in the context of Early Childhood Education of the Municipal Education Network - RME of Ponta Grossa/PR, in the 2000-2020 period, to highlight the changes and continuities observed. The research was carried out through document analysis and interviews with 16 childhood education professionals from the school system. It is based on the concept of continuous education as a collective systematization of knowledge (MARTINS, 1996) and context-based education (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). The results indicate: varied ways and attempts by the management teams to develop continuous education with teachers in different periods since the moment that the Municipal Education Secretariat-SME took over the early childhood education. The changes regarding the way of carrying out continuous education were based on the adequacy of the physical structure, organizational logistics and the growing number of RME professionals, but the continuous education concept was not changed.

Keywords: continuous education; school manager; pedagogical practice.

El equipo gestor y la formación continua del los profesionales de la educación preescolar

RESUMEN

Ese artículo tiene como objetivo analizar la trayectoria y las prácticas de educación permanente del equipo gestor en el contexto de la Educación Preescolar de la Red Municipal de Educación - RME de Ponta Grossa/PR, en el período de 2000 hasta 2020, con el fin de resaltar las transformaciones y las continuidades. Se llevó la

investigación a cabo a través del análisis de documentos y entrevistas a profesionales del sistema escolar. Se sostiene en el concepto de educación continua como sistematización colectiva de conocimientos (MARTINS, 1996) y en la educación basada en el contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Los resultados indican: variadas formas e intentos de los equipos gestores de realizar la formación continua con el profesorado en diferentes períodos desde el momento en que la Secretaría Municipal de Educación-SME asumió la Educación Preescolar; los cambios en cuanto a la forma de conducir la educación continua se basaron en la adecuación de la estructura física, la logística organizacional y el creciente número de profesionales de la RME, sin embargo, no hubo cambio en el concepto de educación continua.

Palabras clave: educación continua; gestor escolar; práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla e tem como objetivo apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências.

No contexto nacional, no final da década de 1980 e início da década de 1990, novas políticas foram definidas para a Educação Infantil, e a legislação brasileira passou a contemplar um novo olhar para a infância, buscando superar a visão assistencialista predominante até então.

No município de Ponta Grossa, o atendimento às crianças ocorria na perspectiva assistencialista e estava ligado às instituições filantrópicas estatais e não estatais, até o final do ano 2000. O atendimento às crianças era mantido pela própria comunidade, com a promoção de eventos sociais e com apoio financeiro

disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculados à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PRESTES, 2008).

No ano de 2001, começaram as negociações para a transição das instituições de Educação Infantil vinculadas aos órgãos de assistência social do município, em especial a Fundação Proamor, para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e teve início o processo de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil.

Os processos de formação continuada podem assumir diferentes perspectivas e esse é o foco deste estudo. Para a análise, foram considerados cinco períodos entre os anos de 2000 e 2020, correspondentes a cinco gestões municipais. Os dados para a análise são compostos pelos documentos produzidos pela SME e pelas entrevistas realizadas com as diferentes profissionais da educação.

A partir desta breve introdução, o texto se desenvolve apresentando os fundamentos que sustentam a compreensão das práticas de formação continuada; a metodologia da pesquisa; a análise dos dados organizados nos cinco períodos correspondentes às gestões municipais; a síntese enfatizando as mudanças e permanências na trajetória da formação continuada; e as considerações finais.

As práticas de formação continuada

A formação de professores é um processo coordenado e contínuo, com sucessivas etapas, a fim de sustentar o exercício da docência. Por ser contínuo, começa na formação inicial, a qual é considerada como a base para a profissão docente, e permanece ao longo da vida.

A continuidade dessa formação se concretiza pelas propostas de formação continuada que podem estar sustentadas em diferentes paradigmas baseados nos modelos da racionalidade técnica, da racionalidade prática ou da racionalidade crítica. No modelo da racionalidade técnica, prioriza-se a aplicação de teorias e técnicas de ensino, ou seja, o professor é técnico e aprenderá o conhecimento científico para que possa aplicá-lo na prática. No modelo da

racionalidade prática, a formação do professor prioriza a relação entre a teoria e a prática, e o professor é visto como um profissional que possui uma prática e reflete sobre ela. No caso do modelo da racionalidade crítica, a formação do professor parte da problematização da prática como atividade social e busca a transformação (DINIZ-PEREIRA, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), em seu 5º artigo, apresentam o que definem como princípios norteadores das políticas da formação continuada para a Educação Básica, com destaque para a “transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas – para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais – para fruí-lo plenamente”; o “reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos”; e os “comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento” (BRASIL, 2020, p. 25).

Tais destaques indicam a proximidade com os ditames empresariais como “habilidades, eficiência, engajamento, responsáveis, submissão, comportamento, transmissão e competências” e “deflagram o cunho tecnicista que está sendo naturalizado na legislação educacional” (DOMINGUES, 2023, p. 69).

A Base Nacional Comum – Formação de Professores (BNC-FC) (BRASIL, 2020) assume perspectiva pragmatista e, em seu 7º artigo, explicita que:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 27).

Concordamos com Domingues (2023, p. 70), que o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo desconsidera a articulação

proposta por Shulman (2004) acerca do conhecimento docente, limitando-o apenas a uma perspectiva". A autora destaca que "O conhecimento do professor engloba o aprofundamento teórico, a imersão na teoria para o estabelecimento de um repertório de ensino que se integra à realidade do aluno" (DOMINGUES, 2023, p. 70), ressaltando que essa perspectiva foi defendida por Shulman (2004 apud DOMINGUES, 2023) recentemente.

Em contraposição às proposições sobre a formação continuada definidas nos documentos legais, apresentamos nossa compreensão sobre as práticas de formação continuada para os professores. Destacamos "as práticas" de formação, uma vez que nosso objetivo é analisar como elas se efetivam nas propostas formativas de uma RME.

Partimos do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (SANTOS, 1992; MARTINS, 1996), e consideramos que a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Neste sentido, os fundamentos dessa epistemologia consideram a história como produto da ação humana, sendo a consciência e o conhecimento decorrentes da ação concreta do homem, na produção da vida material.

Dessa forma, o elemento central está focalizado na concepção de conhecimento constituído nas relações sociais que os homens estabelecem entre si (ROMANOWSKI; CARTAXO; MARTINS, 2020), e como estas estão localizadas no âmbito do capitalismo, as práticas produzidas pelos indivíduos são intencionais, expressando as condições materiais de existência, e as relações que se estabelecem no processo de produção deste modo de organização econômica, assim, as ações dos sujeitos não são neutras. Nesse contexto, enfatizamos a importância da formação continuada que considera as experiências trazidas pelos indivíduos, o que possibilita a reflexão, a transformação e a produção de novas práticas.

Na perspectiva da teoria como expressão da prática, a formação continuada de professores orienta-se a partir de um processo metodológico, fundamentado na proposta da sistematização coletiva do conhecimento. Nesse processo, a formação continuada parte da prática pedagógica produzida pelos sujeitos que são considerados em seu contexto histórico e social,

gerando reflexões coletivas que possuem potencial para promover mudanças, articulando a ação e a reflexão, expressando o conceito de práxis, cunhado por Freire (1987), compreendido como ação consciente dos homens e mulheres sobre o mundo, para transformá-lo. Ao tomar a prática como ponto de partida, consideramos que a escola passa a ser o lócus prioritário para a formação continuada.

Autoras como Martins (2006) e Oliveira-Formosinho (2016) defendem propostas formativas nessa perspectiva. De acordo com Martins (2006), essa perspectiva compreende que os professores são sujeitos que criam possibilidades de ação e tomam iniciativas para superar os desafios e as dificuldades para a realização de seu trabalho. Oliveira-Formosinho (2016) trata da formação em contexto, compreendendo a formação como mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, sendo assim, a práxis promove a ação profissional, que possibilita o desenvolvimento de práticas que dialogam com a teoria e a investigação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2016) salienta o papel do mediador pedagógico para a formação em contexto, com vistas para a transformação da práxis, defendendo que “[...] a formação em contexto dispõe, portanto, de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos a percorrer para a transformação da prática de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

A formação em contexto é realizada pela equipe gestora – diretores e pedagogos – na perspectiva da gestão democrática. Para Libâneo (2015), a gestão democrática promove a reflexão da intencionalidade da ação educativa, em um âmbito individual e coletivo, ou seja, a participação da comunidade escolar, com uma proposta de construção coletiva, garante a interação entre os pares e promove mudanças nas práticas, por meio de diálogo e consenso.

Para tanto, compreendemos que o diretor escolar põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor forma possível (LIBÂNEO, 2015). O pedagogo, enquanto gestor escolar, tem assumido cada vez mais a formação continuada e isso é decorrente do papel multifacetado da gestão escolar, que responsabiliza o coordenador pedagógico pela formação docente (DOMINGUES, 2009).

Partindo dessas compreensões sobre as práticas de formação continuada e de gestão democrática, desenvolvemos o texto que segue, explicitando a metodologia, a trajetória e as práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da RME de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020. A partir da análise, são evidenciadas as mudanças e permanências na concepção de formação continuada.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, embasada em Bogdan e Biklen (1994) e se desenvolveu por meio de análise documental e entrevistas. A análise e categorização se apoiou em Bardin (2011).

Para a análise documental, foram selecionados três documentos orientadores da Educação Infantil, produzidos no período de 2000 a 2020, são eles: Diretrizes Curriculares Educação Infantil – Gestão 2001/2004 (DCEI 2001/2004); Diretrizes Curriculares Educação Infantil – Gestão 2015 (DCEI 2015); Referenciais Curriculares Educação Infantil, de 2020 (RCEI). Esses documentos possibilitaram identificar a trajetória da Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs, na RME de Ponta Grossa.

As entrevistas foram realizadas com 16 profissionais da Educação Infantil (pedagogas, diretoras, técnicas da SME e secretária da educação).

Cada participante da pesquisa foi identificada com um código: as pedagogas foram denominadas como P1, P2, P3, P4 e P5; as diretoras como D1, D2, D3, D4 e D5; para as técnicas da secretaria, denominou-se T1, T2, T3, T4, T5, T6 e T7; e para a Secretária de Educação, S1.

As entrevistas iniciaram em junho de 2020, em meio à pandemia causada pela COVID-19. Algumas entrevistas foram realizadas presencialmente, seguindo o protocolo de segurança, e outras foram agendadas e gravadas via *Google Meet*. Todas as entrevistas foram transcritas e encaminhadas às participantes, para que pudessem analisar e sugerir alterações.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número 4.036.195.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para analisar a trajetória e as práticas de formação continuada, optamos por organizar momentos de acordo com as diferentes gestões municipais, pois, a cada gestão, novas pessoas assumiam a SME e elaboravam sua proposta formativa.

Identificamos cinco períodos entre 2000 e 2020, correspondentes a cinco gestões municipais. Os dados para a análise são compostos pelos documentos produzidos pela SME e pelas entrevistas realizadas com as diferentes profissionais da educação.

Organizamos a análise em duas categorias: a primeira aborda a formação continuada, sua trajetória e práticas; e a segunda corresponde à formação continuada, suas mudanças e permanências.

Formação continuada: trajetória e práticas

1º Período: 2000 – 2004

No primeiro período, de 2000 a 2004, o documento em vigor era a DCEI 2001/2004 (PONTA GROSSA, 2004), elaborado pela equipe técnica da SME e publicado ao final de 2004. As pessoas entrevistadas que colaboraram com informações sobre esse período foram uma diretora, uma técnica da SME e a secretária de educação.

Na DCEI 2001/2004, o programa de formação visa a qualificação dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino, partindo do pressuposto de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática.

Assim, a SME se responsabiliza por proporcionar momentos de formação, porém, também aponta que cabe ao educador buscar sua formação, dentro e fora da jornada de trabalho. No que diz respeito à avaliação do projeto de formação, o documento destaca que esta será realizada de forma sistemática e contínua, através de

reflexão, observação e acompanhamento das instituições de Educação Infantil, por meio de relatórios (PONTA GROSSA, 2004).

No contexto analisado, foi possível identificar a ausência de pedagogas nas instituições de Educação Infantil, conforme o relato: *"As pedagogas eram bem pouquinhas. Eram só nos CMEIs maiores que tinha"* (P1).

Neste período, havia uma defasagem no quadro de profissionais, por isso, muitas professoras do Ensino Fundamental eram convidadas a assumir a direção dos CMEIs. A participante D1 era uma dessas professoras e atuou como diretora de CMEI no período em questão e, quando entrevistada, ocupava função administrativa na SME. Ela explica esse momento:

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

Essa tripla função – diretora, pedagoga e assistente administrativa – desempenhada no CMEI, citada por D1, é apontada também na fala de outras participantes, também em períodos posteriores. De acordo com os documentos e relatos, no período de 2000 a 2004, ainda acontecia a transição dos Centros de Educação Infantil (CEIs) filantrópicos, para CMEIs. Segundo a entrevistada, *"A Rede toda de Educação Infantil de atendimento era ligada à assistência social"* (S1).

Os CEIs atendiam à demanda da Educação Infantil, dessa maneira, o primeiro passo da SME foi trazer as crianças de 6 anos, matriculadas no "pré", para as escolas: *"Quando eu assumo em 2000, a gente já tem a LDB, e a LDB vê a educação como direito [...] e no plano do governo do Péricles, que eu ajudei a fazer, da educação, eu*

coloquei: implantar a rede pública de EI” (S1). Para explicar esse momento, a participante descreve:

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

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

Ainda segundo a DCEI 2001/2004, os educadores deveriam participar da organização e gestão do trabalho escolar, pois o documento expressava a compreensão de que é no exercício do trabalho que o educador produz sua profissionalidade. Nesse sentido, aconteciam cursos em horário de trabalho e fora dele, ou seja, uma prática de formação que ia além da oferta da SME: “O que eu me lembro dessa trajetória é que teve, por parte da secretaria, uma mobilização no sentido de criar grupos de estudo” (D1), os quais não eram obrigatórios e aconteciam fora de horário de trabalho.

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

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

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

A formação continuada buscava superar a postura assistencialista e integrar o cuidar na Educação Infantil. O documento orientador indicava: “Para que o cuidar e o educar se dê adequadamente faz-se necessário refletir sobre a importância do atendimento às necessidades básicas do ser humano” (PONTA GROSSA, 2004, p. 33). Em uma realidade na qual as crianças pequenas precisavam ser cuidadas para suas mães trabalharem, desmistificar o papel assistencialista e construir uma Educação que considera o cuidar e educar, de forma integrada, era o maior desafio.

As entrevistas fizeram poucos apontamentos em relação à prática da equipe gestora nesse processo de formação continuada. Com apenas uma pessoa responsável pela formação continuada do município, o enfoque voltado para a pré-escola e a escassez de professoras atuando na função de pedagoga, é explicada por uma diretora que: “As reuniões durante o expediente eram separadas, professores, pedagogos, diretores. Geralmente tratava de assuntos mais administrativos para nós diretores” (D1).

Com base nos relatos, identificamos que esse período trouxe novas organizações para o município, e a Educação Infantil começou a ser vista como etapa importante, porém, por se tratar de um período de transição, este carrega novos desafios e dificuldades. Uma questão evidenciada é a falta de profissionais da área da Educação Infantil, e conseqüentemente, a sobrecarga das diretoras por terem de assumir a função pedagógica sozinhas.

Concluimos que este período foi marcado pela ausência de uma proposta significativa de formação continuada.

2º Período: 2005 – 2008

No segundo período, de 2005 a 2008, entrevistamos uma pedagoga, duas diretoras e três técnicas da SME. O documento em vigor continuava sendo a DCEI 2001/2004, publicado ao final de 2004.

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

No que diz respeito à formação continuada dos CMEIs, alguns diferenciais no foco e na forma de organização começaram a acontecer. O foco da formação buscava ir além do cuidar e educar: *"E a gente começou a trabalhar as questões pedagógicas de forma a valorizar a infância"* (D2).

De acordo com a DCEI 2001/2004 do município, ao se alterar a visão de criança e Educação Infantil, voltando-se para o desenvolvimento infantil, necessitava-se de professores que pudessem acompanhar as mudanças existentes, e, portanto, a formação continuada passou a ser um desafio, no que se referia à prática pedagógica desses profissionais (PONTA GROSSA, 2004).

Nesse período, a partir das falas das participantes, percebemos adequações em relação à organização da formação continuada ofertada pela SME. Não havia mais apenas uma pessoa responsável por essa formação, mas uma equipe: *"[...] preparava no início do ano, e a nossa equipe já organizava a formação, preparava o material e a gente, depois, dava a formação"* (T3).

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

Ao relatar "minha formação", a pedagoga referiu-se às temáticas que vão além da proposta da SME, que surgiam das particularidades do CMEI e, nesse sentido, apontamos um relato muito interessante: *"A gente sentava em círculo e conversava sobre o que a gente precisava. Nessas conversas, já fazia o diagnóstico do que*

realmente precisava mais ser discutido, os pontos que eu tinha que levantar em relação ao conteúdo" (P1). A participante D2 lembra:

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

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

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

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

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

Os grupos de estudo continuavam ativos nesse período, tal como no anterior. Uma iniciativa de formação válida e significativa que, no entanto, alcançava apenas um grupo de pessoas, aquelas que tinham as condições de participar. Nesse sentido, ressaltamos a

importância de garantir que todos os sujeitos tenham as mesmas possibilidades.

3º Período: 2009 – 2012

No período de 2009 a 2012, entrevistamos três pedagogas, duas diretoras e quatro técnicas da SME. A gestão do município era a mesma do período anterior (2005 a 2008) e a Educação Infantil ainda tinha como orientação a DCEI 2001/2004 (PONTA GROSSA, 2004). No que se refere à formação continuada, algumas práticas permaneceram, outras se modificaram, pois uma parceria com a iniciativa privada, com o Sistema Positivo, foi estabelecida, ofertando apostilas e formação aos profissionais. Os profissionais da empresa realizavam a formação para os professores da RME. No entanto, a prática pedagógica trazida pela DCEI 2001/2004 da época propunha:

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

O trabalho apostilado não condiz com a proposta da DCEI 2001/2004. A participante explica a organização da formação continuada: *"Na época que a gente trabalhava com o livro Positivo, eles (professores) tinham essa formação, eles eram chamados, mas nós (gestores), às vezes, não participávamos. E às vezes participávamos para passar pra eles também"* (D3).

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

equipe da SME: *"Tinham as formações também que eles (professores) iam. Você selecionava alguns professores e ia aquele grupo de professor receber a formação"* (P2), e complementa: *"Tinha as formações das pedagogas e tinha a formação dos professores também"* (P2).

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

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

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

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

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

Esse relato reafirma a importância do papel da pedagoga e da parceria com a direção escolar. Percebemos, ainda, que as pessoas buscam estratégias e pensam formas que possibilitem alguma interação no sentido de proporcionar a formação aos professores, como no relato da mesma diretora: “[...] então eu tinha os caderninhos que eu fazia, eu passava para as professoras, passava textos pra elas, eu cobrava textos delas também, mas era algo que eu não sabia se estava no caminho certo [...]” (D3).

As diretoras procuravam proporcionar momentos de formação, porém, é visível a dificuldade encontrada para desempenhar a função de formadora. O número de pedagogas vinha crescendo, entretanto, ainda não de forma ideal. As pedagogas participavam das formações e repassavam às professoras dos CMEIs, organizando-se em escalas para oportunizar às professoras a participação nas formações ofertadas pela SME.

4º Período: 2013 – 2016

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

Em 2013, com a troca de gestão, houve novas reorganizações no grupo técnico da SME e, em 2015, entrou em vigor a DCEI 2015 (PONTA GROSSA, 2015). A mesma equipe que estava na SME na gestão de 2000 a 2004 elaborou a DCEI 2015, portanto, muitos conceitos se repetem nesse documento. No entanto, esse novo documento aponta modificações quanto a concepção de criança e infância e a forma de pensar e organizar os espaços na Educação Infantil, visto que o número de CMEIs e crianças atendidas pela RME cresceu consideravelmente.

A nova DCEI 2015 traz gráficos que ilustram esse quantitativo, além de contar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e em Ponta Grossa. Em relação à estrutura organizacional, o documento mostra novas nomenclaturas e faixas etárias, já que, nesse período, a Educação Infantil atendia crianças de zero a cinco anos, além de não usar mais a nomenclatura ciclos, continuava dividida em duas etapas: a creche, para o atendimento às crianças de zero a três anos; e a pré-escola, para o atendimento às crianças de quatro e cinco anos.

Em relação à formação continuada, identificamos um plano de formação com a seguinte meta: “[...] incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio de cursos e oficinas que serão desenvolvidas em horário de trabalho, e fora do horário de trabalho” (PONTA GROSSA, 2015, p. 43).

A proposta retoma concepções da DCEI 2001/2004 sobre a formação continuada, porém, com o documento, a prática se modificou. Percebemos essas mudanças nas falas das participantes. Uma das modificações diz respeito à parceria com o Positivo. A secretária explica:

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

A parceria com o Positivo é finalizada e a formação continuada volta a ser inteiramente de responsabilidade da SME, que tinha uma equipe responsável por acompanhar e formar os profissionais da Educação Infantil. Essa equipe trazia temáticas e preparava algumas formações, a fim de atingir diretamente os professores.

A participante recorda: “Na época de 2014, eu lembro que a gente tinha... deveria ter umas quatro formações ao longo do ano e algumas reuniões” (P3). Em relação a essa oferta, destacamos: “[...] as formações que a SME oferecia, a gente sempre deixava as professoras estarem frequentando, oportunizava” (D4).

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

Fazíamos as formações em uma sala da SME quando o grupo era menor. E quando contávamos com um número grande de professores ou assistentes, eram feitos no auditório do anfiteatro e também da

faculdade SECAL. Algumas vezes essas formações aconteciam em alguns CMEIs, proporcionando trocas de experiências em lócus (T5).

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

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

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

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

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

No período em questão, a mudança mais evidente em relação à formação é a desvinculação da SME do Sistema Positivo. A prática das profissionais técnicas da SME para a organização da formação se

baseia em seu trabalho direto com os CMEIs, identificando as fragilidades, assim como a intenção de atingir todos os profissionais de dentro dos CMEIs. Percebemos uma equipe engajada na oferta de formação, buscando temáticas a partir das demandas que traziam dos CMEIs que acompanhavam. Porém, é necessário lembrar que as formações partiam de temas em comum, para atender a demanda da maioria.

Nesse sentido, entendemos que, mesmo não partilhando de um sistema apostilado, a formação ofertada tende a ser transmissiva, pois, segundo Santos (1992), a distribuição do conhecimento com ausência de diálogo com os saberes da prática foca na transmissão, em lugar de orientar-se pela produção coletiva do conhecimento e uma perspectiva crítico-reflexiva. (NÓVOA, 1995).

Nesse período, as equipes gestoras começaram a se enxergar como formadoras nos espaços escolares, visto que discutem a formação como uma prática necessária e importante, além de ser evidente um estreitamento na relação direta com a SME, participando ativamente de formações voltadas às equipes gestoras, e continuando com a organização por escalas, o que oportunizou a formação continuada ofertada pela SME aos profissionais. No entanto, destacamos que, embora as equipes gestoras realizassem escalas, nem todos os profissionais poderiam estar presentes na formação.

5º Período: 2017-2020

O 5º período, de 2017 a 2020, continuou com a mesma equipe gestora do período anterior. Para a coleta dos dados, entrevistamos três pedagogas, três diretoras, cinco técnicas da SME e uma secretária de educação. Nesse período, foi elaborado um novo documento, o RCEI (BRASIL, 2020), que embora tenha sido publicado somente ao final da gestão, tinha suas novidades e alterações trazidos pela equipe técnica da SME para a prática.

Ainda que os conceitos e concepções sejam os mesmos das diretrizes anteriores, é perceptível novas nomenclaturas e adequações:

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

A principal diferença está na mudança de eixo para os campos de experiência, nomenclatura adequada à BNCC (BRASIL, 2018). Essa adequação reflete nos planejamentos dos professores e nos pareceres avaliativos, os quais também sofreram modificações, visto que passam de descritivos para objetivos.

Embora a prática formativa se apresente equivocada frente à concepção de avaliação que o RCEI sugere, compreendemos a importância da formação continuada para esses profissionais, já que a finalidade da formação continuada está em possibilitar oportunidades aos profissionais, para que adotem uma postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando sua prática. Em relação ao conceito de formação continuada e à prática das equipes gestoras, elencamos algumas falas das participantes que ajudaram na compreensão desse processo.

A participante S1 menciona que as formações aconteciam dentro e fora do horário de trabalho: *"começou o Congresso de educação que é a formação"* (S1); a técnica da SME explica: *"O Congresso de Educação é um evento anual de formação continuada, com palestras, oficinas, relatos de experiências, que acontece de manhã até a noite"* (T5). Além do Congresso, a P4 comenta sobre outra proposta de formação: *"Tem o Compartilhando Saberes, que é feito com as gestões. As diretoras e pedagogas visitam outras escolas e CMEIs"* (P4). Nesse período, foi possível constatar outras formas de organização.

Quando começou a fazer um outro grupo de formadoras da SME, a gente fazia nos CMEIs, nas escolas, essa formação. A gente tinha a oportunidade de visitar os CMEIs, tinha oportunidade de conhecer novas escolas, novos ambientes. Então acho que isso

é muito bom para a nossa experiência, você conhecer o local, porque você está vivendo naquele mundinho seu, é bom você ver como está a escola do outro, como que o outro está organizando (P2).

Quando a participante relata um novo grupo, refere-se às Assessoras Pedagógicas (APs), que estão presentes na RME desde 2000, porém, não com essa nomenclatura. Nessa função, as profissionais são responsáveis pela formação continuada, gerando novas organizações. Essas funções são explicadas nas falas das participantes:

Formamos mensalmente elas, por setores, então cada AP tem um setor com aproximadamente 14/15 instituições, unidades de ensino, e fazem essas reuniões de formação então com as coordenadoras pedagógicas (T1).

Essas formações são ofertadas dentro do horário de trabalho das coordenadoras pedagógicas e diretoras [...] elas utilizam os espaços dos CMEIs. Durante o ano, as APs procuram conseguir fazer pelo menos um encontro em cada CMEI diferente (T4).

As formações aconteciam no próprio ambiente escolar, cada mês escolhia-se um CMEI para a gente trabalhar [...]. O tempo era de 4 horas, e essas coordenadoras que participavam eram formadoras no seu próprio espaço, elas multiplicavam a formação recebida inicialmente (T7).

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

Hoje em dia acontece em rede. Então primeiro são as APs que fazem as formações, já começa desde lá de cima e vem até nós. As APs fazem as formações em rede, passam para as coordenadoras. Essa formação acontece apenas com as APs e as coordenadoras. Após, as coordenadoras retornam para a escola e passam essa formação que tiveram com as professoras da escola. Em que momentos? Tanto em

momentos da HTPC ou em hora atividade (P4).

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

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

Em relação a esse repasse, as participantes relatam:

E depois você levava para a escola e multiplicava aquele conteúdo passado para a gente; aquele tema. E aquele tema tinha que ser passado realmente daquela forma que a gente recebia, com as atividades, com as brincadeiras, com a incentivação, com a motivação, com tudo (P2).

A gente acaba passando, a gente sempre passa, a gente consegue passar dali para os nossos professores. Eu acho bem interessante a forma como foi feito isso, porque é bem isso, você pulveriza, digamos assim, essa palavra (P3).

Ao descreverem esse novo formato, notamos que as pessoas entrevistadas utilizaram termos comuns, tais como “multiplicação” e “pulverização”, apontando que a prática da formação continuada, no município, dá-se por uma linha vertical, na qual a SME realiza a formação com as pedagogas e elas repassam a formação tal e qual receberam para suas professoras, dentro de suas instituições de ensino.

Sobre esta forma de realizar a formação destacamos:

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

outro lado, para quem já tem mais tempo de rede, algumas formações acabam sendo maçantes, porque algumas vezes a gente vai e ouve a mesma coisa (D5).

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

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

O tema de cada formação era escolhido com base nas dificuldades vivenciadas em cada faixa etária, elencada pelas equipes gestoras dos CMEIs e durante o acompanhamento que fazíamos durante nossas visitas. Após o tema escolhido, estudávamos e montávamos a formação, sempre com teoria e também prática (T5).

Tudo que era pensado, era pensado em grupo... trabalhávamos diretamente com as pedagogas, respeitando os segmentos, cada formação voltada para o segmento creche e da pré-escola, mas sempre com esse âmbito de equipe e formação em rede, embasado na nossa Diretriz (T7).

O RCEI de 2020 reafirmam o plano de formação da DCEI 2015, e apontam:

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

Nesse período, destacamos a estratégia utilizada pela SME, a fim de atender a todos os profissionais. A formação continuada em lócus possibilita a participação de todos os funcionários, contudo, não garante a reflexão da prática a partir de uma proposta coletiva, esse é um exercício que acontece a partir de uma concepção de formação que implica mudanças do próprio processo de produção e sistematização do conhecimento (MARTINS, 1996). Essa concepção permite um processo formativo desenvolvido em quatro momentos: caracterização e problematização da prática pedagógica, explicação da prática mediada por um referencial teórico, compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, e elaboração de propostas para intervenção da prática (MARTINS, 2006).

Para que a formação continuada possibilite ao professor mudanças da prática, é preciso evidenciar as características de cada espaço, considerando uma formação a partir do diálogo e reflexão, que difere de uma prática vertical e diretiva, condicionada a um modelo pronto.

Formação continuada: mudanças e permanências

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

As mudanças

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

prática, mas que não aparece de forma evidente na proposta do município.

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

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

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

Olha, nas várias gestões que passei, isso aconteceu de uma forma diferente. Na minha primeira participação enquanto técnica da SME, nós tínhamos na Rede só pré-escola e então eu era a única pessoa que trabalhava com a formação, sozinha. E então eu elencava os temas que eram interessantes para a prática dos professores e fazia as formações só com as professoras [...] em 2000/2001, que foi a gestão do prefeito Péricles nós tivemos uma pequena mudança nessa questão da formação, até porque nosso foco principal nessa gestão era trazer as creches da assistência para a educação. Então nós tínhamos um foco um pouco diferente, que era fazer essa transição [...] nas duas últimas gestões, o foco também deu uma mudada, porque até então nós já temos uma diretriz, um referencial que norteia todo o trabalho pedagógico e as formações na gestão passada, elas eram feitas mais com os professores, realmente, e nessa gestão atual nós focamos a formação com as

CP, a fim de que elas possam ser multiplicadoras dentro dos espaços nos quais elas atuam (T1).

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

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

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

Em síntese, as mudanças no processo de formação continuada são determinadas pela estrutura da SME, pelo número de profissionais, pela criação de novas funções, como as técnicas, e pela ampliação da equipe gestora.

Na prática, observa-se que o lugar da formação transita entre os espaços da SME e o CMEI, como *loci* formativos.

As permanências

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

Tanto na gestão anterior como nesta gestão, o grupo técnico se reúne e elenca as temáticas que julgam ser necessária para trabalhar com os professores e os gestores [...]. Então, tanto na gestão anterior como nesta gestão, nós fazemos os acompanhamentos pedagógicos, nos reunimos e elencamos as temáticas que mais vão ao encontro das necessidades dos CMEIs e da Escolas com El [...] nos baseamos nos

documentos norteadores, que no caso são os referenciais curriculares da EI do Município de PG, também em outros documentos legais como a LDB, outras Diretrizes Nacionais, tanto na primeira gestão como nesta gestão, são esses os documentos que norteiam as nossas formações continuadas (T4).

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

[...] nós fazíamos nossas formações primeiramente para a equipe gestora. Então, a mesma formação que a Equipe Gestora recebia, fazíamos com os professores posteriormente, para termos a mesma linguagem no espaço do CMEI, quando eu entrei na Rede em 2016, tinha uma formação diferenciada, que era para um grande grupo, todos juntos e nós não tínhamos um assessoramento específico [...] eu já fazia parte dessas formações [...]. Mas era diferenciado, era um grupo mais fechado, era estruturada, porém dentro do pensamento da secretaria, nós não tínhamos muita voz e vez [...]. Agora, eu vejo que com os formatos de HTPC, de grupo separado, cada AP com seu grupo tem mais possibilidade de troca, a gente consegue contar as angústias para a AP (T7).

Ao retomarmos os documentos orientadores da SME, identificamos que todos destacam a importância da formação continuada:

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

trabalho, e fora do horário de trabalho (PONTA GROSSA, 2015, p. 43).

[...] incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional (PONTA GROSSA, 2020, p. 29).

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

Embora sejam visíveis as diferentes formas de ofertar a formação continuada na trajetória analisada, é importante destacar que estratégias foram criadas e modificadas durante os anos para adequar-se a questões como estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME, porém, identifica-se como permanência a mesma concepção de formação continuada.

Retomamos aqui nossa defesa de que a formação continuada de professores é um processo metodológico que exige a sistematização coletiva do conhecimento. Esse processo parte da prática pedagógica produzida pelos professores, considerados em seu contexto histórico e social, e as reflexões coletivas assumem potencial para promover mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora no contexto da Educação Infantil da RME de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências. A partir dessa análise, foi possível identificar mudanças e permanências na prática

das equipes gestoras e na organização da formação continuada do município nos diferentes períodos.

Concluimos que a trajetória da formação continuada, no município, é marcada pela precarização do trabalho do professor e das equipes gestoras, uma vez que não é garantida a todas as instituições um quadro completo para compor a equipe gestora.

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

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

Compreendemos que está implícito na função do gestor escolar o papel de formador e, portanto, é preciso proporcionar condições para que estes profissionais também tenham formação continuada e desempenhem o papel que lhe foi confiado enquanto formador.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, v. 1, n. 1, p.34-42, 2014.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DOMINGUES, T. de G. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus editora, 2015.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA,

I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. Lições de Didática. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.).

Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus. 2006. p. 1-13.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*:

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, V.;

GALLINA, S. F.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das**

infâncias, crianças e docências na Educação Infantil. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_e_m_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico/link/580d35c708aebca9350a2ac8/download. Acesso em: 21 out. 2021.

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

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: educação infantil.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2004.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: educação infantil.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: educação infantil.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2020

PRESTES, R. I. **A Educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa**: Fundação PROAMOR. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

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

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

Recebido em: *Agosto/ 2022.*

Aprovado em: *Outubro/ 2022.*