

LIDERANÇA DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA

*Mônica Appezzato Pinazza**

RESUMO

A formação contínua em contextos integrados representou a ação e o objeto da pesquisa em uma investigação-ação em um centro de educação infantil público do município de São Paulo. O programa formativo, pautado na inquirição de práticas, implicou ações supervisoras realizadas pelas lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica), apoiadas pela pesquisadora, adotando como gramática pedagógica a Pedagogia-em-Participação. Um propósito da pesquisa foi identificar as atuações individuais e conjuntas da diretora e da coordenadora pedagógica, o estilo de liderança e o tipo de envolvimento de ambas com a formação. Recorreu-se à análise de conteúdo de depoimentos de treze professoras, da diretora, da coordenadora pedagógica e de três supervisoras escolares a entrevistas. A pesquisa revelou o papel fundamental das lideranças formais na formação, promovendo e apoiando ações interativas num ambiente de aprendizagens. Houve o estabelecimento de uma liderança partilhada pela diretora e coordenadora pedagógica, baseada no alinhamento de princípios, crenças e valores.

Palavras-chave: Liderança. Educação de professores em contexto. Educação infantil. Supervisão de práticas. Desenvolvimento organizacional.

ABSTRACT

LEADERSHIP OF THE EDUCATIONAL CONTEXT IN CHANGE

Continued teacher training in integrated contexts represented the action and the object of research into action-investigation in a public early childhood education centre in São Paulo municipality. The teacher training programme, which consists of an inquiry into practice, centred on actions supervised by a formal leadership (the principal and pedagogical coordinator) with the support of researcher and adopted the Pedagogy in Participation approach. The aim of the research was to identify the individual and collective actions of the principal and pedagogic coordinator, leadership style and the sort of engagement that they both had while training. A content analysis approach of interviews and testimonials of thirteen teachers, the principal, and three school supervisors was carried out. The research highlighted the fundamental role of the formal leadership in terms of the promotion and support of related actions in the learning environment. There was an establishment of shared practices between the principal and the pedagogic coordinators based on the alignment of their mutual principles, beliefs and values.

Keywords: Leadership. Context-based teacher education. Early childhood education. Supervision of practices. Organizational development.

* Doutora e Livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EDM/FEUSP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI/FEUSP). E-mail: mapin@usp.br

RESUMEN

LIDERAZGO DE UN CONTEXTO EDUCATIVO EN CAMBIO

La formación continua en contextos integrados representó la acción y el objeto de la búsqueda en una investigación-acción en un centro de educación infantil público del municipio de São Paulo. El programa formativo, pautado en la indagación de prácticas, implicó acciones supervisoras realizadas por los líderes formales (directora y coordinadora pedagógica), apoyadas por la investigadora, adoptando como gramática pedagógica la Pedagogía en Participación. Un propósito del estudio fue identificar las actuaciones individuales y conjuntas de la directora y de la coordinadora pedagógica, el estilo de liderazgo y el tipo de participación de ambas con la formación. Se recurrió al análisis de contenido de testimonios de trece profesoras, de la directora, de la coordinadora pedagógica y de tres supervisoras escolares a entrevistas. La búsqueda reveló el papel fundamental de los líderes formales en la formación, promoviendo y apoyando acciones interactivas en un ambiente de aprendizajes. Se estableció un liderazgo compartido por la directora y coordinadora pedagógica, basada en la alineación de principios, creencias y valores.

Palabras clave: Liderazgo. Educación de profesores en contexto. Educación infantil. Supervisión de prácticas. Desarrollo organizacional.

Liderança de um contexto educacional em mudança

Este relato refere-se a um estudo realizado no âmbito de uma investigação-ação que reuniu, durante cinco anos (2005-2009), a equipe de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP e a equipe de um Centro de Educação Infantil (CEI)¹ da cidade de São Paulo, Brasil, num trabalho colaborativo de formação em contexto e de transformação ecológica de práticas educativas.

A formação de professoras deu-se com a criação de ambientes formativos ecologicamente interconectados, envolvendo o contexto do CEI e o contexto da universidade. Desses ambientes participavam as professoras e as lideranças (diretora e coordenadora pedagógica), adotando como gramática pedagógica a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).²

Quando, em 2005, deu-se início à investigação-ação no CEI, estava explícito que o processo de formação contínua em serviço deveria prever o fortalecimento das lideranças formais, tomando-as como figuras-chave no processo formativo dentro da unidade. Entendia-se que a universidade teria o papel importante de apoiar a diretora e a coordenadora pedagógica em suas atuações com a equipe, ou seja, tratava-se não só de formar as professoras, mas também investir nas lideranças do CEI.

Essa tarefa representou um grande desafio no âmbito da investigação-ação, porque reuniu, para a equipe de pesquisa da universidade, circunstâncias muito novas de atuação no plano da formação contínua em serviço, tanto no que tange à realização de uma formação centrada no contexto de trabalho de uma unidade de educação infantil, pautada na ecologia de processos, como relativo à aproximação com as lideranças formais, trazendo-as para atuar na sustentação do processo formativo.

No caso, particularmente, da atuação junto às lideranças, os maiores obstáculos decorreram das limitações próprias do campo de estudos sobre a liderança na educação. Os importantes parâmetros para a discussão sobre o assunto são fornecidos pela literatura estrangeira, que reúne produções datadas das últimas duas décadas (DAY, 2001; FULLAN,

1 O Centro de Educação Infantil considerado, aqui, trata-se de uma creche da rede pública direta do município de São Paulo.

2 Os conceitos de “formação em contexto” e de “ecologia do desenvolvimento” e o detalhamento acerca do programa de formação em contexto desenvolvido na parceria universidade-CEI podem ser encontrados em PINAZZA (2013, 2014).

1996, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998; HARGREAVES et al, 2002). No caso da liderança de instituições de educação infantil, as pesquisas são ainda mais recentes (FORMOSINHO, 2003; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; NIVALA; HUJALA, 2002; RODD, 2006; WHALLEY, 2006; WHALLEY et al, 2008) e, no que tange a estudos comparativos e à abordagem de aspectos específicos, como, por exemplo, a relação entre gênero e liderança, as pesquisas são incipientes e pouco concludentes (FORMOSINHO, 2003; KARILA, 2002; NIVALA, 2002; PUROIILA; SARVELA-PIKKARAINEN; MELNIK, 2002; RODD, 2006; ROSEMARY; PUROIILA, 2002; SCRIVENS, 2002).

Essa literatura preponderantemente anglo-saxônica reporta-se, em particular, à figura do diretor de unidades educacionais, o que define uma condição distinta da encontrada na realidade brasileira, pelo menos no contexto paulistano, onde se desenvolveu a investigação-ação. As instituições escolares e de educação infantil da rede municipal de São Paulo contam com uma gestão interna composta de direção e coordenação pedagógica, o que pode mudar substancialmente a configuração do trabalho na esfera da liderança.

Em suma, as teorizações sobre o tema da liderança de instituições de educação infantil permitem algumas reflexões gerais sobre o assunto, mas os estudos tomados como referências não correspondem às especificidades do contexto de trabalho do CEI, uma instituição pública brasileira, localizada em um bairro mais periférico da capital paulista, composta por uma equipe de profissionais com diversas histórias de vida, formação e profissão, e liderada por duas mulheres sem formação específica em educação de crianças pequenas e com pouca, ou nenhuma, experiência prévia com a formação de adultos para trabalharem com crianças e suas famílias.

Elencadas essas restrições, pretende-se apresentar neste artigo um estudo de caráter exploratório, que resultou do interesse despertado ao longo do processo da investigação-ação em entender as especificidades da liderança exercida no contexto em que se desenvolveu a formação contínua em serviço. O propósito foi identificar elementos de

finidores dos papéis desempenhados pela diretora e pela coordenadora pedagógica, em suas atuações individuais e conjuntas frente à equipe, do estilo de liderança exercido dentro do CEI e do tipo de envolvimento que ambas tiveram com o programa de formação, realizado no plano da colaboração entre a universidade e o CEI.

Na tentativa de obter evidências concernentes a esses aspectos, recorreu-se às próprias profissionais que experienciaram as ações de formação, pesquisa e intervenção no âmbito da investigação-ação mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Foram entrevistadas treze professoras: dez que acompanharam todo o processo e três que o vivenciaram a partir de 2008. A essa perspectiva de análise oferecida pelo segmento das professoras, reuniram-se outras duas: uma dada pelas próprias lideranças formais, através de depoimentos em entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com a diretora e com a coordenadora pedagógica, e outra, trazida pela instância de supervisão escolar, com os depoimentos de três supervisoras escolares³ que atuaram no período do trabalho colaborativo com o CEI. Os depoimentos foram considerados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).⁴

1 Natureza do trabalho da diretora: gestão e liderança pedagógica

Ao ser questionada sobre o seu papel na liderança formal do CEI, a diretora identifica-se como uma pessoa que chegou diante de um grupo com o propósito de provocá-lo para a realização das necessárias mudanças. Embora não houvesse unanimidade com relação ao trabalho pretendido, ela se valeu da sensibilidade de uma parcela do grupo para “contaminar” as demais pessoas.

3 Vale ressaltar que o nível de envolvimento das supervisoras escolares com as questões do CEI A.S. era diferente, em função do tempo e do período em que atuaram na supervisão da unidade. A supervisora C. atuou em 2003 e, depois, em 2005 e 2006; a supervisora T. atuou num breve período, no ano de 2007, e a supervisora D. iniciou seu trabalho em 2008 e até 2013 continuava na supervisão do CEI.

4 Com a autorização expressa da diretora, da coordenadora pedagógica e das 13 professoras, elas serão identificadas pelo primeiro nome, tal como indicaram à pesquisadora. As supervisoras escolares serão identificadas somente pela inicial de seus nomes.

Eu já vinha de um trabalho de formação de instâncias de colegiados: APM, Conselhos, Grêmio, formação de Sindicato. Eu vim para cá [refere-se ao CEI A.S.] com o propósito de fazer um trabalho diferenciado. Só que agora com creche.

[...]

As pessoas já me conheciam, porque a Neide [refere-se à Edneide] falava de mim. Ela já tinha trabalhado comigo antes e a Ana e a Vera estudaram na escola em que eu era diretora.

[...]

E aquelas que ansiavam por mudanças me receberam. A Fátima, ela fazia o papel administrativo aqui da creche, muito bem, só que ela não tinha respaldo para as mudanças que elas queriam. A Fátima, Mercês, Selma, Neide e Lúcia foram as mais receptivas. As cinco toparam começar um trabalho. Elas articulavam o resto do grupo. E aí tinha as do contra. (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

O comprometimento da diretora com a promoção do desenvolvimento profissional da equipe e com a transformação de práticas educativas é salientado por duas professoras que vivenciaram o CEI em uma época em que não havia a figura da coordenação pedagógica.

Sempre houve uma preocupação da Jacque [diretora]. Desde que ela entrou...Esse movimento nosso de conhecimento, de aprofundamento começou a acontecer quando ela veio. Ela já tinha uma visão... Ela já trabalhava... Ela já tinha uma visão diferente... A gente estava perdida... A gente ainda era assistencialismo só... A gente fazia, mas não tinha entendimento do que a gente estava fazendo... Então, ela começou a mostrar que não existia educar sem cuidar e o cuidar sem o educar... Daí a gente começou a caminhar... A nossa caminhada começou daí.

[...]

Acho que é o ideal... **Ela quer que a gente evolua, ela incentiva.** Sabe, é diferente de outras! Ela sempre procura melhorar. (SELMA, professora, 2008, grifo nosso).

A gente tinha muita vontade de estar se envolvendo pedagogicamente no trabalho da nossa criança. **Mesmo com a vontade da Jacque a gente sentia necessidade de uma CP [refere-se à coordenadora pedagógica] porque é muita coisa para a direção!** (FÁTIMA, professora, 2008, grifo nosso).

Quando a professora Fátima afirma que “mesmo com a vontade da Jacque a gente sentia necessidade de uma CP porque é muita coisa para a direção”, ela toca em um aspecto importante relacionado à complexa tarefa de dirigir uma instituição educacional, que é atuar concomitantemente em dois planos: o administrativo e o pedagógico.

Reportando-se às atribuições legais do cargo de direção de instituições educacionais,⁵ a diretora deixa bastante evidente o que a literatura sobre liderança na educação tem tratado como gestão (*management*) e liderança (*leadership*) (FORMOSINHO, 2003).

Vir para a educação foi, para nós um ‘baque’, porque a gente passou a ter muito mais restrições. Você já tem uma caracterização das suas funções e do que é esperado de você. **Questões administrativas são fundamentais: organização do ponto, Diário Oficial, comunicados, a questão da atribuição das professoras; matrícula, demanda, você tem que fazer isso de forma estruturada e fundamentada. Tem que estar tudo em dia.**

[...]

Se eu deixar, o administrativo toma o tempo todo do dia. Então, por exemplo, tem o prazo legal, eu respeito mas eu vou no prazo posto como final. Eu negociei com os setores. Trabalho com o tempo-limite, com a flexibilização possível. Porque o papel não pode ser mais importante que gente. Tem algumas coisas que não dá. Você tem que cumprir o prazo.

[...]

A diretora tem que estar afinada com a concepção de formação da equipe. Tem que estar caminhando junto. Não precisa estar todos os momentos juntas.

[...]

Tudo que a Lúcia Helena [refere-se à coordenadora pedagógica] traz para o grupo, eu de algum modo estou sabendo. A gente se conhece muito bem. Então, por exemplo, a gente fazia muito isso. Pelo menos em alguns momentos da semana, do dia, e também nunca foi muito estruturado isso, mas a gente sempre comu-

5 Detalhes sobre as atribuições funcionais dos profissionais que atuam em instituições municipais de educação podem ser obtidos em consulta ao Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

nica: ‘Olha o que está acontecendo...’; ‘As professoras foram para a USP’; ‘Estão fazendo isso...’, então, estar a par dessas coisas a gente estava. Elas estão fazendo o portfólio de uma criança [...] elas vêm: ‘Olha! E o que a gente pode pôr aqui? O que você acha?’ Isso é previsto também no papel do Diretor, mas não é cobrado. Quer dizer, não é cobrado disso, se você não fizer. (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Sem preterir das questões administrativas ligadas à gestão, ela destaca a importância de estar junto à equipe, apoiando o trabalho pedagógico e participando da formação, ou seja, atuando no plano de uma liderança pedagógica (FORMOSINHO, 2003).

Com isso, a diretora também oferece indicações da existência de duas lógicas concorrentes que incidiam sobre seu trabalho na direção: uma lógica burocrática, pautada na legalidade e na padronização de procedimentos; e uma lógica das relações vividas no cotidiano da instituição, contrária aos preceitos da uniformidade e da homogeneidade, que conferem à cultura organizacional seu caráter plural. (FORMOSINHO et al, 2005; FORMOSINHO; MACHADO, 2005).

Em seu duplo desafio de gestão e liderança, a diretora destaca o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica no CEI:

Eu lembro até hoje o dia em que a Lúcia chegou. **A Lúcia ao chegar precisou mostrar para as pessoas a importância de organizar um processo de formação.** Ela é uma pessoa extremamente disponível. Uma pessoa que chegou e disse: ‘Olha! Eu vim para o CEI, mas eu não conheço nada. Mas eu peguei alguns livros sobre educação infantil e eu, nas minhas férias, vou estudar para conhecer.’

[...]

Dá para mim a segurança de falar, dá para mim a segurança não, porque eu também não conhecia nada de CEI. Eu cansei de ver gente que também não conhecia e que ia lá e falava [...] Não falava das suas dificuldades. Só falava daquilo que conhecia. Professor é muito assim. Aliás, ser humano é muito assim!

[...]

E aí, a Lúcia consegue organizar e ver as necessidades das pessoas e das relações. Ela traz o enfoque das relações.

[...]

Ter uma parceira dentro da unidade é uma coisa que ninguém tem a dimensão do que é! Porque é muito solitário! Porque quando você faz uma opção política de mudança, você não pode estar sozinha. Quando eu vim para cá, por exemplo, se eu quisesse essa creche diferente... (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Conforme mostra a diretora, o trabalho partilhado com a coordenadora pedagógica fez a diferença no encaminhamento das questões relacionadas ao CEI, especialmente no que se referia à formação da equipe, permitindo-lhe concretizar seu intento original de investir no plano pedagógico.

Esse ponto de vista é ratificado pela supervisora escolar C., que viveu com a diretora Jacque os momentos críticos do CEI, em 2003. Segundo ela, a coordenadora pedagógica, em sua chegada, em 2004, colocou-se como parceira da diretora, o que lhe permitiu tratar de questões da gestão da escola. Afirmou que, naquele momento, a Jacque poderia se centrar mais no administrativo e, assim, organizar a escola, o que também é fundamental.

Na fala da professora Luciana revela-se a dupla faceta da atuação da direção. Ao mesmo tempo que valoriza o foco pedagógico do trabalho da diretora, destaca a necessidade de administração:

Eu acho que a Jacqueline tem muito compromisso pedagógico... o que normalmente não acontece. Ela está sempre perguntando, falando: olha vai por aqui, vai por ali. Quando eu vim para cá e vi a postura da Jacque, eu falei: Nossa! Eu acho que vai dar certo, porque tem alguém para administrar... e precisa na unidade! (LUCIANA, professora, 2008).

Com respeito à atuação da diretora no plano pedagógico, a professora Vanessa pondera: “É uma pessoa um pouco mais distante. Acho que mesmo pela função dela. Acho que no aspecto pedagógico a Lúcia é mais presente.” (VANESSA, professora, 2008).

As declarações dão destaque à ideia de que se constituiu no plano da direção e da coordenação pedagógica uma articulação de ações de formação: **“Estão juntas no processo de formação, mas cada uma em seu papel.** A Jacque no papel dela e a Lúcia Helena no papel dela. Eu achei que uma não

interfere no papel da outra.” (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

O comprometimento da diretora com as questões pedagógicas a fez aproximar-se do trabalho da coordenadora pedagógica, dando-lhe suporte em sua ação formadora.

É fundamental o papel da Jacqueline. Desde que ela entrou aqui, ela já tinha um olhar... ela então começou a cutucar a gente para também ter esse olhar, essa mudança. Ela sempre ajudou. Com a vinda da Lúcia então... (MERCÊS, professora, 2008).

A Jacqueline tem um papel de apoio à CP. Ela acredita... Não adianta a pessoa só apoiar e não acreditar que aquilo que está sendo feito é realmente assim que acontece, que é verdade [...] (FABIANA, professora, 2008).

A supervisora escolar D. consegue reunir em suas palavras como se define a atuação da diretora diante do grupo do CEI:

Elas percebem que a Jacqueline tem uma questão que é mais do administrativo. Mas o apoio da Jacqueline à parte pedagógica foi muito importante, coisa que às vezes os Diretores não têm tanto esta visão de assumir junto com a CP, de estar ali, embora em alguns momentos ela não consiga, porque não dá para a diretora estar sempre junto na formação. Mas ela sabe, ela apresenta o projeto como alguma coisa coletiva. Não é dela, não é da Lúcia! (D., supervisora escolar, 2008).

O compromisso com a administração do CEI é reconhecido como próprio do cargo da diretora, mas aparece em destaque o seu envolvimento com as questões da formação profissional da equipe, no plano de uma liderança pedagógica, o que, para Formosinho (2003), revela-se de especial importância em instituições de educação infantil. Nesse particular, as declarações asseveram que havia um suporte da direção às ações formadoras da coordenadora pedagógica, configurando uma composição de papéis das lideranças formais, sem que houvesse sobreposição de tarefas.

2 Natureza do trabalho da coordenadora pedagógica: observar, apoiar e desafiar para liderar

Conforme exposto, a formação da equipe esteve, preponderantemente, sob a responsabilidade

da coordenadora pedagógica. Portanto, nada mais natural que os depoimentos forneçam maiores detalhes sobre o tipo de ação formadora desenvolvida pela coordenadora.

Quando questionada sobre o seu papel na coordenação pedagógica do CEI, a coordenadora Lúcia Helena enfatiza o compromisso com a formação profissional da equipe.

Meu papel na formação é fazer a professora pensar sobre o que ela faz. Fazer se tornar reflexiva. Pelo menos é o que eu quero, é o que eu pretendo. Fazendo perguntas, questionando essas práticas, também trazendo embasamento teórico.

[...]

A documentação é investir nas práticas, inovações pretendidas, porque revela concepções: de educação, de aprendizagem, de criança. A documentação é fundamental. Possibilita rever a história, rever as práticas, refletir sobre elas e projetar.

[...]

O coordenador tem responsabilidade pela formação. Que formação é essa?

[...]

Eu gostaria de fazer uma investigação sobre essa grande mentira que é a formação que acontece normalmente.

[...]

A avaliação que é feita para formalização não tem valor nenhum. O que vale é a avaliação que a gente faz no dia-a-dia. Uma coisa que acontece... as pessoas fazem avaliação. (LÚCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

Em seu depoimento, ela combina o que oficialmente se estabelece como atribuições do cargo⁶ com uma visão constituída, por si própria, de como entendia o seu trabalho no plano da formação de profissionais de educação infantil, uma vez que não possuía formação específica em educação de crianças pequenas nem tampouco experiência na formação de adultos para trabalhar com crianças e suas famílias. Seus primeiros contatos mais expressivos com as questões da infância e da formação

6 Sobre isso, consultar Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

advieram de seu trabalho no CEI e da participação no grupo de estudos da universidade.

Contudo, as declarações a respeito do trabalho da coordenadora pedagógica revelam uma competência em se colocar juntamente com a equipe na busca constante por conhecimento.

A Lúcia nunca me deu resposta sobre nada. Nunca falou: ‘Cláudia você está errada. Você não pode fazer isso.’ **A Lúcia é uma estudiosa. É uma pessoa que nunca está satisfeita... ela não quer respostas. Ela também busca.** Ela enxerga com os olhos dela. Não adianta eu chegar e convencer. Ela não vai tirar conclusões pelos olhos dos outros. Só pelos dela. Ela passa isso para a gente. Quando a gente tem uma opinião formada, ela questiona a opinião e nos faz analisar. Ela é muito sábia! Acredita muito no ser humano e eu aprendi muito com ela. Eu aprendi a acreditar mais no ser humano com ela. (CLÁUDIA, professora, 2008, grifo nosso).

É aquela que mostra para a gente o que a gente está fazendo e no que a gente pode melhorar e ir além... **Ela acaba nos envolvendo e acaba nos fazendo perceber que a gente tem que estudar, tem que se envolver...** Ela trata a gente de uma maneira, que a gente acaba se envolvendo e percebendo a importância de não ficar na ‘mesmice’. Não dá para ficar na “mesmice” com a criança. Nós aprendemos a olhar a criança [...] (FÁTIMA, professora, 2008, grifo nosso).

Conforme explicitam as professoras, a coordenadora pedagógica impunha a si própria os mesmos desafios que propunha a elas e colocava-se na jornada de aprendizagens junto com a equipe. Ao fazer isso, evidenciava abertura a novos saberes e a mudanças, servindo como referência e inspiração ao grupo.

Estabelecer uma cultura de mudança no âmbito da equipe é uma das características definidoras de uma liderança efetiva (DAY, 2001; FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001). As professoras demonstram que, como líder, a coordenadora pedagógica explicitava ao grupo a necessidade de operar melhorias das práticas educativas.

Acho que é de cobrar, para saber aonde a gente está ‘pisando’ [...] **é uma cobrança de apontar o que precisa melhorar**, o que já está bom, mas que precisa melhorar mais. (VANESSA, professora, 2008, grifo nosso).

É simplesmente maravilhosa! **Quando ela tem que falar alguma coisa que é para te provocar, para te fazer pensar, eu acho que ela é super coerente com o que ela fala.** Dá para perceber que ela quer falar da sua ação e não da sua pessoa.

[...]

É muito ética a forma como ela fala. Admirável! Eu a admiro muito. **Todas as vezes que é para eu sentar e para eu falar com ela alguma coisa, é sempre um momento de avanço.** (NÚBIA, professora, 2008, grifo nosso).

Como asseveram Formosinho (2003) e Rodd (2006), nas instituições de educação infantil, pela diversidade de tarefas implicadas no cuidado e na educação de crianças pequenas e pelo alargamento das relações com o plano familiar e com outros contextos de vida das crianças, as pessoas que lideram equipes precisam estar em constante aperfeiçoamento, visando à alta qualidade dos serviços.

Conforme declaram as professoras, os “diálogos reflexivos” (RODD, 2006) constam entre as importantes estratégias de formação adotadas pela coordenadora pedagógica.

O que eu acho mais interessante no processo de supervisão de práticas da Lúcia é que ela me faz refletir... ela não me dá respostas... ela sempre tem um caso parecido para contar... ‘Você fez deste jeito que você acha que está errado, de que forma você acha que ficaria melhor?’ Ela não fala: ‘Você errou aqui, aqui, aqui...’

[...]

Como ela fala para a gente: não existe o certo ou errado... mas se você acha que deste jeito não dá certo, o que você acha que poderia fazer para melhorar?

[...]

Quando eu fico preocupada, por exemplo: estou preocupada com o desenho das crianças. Daí, ela traz os livros. Ela diz: Então você dá uma procuradilha aqui, para depois a gente discutir. Traz textos... então eu acho que isso enriquece muito.

[...]

Ela discute os nossos registros. A gente faz e ela dá o retorno. Ela lê e dá o retorno. Ela seleciona coisas e faz um apanhado de tudo [...] (SELMA, professora, 2008, grifo nosso).

Ela está sempre instigando a gente. Sempre cutucando a gente. **Sempre fazendo a gente refletir bastante.**

[...]

Ela faz perguntas. Por exemplo, o portfólio, você faz de uma forma e ela pergunta: ‘Mas não está faltando alguma coisa? E se a gente pensar desse jeito, olha? Pode ser dessa forma?’ Aí você percebe que pode ir mudando, acrescentando. Você começa a ter... ela sempre está fazendo a gente refletir muito sobre nossas ações. E também, ela nunca fala: ‘Olha! Você fez errado.’ Ela pergunta: ‘Não tem uma outra maneira? E se a gente pensar desse jeito?’

[...]

Ela quer que a gente chegue naquele determinado lugar, mas ela não obriga a gente chegar lá. Ela acompanha a gente de acordo com o nosso tempo. (MERCÊS, professora, 2008, grifo nosso).

Quando cheguei, tinha muita angústia... Acho que a Lúcia tem uma capacidade de tranquilizar a gente. Ela diz: ‘Calma, é o acolhimento. Você tem seu tempo.’ **Ela diz: ‘Calma você vai conseguir.’** E se você vai com alguma coisa, ela não diz: ‘Não! Está errado!’ Ela diz: ‘Vamos refletir sobre isso.’ Quando ela fala isso, a gente sabe que algo precisa ser pensado. **Reflexão é uma boa palavra para caracterizar o trabalho de coordenação da Lúcia. Ela leva muito a gente a refletir sobre a prática.** Este ano [refere-se a 2008], eu coloquei na minha cabeça a palavra ‘processo’. (LUCIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Eu não consigo ver a nossa formação sem a Lúcia Helena. Jamais!

[...]

A Lúcia Helena é imensamente tranquila e faz a gente pensar, **faz a gente refletir.** Ela transmite tranquilidade. Ela transmite paz. Você pode chegar com um problema imenso e ela olha para você e você se acalma. Ela transmite uma paz muito grande. Ela tem algumas coisas muito interessantes. (LÚCIA, professora, 2008, grifo nosso).

Rodd (2006) destaca a importância do que designa “conversas colaborativas”, que se pautam na observação, ilustração e avaliação de práticas e facilitam a aprendizagem profissional, uma vez que oferecem oportunidades para a partilha de conhecimentos e troca de informações, no que

tange às ações educativas e às responsabilidades dos membros da equipe. Como exemplo dessas “conversações colaborativas” (RODD, 2006), a professora Lúcia representa uma ação de supervisão da coordenadora pedagógica:

‘Isso é um problema? O que é que a gente vai fazer com esse problema?’ Ela jamais fala: ‘Faz isso, isso, isso, porque é legal e vai dar certo.’ Ela pode até sugerir: ‘Olha! E se vocês apresentarem algumas obras para eles?’ [refere-se a um episódio em que ela e a colega tiveram dúvidas sobre o uso de tintas com as crianças]. Ela é mais de colocar a gente para pensar, pensar no que está fazendo. (LÚCIA, professora, 2008).

Outra característica marcante destacada pelas professoras refere-se à habilidade da coordenadora pedagógica em investir nas relações grupais. Essa habilidade em se aproximar do grupo revela-se pela flexibilidade, sensibilidade, acolhimento, confiança nas pessoas e encorajamento (RODD, 2006).

As declarações das professoras são convergentes no que tange à forma como ela conduzia o grupo, fazendo com que as pessoas se expusessem seguramente e participassem dos processos do CEI.

No início, fazia por respeito a ela. Não que eu acreditasse. Eu achava que ela era romântica. Na realidade, eu não confiava nela. Eu evitava falar coisas para ela porque sempre eu achava que ela não ia me dar atenção, porque eu sou nova no CEI. Tudo que você fala para a Lúcia Helena sempre tem um lado bom.

[...]

Até um dia que eu falei que queria sair e ser volante (professora que não tem agrupamento próprio). **Ela me acolheu tanto! Eu percebi que eu poderia confiar nela.** Ela fazia eu refletir, entender em que eu estava errada. A confiança que eu tenho nela hoje... (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

Tem hora que você está num ‘pique’, vai avançando e tem hora que estaciona. Com a Lúcia é respeitada esta maneira e é dado um ‘alô’: você percebeu que você está assim? O que você acha que pode estar acontecendo? **Eu acho muito importante trabalhar as relações, o que a Lúcia tem muito forte é isso.** Quando a gente faz uma reunião, a gente não faz uma reunião mecânica: entra todo mundo, cumpriu a tarefa e todo mundo sai. Eu acho que a Lúcia é envolvente, quando ela inicia, ela já chama o grupo a participar. Eu acho muito chato uma reunião em

que você não participa... você é chamada só para ouvir, ouvir, ouvir... (NÚBIA, professora, 2008, grifo nosso).

A professora Fabiana refere-se a uma “sensibilidade da diferença”:

A Lúcia Helena tem a ‘**sensibilidade da diferença**’ – o caminho é saber que as pessoas não são iguais e tratá-las de modo diferente.

[...]

Os coordenadores, muitas vezes, querem falar com o grupo de forma única, generalizada. Não adianta! (FABIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Segundo esclarece a professora Edneide, a coordenadora pedagógica “é firme, mas de modo suave”.

O que marca a Lúcia é a garra que ela tem... a certeza do que ela está fazendo... eu vejo nela um interesse na expansão, na melhora... e ela mostra os caminhos... ela é muito clara nos objetivos dela... ela incentiva a gente.

[...]

Ela entende muito o nosso lado pessoal. Ela sabe a palavra certa para a pessoa certa... ela tem uma relação que não é só profissional... ela tem muito forte a relação de afeto com o grupo... ela se entrega como pessoa, como profissional... e ela faz a gente compreender isso... ela incentiva a gente, levantando a gente e não porque tem que fazer por causa da profissão, por causa de adquirir conhecimentos e a parte financeira também... ela incentiva a gente de todas as maneiras e de um modo suave.

[...]

Ela é firme, mas de um modo suave! Ela não impõe. Ela te oferece, ela te convida! Ela te convida a pesquisar, a aprender e ela te abre os olhos, mostra... ela tem segurança de mostrar que não está bom, que precisa melhorar, mas de uma maneira natural. Ela também te elogia. Dá os méritos a que você tem direito. **Ela é muito justa...** ela age com justiça e com suavidade... ela é perseverante. (EDNEIDE, professora, 2008, grifo nosso).

Especialmente em realidades como a do CEI, em que se reúnem pessoas de diferentes idades, estratos sociais, histórias de vida, formação e profissão, a motivação, a escuta ativa e o retorno às realizações do cotidiano são ações fundamentais

que cabem à liderança, em seu papel de supervisão e orientação da equipe (RODD, 2006).

Ouvir, permitir a argumentação, fortalecer e motivar o grupo constam no rol das declarações a respeito do trabalho formativo da coordenadora pedagógica.

A maneira como a Lúcia lida com as pessoas é muito boa. Ela deixa você parar e pensar... você pode falar a maior besteira, **you pode argumentar... Esse ouvir, eu acho muito legal.** Eu estou me policiando ao máximo.

[...]

Essa forma dela ser, dá maior segurança... Ela também aprendeu com a formação em Contexto. (SILVIA, professora, 2008, grifo nosso).

O papel da Lúcia Helena é fortalecer a equipe. Ela fortalece a equipe... nas propostas que ela tem. Por exemplo, é fácil falar: ‘Você tem que planejar.’ E a CP não planeja nada... A mesma coisa que acontece com as crianças, acontece com a gente. Coma sentada, se eu como em pé... é muito simples. Então, se ela fala: ‘Vocês têm que ter um planejamento.’ e a gente vê que ela mesmo não planeja nada? **Isso a gente vê nela a referência.** (FABIANA, professora, 2008, grifo nosso).

O papel da Lúcia é fundamental. Acho que tanto de motivação, de dar segurança naquilo que a gente está fazendo. Várias vezes, ela diz: ‘Olha, eu vou te dar uma dica...’, aqui e ali. Agora eu me sinto segura, agora eu me sinto pertencente ao CEI, mesmo sabendo que estou ‘anos-luz’ de algumas professoras que já estão bem à frente. (CINTHYA, professora, 2008, grifo nosso).

A esse conjunto de argumentos trazidos pelas professoras, reúnem-se os pontos de vista da diretora e da supervisora escolar C. Ao definir a forma de atuação da coordenadora pedagógica, a diretora dá relevo às características pessoais e profissionais da coordenadora, que, segundo ela, intervieram positivamente na forma como conduzia a formação.

A Lúcia tem uma autocrítica, porque não adianta a gente querer mudar o mundo porque o mundo não quer mudar...

[...]

Quando vem a Lúcia, ela é minha parceira aqui dentro, porque eu tinha que buscar parcerias fora.

Agora, tinha aqui dentro, tinha...

[...]

O diferencial da Lúcia, acho que é no nível das relações.

[...]

A Lúcia, por exemplo, se eu falasse: olha, aqui é assim. Eu quero que funcione dessa maneira... Ela não ia permitir! Com toda a delicadeza dela, ia provar que aquilo não daria certo. Eu vejo, primeiro, a Lúcia é uma pessoa extremamente inteligente e perspicaz.

[...]

Quando a Lúcia chegou havia problemas sérios de relações.

[...]

Ela tem um perfil de observar bastante. Em 2004, foi o momento de estabelecer a parceria. Ouviu muito [...] Eu a admiro! **Ela dificilmente dá uma resposta de imediato, sem pensar.**

[...]

Ela é uma parceira que dá sustentação para que, muitas vezes, o trabalho não vá de outra forma. Em nenhum momento, quando eu tive de meter os pés pelas mãos, às vezes, a gente tem que ‘chutar o balde’, eu percebia, eu sentia que ela foi contra mim. Quando é uma decisão que é impensada de minha parte, ela espera [...] ou quando dá para fazer, ela me puxa e fala: ‘Vamos pensar.’ (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Na mesma direção, o depoimento da supervisora C. enfatiza a forma de trabalho da coordenadora pedagógica, que, segundo ela, era marcado pela “sutileza”.

A Lúcia Helena é uma sutileza para perceber as dificuldades. Ela dá sentido às formações. Antes dela, era o tempo todo a Jacque mandando e elas [professoras] não querendo fazer. Quando a Lúcia vem, ela fala: ‘Espera um pouquinho.’ ‘As professoras não fazem não porque não querem, mas porque não sabem fazer.’ ‘Eles não sabem, então eles se defendem’ [refere-se a todos os profissionais]. Então, a Lúcia trouxe algo novo: eu nunca tinha pensado sob esse ângulo. Eu até sabia que eles não sabiam, mas nunca pensei que esse poderia ser o grande motivo de eles negarem-se a fazer. Porque eu pensava que quando as pessoas não sabiam, elas deveriam dizer. Elas deveriam ter a humildade... na minha leitura,

eu achava que as pessoas não sabiam e acabavam... quem não sabia perguntava. Para mim, isso foi novo. Eu aprendi muito, muito, muito, com a Lúcia, porque era uma forma diferente de ver uma forma humana de ver aqueles educadores. (C., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

A supervisora C. oferece indícios de que a sensibilidade e a visão bastante clara do que se deve considerar na formação de adultos são marcantes na atuação da coordenadora como formadora da equipe. As indicações são de que a coordenadora pedagógica tinha um entendimento de que não se tratava de convencer ou exigir a mudança, mas de investir, a partir dos saberes experienciais, na conscientização das pessoas sobre como pensam e conduzem suas práticas educativas e, por conseguinte, investir também na transformação da perspectiva que elas possuem do trabalho que desenvolvem (ALLMAN, 1983; FREIRE, 1978, 2000; KNOWLES, 1983; MEZIROW, 1983). Nessa medida, a atuação da coordenadora aproximou-se do que Formosinho (2003) define como liderança transformacional.

Há fortes evidências de que a atuação da coordenadora ia além do investimento no plano cognitivo da equipe e tocava os planos afetivo-emocional, social e moral, posto que provocava uma reflexão não só no que tange aos saberes da prática pedagógica, mas também às circunstâncias relacionais e éticas que se interpõem no exercício da profissão (FORMOSINHO, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

3 Liderança partilhada: diferenças de estilos, alinhamento de princípios, crenças e valores

Este é um dos pontos altos das constatações trazidas pelo trabalho investigativo que integrou a investigação-ação realizada no CEI. Vivenciou-se nessa unidade uma condição muito favorável ao desenvolvimento profissional e organizacional, garantida pela conjunção das atuações das lideranças formais que conseguiram, a despeito de seus estilos pessoais particulares, constituir uma liderança partilhada com propósitos comuns explícitos e ações coesas.

As declarações das professoras indicam que as atuações da diretora e da coordenadora pedagógica

eram marcadas essencialmente pelo alinhamento de princípios, crenças e valores, que transparecia em atitudes coerentes e harmoniosas diante do grupo.

Acho que elas têm os mesmos princípios. Acreditam nas mesmas coisas dentro da educação, mas eu não tenho noção de como elas trabalham juntas [...] Elas têm posturas diferentes, mas os princípios... elas acreditam nas mesmas coisas. Isso se encontra no trabalho que fazem com o grupo. São pessoas bem diferentes, mas os princípios e crenças unem as duas. (VANESSA, professora, 2008).

Eu vejo como uma parceria ótima, de equilíbrio. A Jacqueline tem um lado importante de se colocar mais firme. A Lúcia Helena é firme também, mas ela é diferente. Elas têm posturas diferentes, mas concepções iguais. (NÚBIA, professora, 2008).

Cada uma com suas características. Eu acho que no pensamento, a essência é a mesma. O valor da criança... Elas sabem o que estão fazendo aqui e por quê... Agora o caminho que cada uma percorre é diferente. (FÁTIMA, professora, 2008).

Eu as sinto como parceiras... Uma está sabendo o que a outra está fazendo. Elas são diferentes de posturas, até de falar com as pessoas. [...] Tanto é que eu tenho mais afinidade com a Lúcia do que com a Jacqueline. É o jeito que fala. (LUCIANA, professora, 2008).

A Jacque e a Lúcia Helena andam juntas. Se elas não tiverem o mesmo pensamento, pelo menos elas tiram uma questão em conjunto e tentam trazer para o grupo. Chegam a um senso comum. (FABIANA, professora, 2008).

Elas caminham juntas... e acho que necessariamente têm que caminhar, porque se a diretora ficasse com uma trava segurando e a coordenadora quer ir para frente... elas vão ficar emperradas em algum lugar... elas não vão conseguir. Só a coordenadora não vai ter a força para seguir. Só a diretora também não vai ter força para seguir... caminho em equipe. Eu acho que tem que ser. (SILVIA, professora, 2008).

Jacque e Lúcia Helena caminham juntas. Sempre, sempre, caminharam juntas. Eu acho que o que elas têm de especial... eu acho que elas se completam. (LÚCIA, professora, 2008).

Há evidências de que a diretora e a coordenadora pedagógica possuíam estilos pessoais muito próprios. Enquanto a diretora é reconhecida por uma conduta “mais firme” (professora Edneide),

“mais impositiva” (professora Núbia), que inclui uma “pitada de autoritarismo” (coordenadora pedagógica Lucia Helena) ou, como ela mesma se define, “muito centralizadora” (diretora Jacque), as ações da coordenadora pedagógica são identificadas pela “sutileza” (supervisora escolar C.), “sensibilidade” (professora Fabiana), “delicadeza” (diretora Jacque) e “tranquilidade” (professora Lúcia), evidenciando o forte foco de seu trabalho nas relações.

No entanto, essas diferenças não impediram a harmonia verificada no trabalho das líderes formais do CEI. O que ganha relevo é a comunhão de convicções referentes à educação infantil e, especialmente, aos compromissos educacionais do CEI, que conferia complementaridade e equilíbrio às ações das lideranças formais com a equipe.

A diretora e a coordenadora pedagógica oferecem testemunho dessa condição favorável na esfera das lideranças formais, evidenciando um verdadeiro pacto estabelecido entre elas, com base em premissas e propósitos comuns.

Nas palavras da coordenadora pedagógica:

Parceria é cumplicidade. As concepções, crenças e valores são muito afinadas. Nossos objetivos e nossas concepções de criança, de educação, de educação infantil. Nós conversamos muito e nossos objetivos são muito alinhados, por conta dessas concepções. Houve, ao longo da convivência, um aprimoramento das concepções pelo diálogo, pelos questionamentos sobre o futuro; das experiências; das trocas de experiências. A troca de experiências também é fundamental.

[...]

Quando eu cheguei aqui na unidade, eu não tinha experiência de educação infantil, quem tinha era a Jacqueline. Ela já tinha traçado para ela o que ela queria para esta unidade. Ela tinha essa clareza.

[...]

Quando cheguei aqui, o que eu queria era investir nas relações, nas relações dos adultos e dos adultos com as crianças. Para mim, era claro. Nas conversas com a Jacqueline, eu fui construindo a clareza do público, a clareza da família. A parceria com a família foi uma construção.

[...]

Quando eu cheguei, a Jacqueline já tinha se desgastado; ela tinha investido muito, mas sozinha. Então, ela não tinha mais paciência e, então, ela ‘batia o martelo’: ‘É isso aqui e pronto!’ Ela não tinha mais diálogo.

[...]

E aí eu fui recuperando isso. Eu consegui, eu acho, avançar muito, porque fui valorizando as pessoas. Todo formador tem que ler uma vez por mês o texto ‘Professores Integrais’, do Fullan [refere-se a uma das obras da literatura usadas no grupo de estudos da universidade]. (LUCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

A diretora compactua com a coordenadora pedagógica, demonstrando a real afinidade entre elas.

Foram horas de ‘terapia’, foram horas de ‘terapia’, mesmo. De sentar com a Lúcia no carro, quando iam embora juntas e a gente ficava uma, duas horas. Eu falava para ela como eu enxergava as pessoas. Para uma pessoa que está chegando [...] Eu confiei muito na Lúcia.

[...]

Os processos internos, meus e da Lúcia, como a gente tem muito claro, no grupo, na creche, a gente quer chegar nos mesmos lugares, temos concepções parecidas, nosso objetivo é o mesmo [...] temos isso muito claro [...] porque eu não estou aqui para ser vitrine e, muito menos, a Lúcia. Fazemos isso por acreditarmos no trabalho que a gente faz e o nosso ‘ego’ é muito bem resolvido nesse aspecto. A exposição do nosso trabalho é uma consequência; sempre fomos resistentes à exposição do trabalho. Hoje, a exposição é muito bem pensada, por exemplo, para o Projeto OMO. [refere-se a um concurso do qual o CEI participou, recebendo um prêmio pelo trabalho].

[...]

Ainda aqui, os processos coletivos e os processos individuais ainda precisam de supervisão. (JACQUE, diretora, 2008).

Essa cumplicidade existente entre as lideranças formais transparecia no trabalho que realizavam com a equipe. A diretora e a coordenadora pedagógica exercitavam uma liderança partilhada, em que preponderava claramente o caráter transformacional e integrador da equipe (FORMOSINHO, 2003). Se considerados alguns indícios trazidos pelas pesquisas sobre líderes mulheres na educa-

ção, na liderança comungada pela diretora e pela coordenadora pedagógica evidenciam-se algumas especificidades reconhecidas na forma de liderar das mulheres: uma liderança não autoritária e não hierárquica que se constituiu pelas vias da influência e não pela autoridade (FORMOSINHO, 2003), e que primou pela comunicação, colaboração, busca de consensos e pelo empoderamento de todos os membros da equipe (NIVALA, 2002; RODD, 2006; SCRIVENS, 2002). Lembrando que os estudos remetem à figura de um líder, essas ponderações servem somente à ilustração de uma liderança partilhada.

É certo que a configuração da liderança pedagógica partilhada pela diretora e pela coordenadora pedagógica legitimou-as como líderes perante o grupo, o que se constituiu uma condição fundamental ao fortalecimento das pessoas e dos processos coletivos experienciados dentro do CEI (DAY, 2001; FULLAN, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

4 Aprendizagens em uma cultura organizacional colaborativa

O grande mérito do trabalho da diretora e da coordenadora pedagógica encontra-se no fato de ambas demonstrarem interesse pelo desenvolvimento da equipe e depositarem confiança nos processos individuais e grupais no interior do CEI, condição essencial à criação de um clima grupal colaborativo (HARGREAVES, 1998).

A nossa direção e coordenação têm um interesse muito grande em nosso desenvolvimento pessoal e profissional... eu acho que elas vão juntas, respeitando e considerando as individualidades; elas têm os caminhos, talvez diferentes, as falas, mas elas têm o mesmo objetivo... eu não vejo conflitos de ideias e da parte profissional. **Elas vão juntas e têm interesse muito grande no grupo.** (EDNEIDE, professora, 2008, grifo nosso).

A Jacque e a Lúcia Helena fazem uma parceria que deu certo. Acreditam na mesma coisa, mas não são iguais. Elas acreditam na educação infantil, no valor que as crianças têm, no poder de aprendizado e de desenvolvimento destas crianças e **elas acreditam na gente, na equipe.** (CLÁUDIA, professora, 2008, grifo nosso).

Pensam na mesma direção... **Elas dão abertura para a gente...** se você tem a ideia de uma coisa, elas não empatam você em nada. Elas estão sempre te levando para frente. (MERCÊS, professora, 2008, grifo nosso).

Havia o incentivo à busca pessoal e coletiva pelo desenvolvimento profissional, em processos vivenciais dentro e fora do CEI, conforme ilustram os depoimentos das professoras Selma e Mercês, ao se reportarem à possibilidade que tiveram de aliar os saberes obtidos em um curso de formação (ADI-Magistério)⁷ às suas realizações no âmbito do contexto de trabalho.

O ADI magistério só abriu uma portinha, só abriu uma brecha para a gente... mas isso, a gente vai aprendendo... a gente vai ampliando com esta formação no CEI. (SELMA, professora, 2008).

O ADI deu uma boa ideia inicial... Quando a gente fez o ADI Magistério foi quando a Lúcia entrou (2004). Então casou um pouco, porque a gente aqui nessa unidade, sempre questionava muito a Coordenadoria [refere-se à esfera administrativo-pedagógica de controle e orientação da SME] porque a gente cansava.

[...]

Casou com a inquietação da Jacqueline, desde quando ela veio para cá. Ela começou a cutucar a gente... Quando começou o ADI magistério a gente já tinha algumas coisas... muitas coisas que a gente já fazia quando começou o ADI, que lá a gente não acreditava no que via. Por exemplo: O brinquedo está em cima do armário. A gente já sabia que ele tinha que estar na altura da criança. Porque, aqui, a gente acredita que pode. (MERCÊS, professora, 2008).

A equipe do CEI experimentou, ao tempo da investigação-ação com o suporte das lideranças formais, o que Fullan e Hargreaves (2001) designam “profissionalismo interativo”, que permitia às pessoas exporem suas potencialidades e, também, suas limitações.

Elas incentivam a gente... elas fazem a gente ver que a gente tem livre-arbítrio, pode escolher... é preciso ir, agora você vai se você quiser ir, se não

quiser ir vai arcar com as consequências, mas que é importante ir. O grupo não é homogêneo e não quer ser. Eu acho que a grande maioria se beneficiou disso [refere-se à formação em parceria com o Contexto]... esse compartilhar foi muito bom. (EDNEIDE, professora, 2008).

O diferencial da equipe é a vontade de fazer [...] as pessoas parecem gostar do que fazem [...] é uma vontade que não é igual para todo mundo. Existem pessoas que estão caminhando. Não estão todas as pessoas no mesmo movimento. (LÚCIA, professora, 2008).

Essa interatividade do grupo teve reflexos no terreno das soluções de conflitos que emergiam. Na medida em que as pessoas saíram do isolamento e foram encorajadas a assumir seu espaço em uma relação de colaboração com os outros, elas passaram a investir em equações próprias para as circunstâncias conflituosas. Exemplos disso são trazidos pelas professoras nos seguintes termos:

Daí eu comecei a **tentar entender** a Vera. Até a Andréia era muito meu ‘apoio’. A Vera entrou na época de pajem e eu em que época entrei? [...] Hoje a Vera pegou a ideia... eu fiz umas fotos e coloquei... quando eu fui arrumar o caderno, o caderno já estava todo registrado... Isso me deixa feliz... **Eu não acreditava na Vera** no início do ano e hoje eu sei que é um processo e que ela vai chegar lá... **eu sei que o tempo dela é outro, o meu é outro...** (LUCIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Quando eu briguei com uma professora e eu fui falar sobre a professora [refere-se à professora que divide o agrupamento com ela], a Lúcia Helena não disse que eu estava certa e nem que eu estava errada. Ela me fez refletir e eu vi que eu estava errada.

[...]

Ela faz a gente refletir em todos os sentidos: nos meus conflitos com a parceira da sala, no meu conflito com a Selma, assim em tudo... tudo que eu falo... Eu percebo que eu estou fazendo algo que é contra os princípios dela, mas ela me respeita. (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

As lideranças vislumbraram a possibilidade de experimentarem com as professoras a integração das vivências de formação e de trabalho, da maneira como é concebida na perspectiva da ecologia do desenvolvimento profissional (HARGREAVES;

⁷ ADI-Magistério foi um programa de formação inicial promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a finalidade de garantir a profissionais da educação infantil, especialmente, da creche, a certificação mínima prevista pela LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

FULLAN, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Essa compreensão das lideranças de que as pessoas não aprendem e não se desenvolvem em circunstâncias de isolamento fez com que elas colocassem o grupo do CEI em uma rota de desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa (DAY, 2001; FULLAN, HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998), num trabalho que se dispuseram a realizar no âmbito da investigação-ação com a equipe da universidade.

A supervisora escolar C. exprime muito bem as circunstâncias determinantes do processo colaborativo do CEI com a universidade, tendo como intuito a formação em contexto e, em última instância, a transformação de práticas educativas.

[...]

Uma Diretora que sentiu necessidade e uma professora [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] que sentiu necessidade e começou um projeto.

[...]

Uma CP [coordenadora pedagógica] com competência para gerenciar isso. Não sabiam onde queriam chegar, mas sabiam os princípios que eles no CEI tinham que ter. Foram criando o espaço e o projeto deles crescendo. Não está acabado, mas avançou muito; mas tem uma ‘cara’. Se o projeto é consolidado, é mais difícil estar à mercê das forças externas. (C., supervisora escolar, 2008).

Contudo, a supervisora construiu essa compreensão só posteriormente. Suas declarações remetem aos tempos iniciais da investigação-ação, quando ela temia que a entrada da equipe da universidade no CEI resultasse em uma descaracterização de papéis no plano das lideranças formais.

Fiquei preocupada no início com o processo colaborativo com o Contexto dentro do CEI. Quando eu voltei, eu ainda não tinha visto a atuação da Lúcia. Minha grande preocupação era que a equipe da universidade fizesse o trabalho da CP [coordenadora pedagógica]. Ou seja, até que ponto não haveria confusão de papéis. Daí poderia acontecer de alguém de fora fazer o movimento de formação e tomar o lugar da CP. Daí sai o formador de fora e eles no CEI não criaram autonomia. Como eles se viram, então? Ou seja, a CP é uma pessoa fundamental ao trabalho com a equipe e garante essa autonomia. Outra preo-

cupação era não destacar um grupo dentro da equipe toda do CEI. Na medida em que se destacasse uma ou outra profissional, a gente teria problema de relacionamento de novo. (C., supervisora escolar, 2008).

Ao longo do processo, seu julgamento se transformou, demonstrando ter esclarecido para si o significado de uma investigação-ação, em que se preservam os estatutos de saberes e os terrenos de atuação da universidade e das profissionais de dentro do CEI (STENHOUSE, 1998).

Eu achei bárbaro despertar nelas [refere-se à equipe do CEI] essa vontade de aprender. Essa coisa da USP; essa questão delas se sentirem valorizadas. Achei interessante e isso é mérito da Lúcia Helena, por elas não terem se sentido constrangidas, não é? Elas receberam o Contexto e não se fecharam.

[...]

Depois eu fiquei muito tranquila. (C., supervisora escolar, 2008).

Sua constatação posterior corresponde à verdadeira razão pela qual a universidade permaneceu no CEI. A viabilização dos processos formativo e investigativo só ocorreu porque teve seu sustentáculo nas ações desenvolvidas pelas lideranças formais junto ao grupo no interior da unidade. Elas realmente assumiram a perspectiva ecológica da formação em contextos integrados proposta pela equipe da universidade. As professoras ratificam esse alinhamento de propósitos em suas declarações.

O papel da Jacqueline foi fundamental. Eu atribuo a ela essa parceria [refere-se à parceria com o Contexto]. Porque me parece que ela foi atrás disso; ela queria isso para o grupo. Ela sempre foi muito forte, muito forte, no que ela defende. Então, nas reuniões, ela não falava assim: ‘Olha tem um pessoal aí que é lá da USP...’ Não! Ela falava: ‘A profa. Mônica...’ Entendeu? ‘Nós temos uma possibilidade, de parceria muito boa, de vocês avançarem, vocês crescerem...’ Então, ela fala acreditando e aí eu acho muito legal! (LÚCIA, professora, 2008).

Eu não acho que seria possível uma formação como esta [refere-se à formação em Contexto] em trabalho de cooperação se não tivéssemos a direção e coordenação que temos. Eu acho que... eu acho não... foi o que aconteceu... antes de você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] vir... houve um preparo... nós sabíamos que você viria e a que

viria... Nós estávamos esperando o decorrer dos acontecimentos [...]. (EDNEIDE, professora, 2008).

Se a direção e a coordenação não apoiassem a gente, não teria tido essa oportunidade [refere-se à formação em parceria com o Contexto] (SILVIA, professora, 2008).

A contribuição da formação em contexto foi apoiar as lideranças no trabalho realizado com a equipe nos termos da orientação pedagógica e da dinâmica relacional. A universidade tomou parte da constituição da cultura colaborativa do CEI, o que representou atuar no fortalecimento das lideranças e reforçar as intenções do grupo em dar curso às mudanças educativas.

Eu não conhecia a realidade de creche, de CEI e quando eu cheguei neste CEI eu percebi um movimento diferente. Elas têm um movimento diferente.

[...]

Eu estranhei no início, porque não tinha aquele currículo de pré-escola, aqueles planos de ação, o que estava sendo trabalhado com as crianças (ela estava, na verdade, procurando os conteúdos).

Se você está querendo saber a respeito do CEI, eu posso dizer a você que ele é diferente. As coisas no interior do CEI acontecem de forma diferente.

[...]

Não consigo falar mais detalhadamente porque permaneci pouco tempo na supervisão escolar do CEI e acompanhei pouco o trabalho. **Mas o que consegui perceber é que o Contexto tem um formato diferente de trabalhar a formação.** (T., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Criou uma cultura de estudo. É importante estar estudando, estar pensando. Elas percebem que os textos têm a ver com as práticas, coisa que, às vezes, em outros lugares, está desvinculado. **A presença do Contexto na formação semanal é importante porque tem estabelecido esta rotina, este interesse nelas em estudar, pensar, em pensar junto.** (D., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Do ponto de vista da diretora do CEI,

O Contexto ajudou a compreender a cultura institucional.

[...]

Eu sou muito centralizadora. Eu, hoje, já tenho mais

clareza do que cabe a mim e o que deve ser das pessoas. O Contexto fortaleceu a formação de uma cultura da instituição.

[...]

Primeiro, veio o olhar para as práticas. Até que enfim eu vejo fotos de crianças com professoras.

[...]

No processo de supervisão que você faz [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] há perspicácia! Você consegue fazer uma leitura dos processos que se instalam no CEI. Há um processo de desestabilizar, naquele sentido de dar 'andaime' [refere-se ao conceito de Bruner] (JACQUE, diretora, 2008).

Depreende-se da declaração da diretora que as contribuições do trabalho da universidade desvelaram as práticas e a cultura da organização. Entende-se que a formação atuou não exatamente na promoção de inovações, mas, sim, na transformação de circunstâncias preexistentes, que fizeram emergir outras formas de pensar as práticas e a cultura organizacional, ou seja, as ações de formação foram na direção da constituição de uma cultura de mudança (FULLAN, 2003).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, destaca como um diferencial da formação em contextos a relação teoria e prática promovida pelo estreitamento do diálogo entre a universidade e a unidade de educação infantil.

Para mim, o grande diferencial desse processo do Contexto é o diálogo com as práticas. Para mim, é o essencial, fundamental.

[...]

Há um distanciamento muito grande dos cursos de Pedagogia com o que realmente acontece nas unidades. Eu acho que o Contexto valoriza essas práticas, conversa com essas práticas. Acho que é um ponto muito importante. Acho também que é o envolvimento de vários atores. Acho que possibilita bastante a gente avançar nas reflexões.

[...]

O Contexto estar em formação dentro do CEI faz muita diferença. As intervenções de uma supervisora externa têm um peso diferente, inclusive pelo fato de trazer a teoria para a gente e fazer o contraponto teoria-prática. (LÚCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

Ela reproduz as grandes críticas que são feitas aos programas de formação e que perseveram até os dias atuais (CAMPOS, 2002; GATTI; BARRETTO, 2009; KISHIMOTO, 1999; NICOLAU; PINAZZA, 2007). Ao mesmo tempo que defende a valorização das práticas do interior do CEI, demonstra a importância de a formação não se encerrar na instituição educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Suas ponderações sugerem que a abertura para outros ambientes vivenciais se constitui fator da maior relevância de uma formação centrada no contexto de trabalho que se pretenda bem-sucedida.

Ambas, diretora e coordenadora pedagógica, falam sobre suas próprias aprendizagens no interior do processo formativo, da investigação-ação. Elas dão mostras de que as lideranças de instituições de educação infantil necessitam de suporte em suas ações junto à equipe (WHALLEY et al, 2008).

O investimento das lideranças formais em uma cultura profissional colaborativa, com o apoio da equipe da universidade, impactou positivamente “o moral do grupo” (LEWIN, 1973), e as pessoas passaram a se reconhecer como corresponsáveis pelas realizações dentro do contexto de trabalho. Essa “mentalidade do grupo”, segundo Lewin (1973), é própria de um grupo democrático.

Nas palavras da supervisora escolar D.:

As professoras assumem a questão do planejar, do estudo entre elas; elas não jogam isso para a CP. Não é a CP que manda, que é a ‘dona’. Elas percebem a importância do papel da CP, vão até ela, mas a responsabilidade é do grupo. Ela não é a ‘dona do saber’ e nem é ela que vai dar as respostas. Nem você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa], nem eu, nem a Jacqueline. (D., supervisora escolar, 2008).

A supervisora escolar C. destaca que a autonomia da equipe representava um diferencial em relação a outras unidades educacionais sob sua supervisão.

O que é interessante é que quando, em muitas escolas, você demora meses para colocar um assunto e levar o pessoal a fazer, no CEI você falava para a Lúcia, ela tomava aquilo para ela e envolvia todo mundo e fazia, de fato, aquilo ser um projeto de todo mundo. Ser supervisora do CEI foi tranquilo. Tinha alguém que executava e você ia lá para ajudar, para fazer algumas reflexões, mas o processo estava lá.

Elas mesmas comandavam. (C., supervisora escolar, 2008).

Como expressa a supervisora escolar T., “O CEI consegue se auto-organizar nas questões pedagógicas. Tenho grande confiança no trabalho realizado”.

As aprendizagens resultantes do processo colaborativo entre o CEI e a equipe da universidade extrapolaram as fronteiras desse contexto de trabalho e alcançaram visibilidade exterior.

Conforme assevera a supervisora escolar C., o processo de formação do CEI servia, para ela, como inspiração em suas ações de supervisão em outras unidades educacionais.

Eu gostava muito das reuniões. Eu aprendi pra caramba! Eu lamento não ter conseguido acompanhar mais, mas me deu muito subsídio para ‘mexer’ com outras escolas. **Como é que eu poderia mobilizar algumas coisas nas outras escolas.** O grupo do CEI avançou muito do ponto de vista teórico. **Portanto, para mim, não servia só para o CEI, mas para as outras unidades.** (C., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Sob outra perspectiva, a supervisora escolar D. fornece indicações de que a formação trouxe avanços à equipe, o que se evidencia em exposições de trabalhos de professoras em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Achei interessante a participação delas no Congresso da Prefeitura. Como elas estavam seguras para apresentar, para falarem sobre o trabalho. O pessoal ficou bem interessado, porque viam que elas tinham segurança ao falar, ao se comunicarem. As expositoras Lúcia, Cláudia, Núbia. A Sílvia também esteve acompanhando. Elas estavam interessadas e seguras ao apresentarem seus trabalhos.

[...]

No dia a dia também a gente percebe elas muito envolvidas. Você pode chegar a qualquer momento. Elas não estão fazendo as coisas para alguém ver. Elas estão realmente envolvidas, elas estão fazendo. As crianças têm maior autonomia de ir e voltar [...] todo mundo está olhando. **É diferente o movimento da outra unidade onde é ‘mais engessadinho’, cada um na sua [...] As professoras têm tanta autonomia e, no CEI, elas já se sentem mais à vontade. Isso é muito positivo!** (D., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Vindas da esfera da supervisão escolar que tem um olhar externo crivado pelas normativas de uma Secretaria Municipal de Educação e pelas experiências com a disparidade de trabalhos existentes na rede municipal, dentro de uma mesma Diretoria Regional de Educação, essas ponderações ganham uma maior relevância.

Os julgamentos das supervisoras escolares fortalecem a ideia de que é possível a realização de uma autogestão pedagógica, desde que se invista fortemente em processos de formação que tenham sua centralidade nas ações desenvolvidas pela equipe de profissionais no interior das instituições de educação infantil, mas que não se encerrem nelas mesmas.

É preciso que os grupos se abram a outros ambientes vivenciais de formação e que façam isso pela via da investigação das práticas. Para tanto, é essencial o suporte de lideranças, que também precisam ser apoiadas em seu trabalho e encorajadas a pesquisar, tal como se pretendeu fazer no âmbito da investigação-ação desenvolvida no CEI.

Conclusões Possíveis

Os importantes avanços resultantes do processo de formação em contexto na parceira universidade-CEI só se tornaram viáveis porque havia se instalado no CEI um clima muito positivo de colaboração, que se fortaleceu no âmbito da investigação-ação. Nesse particular, as lideranças formais – diretora e coordenadora pedagógica – tiveram um papel fundamental. Além de despertarem na equipe a necessidade de investir em formação profissional e em mudanças de práticas, promoveram e apoiaram ações interativas no cotidiano do CEI que, de acordo com autores como Hargreaves (1998), Day (2001), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) e Fullan (2003, 2009), representam condição essen-

cial na constituição de ambientes ou comunidades de aprendizagens.

A liderança partilhada exercida pela diretora e pela coordenadora pedagógica, com um foco nítido nas questões pedagógicas, foi reconhecida e autorizada pela equipe, impulsionando as pessoas ao crescimento individual e coletivo, em um curso concomitante ao enriquecimento das práticas educativas (FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001; LEWIN, 1973). Nesse processo orquestrado pelas líderes formais, observou-se a emergência de lideranças pedagógicas entre as pessoas da própria equipe, o que “promove aprendizagem através de toda a organização” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 235).

Cabe, contudo, realçar que a liderança pedagógica partilhada pelas líderes formais do CEI foi orientada por um tirocínio muito próprio da diretora e da coordenadora pedagógica, que declararam ter extraído muito pouco de suas formações e experiências de profissão para compor a atuação na educação da primeira infância e na formação de equipes para essa etapa educacional. Como supervisoras de práticas no programa de formação contínua em contextos integrados, a diretora e a coordenadora pedagógica necessitaram do suporte externo trazido pela equipe da universidade, com a qual desenvolveram intenso diálogo no plano da formação contínua em contextos integrados.

Processos colaborativos como o desenvolvido entre a universidade e o CEI requerem suporte das esferas governamentais para que possam ganhar potência transformadora dentro da unidade educacional e para além dela, inspirando políticas públicas para a educação infantil e para a formação de profissionais para essa etapa da educação básica, inclusive para aqueles que ocupam cargos de lideranças formais ou estatutárias.

REFERÊNCIAS

- ALLMAN, Paula. The nature and process of adult development. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 107-123.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF,

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. XI-XXIII.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, João. Transformational leadership in early childhood centres. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP IN THE EARLY YEARS, 2003, Corby. **Anais...** Corby: Pen Green Centre, 2003.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. CONFERÊNCIA PLENÁRIA NO PROFMAT, 2005, Évora. **Anais...** Évora: ProfMat, 2005.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Developing learning communities: the final report on the evolution of the impact of the National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership – NPQICL Leadership Programme**. Corby: Pen Green Centre, 2007.

FORMOSINHO, João. Et al. **Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Porto: Edições ASA, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FULLAN, Michael. Leadership for change. In: LEITHWOOD, Kenneth. Et al (Ed.). **International handbook of educational leadership and administration**. Vol. 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 701-721.

_____. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

_____. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introduction. In: _____. (Ed.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College, 1992. p. 1-19.

HARGREAVES, Andy. Et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARILA, Kirsti. How does society work in early childhood and what in impacts do regulations have on leadership? In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 65-74.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KNOWLES, Malcolm. Andragogy: an emerging tecnologia for adult learning. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 53-70.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo – resolving social conflicts**. Tradução Miriam Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MEZIROW, Jack. A critical theory of adult learning and education. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 124-138.

NICOLAU, Marieta L. M.; PINAZZA, Mônica A. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, Rebecca S.; COCHRAN,

- Moncrieff (Ed.). **International encyclopedia of early childhood education**. Vol. 4. Westport: Greenwood Publishing Group, 2007. p. 943-947.
- NIVALA, Veijo. Leadership in general, leadership in theory. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 13-23.
- NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.
- PINAZZA, Mônica A. Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.
- _____. **Formação de profissionais da educação infantil: informes de uma investigação-ação**. São Paulo. 2014. 409 f. Tese de Livre-docência apresentada à FEUSP. 2014.
- PUROILA, Anna-Maija; SARVELA-PIKKARAINEN, Hannakaarina; MELNIK, Olga. Day care centre directors' work in Finland and Russia: a comparative analysis. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 35-48.
- RODD, Jillian. **Leadership in early childhood**. 3. ed. Londres: Open University Press, 2006.
- ROSEMARY, Catherine A.; PUROILA, Anna-Maija. Leadership potential in day care settings: using dual analytical methods to explore directors' work in Finland and the USA. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 49-64.
- SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Decreto nº 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- SCRIVENS, Cushla. Constructions of leadership: does gender make a difference? – perspectives from an english speaking country. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 25-32.
- STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 4. ed. Madri: Ediciones Morata, 1998.
- WHALLEY, Margy. Leadership in integrated centres and services for children and families: a community development approach – engaging with the struggle. **Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre**, Wellington, New Zealand, v. 10, n. 2, p. 8-13, jun. 2006.
- WHALLEY, Margy. Et al. Developing and sustaining leadership learning communities: implications of NPQICL rollout for public policy local praxis. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 1, p. 5-38, mar. 2008.

Recebido em: 18/03/2018

Aprovado em: 30/03/2018