

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

THE ROLE OF THE SCHOOL ADMINISTRATOR IN CONTINUING EDUCATION
OF TEACHERS

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 02/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788114430](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788114430)

Juliana Xavier Moimás¹

Luciana Aparecida de Araújo²

Viviane Jaqueline Perón Ferreira³

Claudia Regina Mosca Giroto⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a natureza da formação continuada em si e sobre o papel do gestor nos processos de formação continuada docente. A fim de ilustrar a importância da participação do gestor nas questões de formação de professores, apresentamos uma experiência de sucesso em escola pública municipal da cidade de Birigui – São Paulo, na qual evidenciamos a pertinência do comprometimento com tais questões para a implementação de políticas públicas educacionais e com a melhoria dos processos educativos. Este artigo se configura como pesquisa de natureza bibliográfica, apresentando relato de experiência, com análise descritiva e interpretativa das relações entre o papel do gestor, tendências de formação continuada e a mobilização de tais questões em situação prática. Como resultados, apontamos a imprescindibilidade do gestor que atua como formador e que também se forma na medida em que mobiliza a transformação da práxis de seus docentes, especialmente diante da necessidade de promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Gestão; Formação de professores; Professor crítico-reflexivo.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the nature of continuing professional development itself and on the role of the school administrator in the processes of teachers' continuing education. To illustrate the importance of the administrator's participation in teacher training matters, we present a successful experience at a municipal public school in the city of Birigui, São Paulo; this case highlights the relevance of commitment to these issues for the implementation of public educational policies and the improvement of educational processes. This article is based on bibliographic research and

presents an account of an experience, offering a descriptive and interpretive analysis of the relationships between the administrator's role, trends in continuing education, and the practical implementation of these initiatives. The results indicate the indispensable nature of an administrator who acts as a trainer—and who also learns and develops—while driving the transformation of their teachers' praxis, particularly in light of the need to promote anti-racist education.

Keywords: Management; Teacher training; Critical-reflective teacher.

1. INTRODUÇÃO

Há um tempo considerável, autores como Bernadete Gatti (2013) discutem a importância de que o gestor (especialmente o diretor de escola e seus adidos, como o vice-diretor) estejam presentes e à frente dos processos de formação continuada de professores e não só se dedicando a processos burocráticos e agendas administrativas das instituições escolares. Sabe-se que o gestor, com sua liderança, ensina e forma a equipe sem perceber: um diretor de escola que estuda, motiva a equipe a estudar; quando o diretor analisa dados educacionais, mostra e ensina o coletivo a fazer o mesmo.

Contudo, lembramos que Gatti (2013) defende que a formação de professores deve ser um processo com foco e método. Nesse sentido, um gestor comprometido com a aprendizagem dos alunos e do coletivo escolar precisa participar ativamente de toda a definição da formação continuada de professores e não apenas de processos inconscientes de formação, em detrimento de apenas se encarregar de questões administrativas e infraestruturais. Também é frequente vice-diretores se envolverem mais com aspectos da rotina e do trato com os pais e responsáveis, apartados do que acontece no

âmbito da formação de professores, a qual fica, comumente, a cargo dos coordenadores pedagógicos, ainda que o trabalho dos gestores seja profundamente impactado pelos problemas da formação continuada.

Bons professores, não surgem ao acaso, mas são formados. Em geral, a formação inicial tem sido cada vez mais fragilizada, sendo a formação continuada convocada a suprimir tal demanda, e a qualidade da educação acaba sendo constrangida tanto por demandas que precedem o trabalho do profissional dentro da escola, quanto por demandas emergentes, tais como: políticas públicas que exigem implementação, por parte da escola; o papel da formação docente (suprir deficiências profissionais, atender demandas emergentes, planejar o futuro); bem como a necessidade de redimensionamento do imprescindível papel do gestor na formação continuada de professores.

É diante deste panorama que construímos esta reflexão, buscando responder à seguinte questão - “qual o papel do gestor nos processos de formação continuada docente, especialmente no que se refere à mobilização frente aos desafios contemporâneos da educação?”

O presente artigo se constituiu como pesquisa bibliográfica, com o objetivo de refletir sobre a natureza da formação continuada, em si, e sobre o papel do gestor (especialmente diretores de escola e vices) nos processos de formação continuada docente. Ademais, a fim de ilustrarmos a importância da participação do gestor nas questões de formação de professores, frente aos desafios contemporâneos, apresentamos um relato de experiência desenvolvida em uma escola pública municipal, na cidade de Birigui, São Paulo.

Metodologicamente, esclarecemos que fazemos um relato de experiência, além de nos utilizarmos da abordagem descritivo-interpretativa para análise dos dados coletados em campo.

O relato de experiências pode ser compreendido como uma narrativa reflexiva e crítica que conecta a vivência prática do gestor, neste caso, ao rigor científico, conforme Moreira e Caleffe (2008). Nesta mesma linha de raciocínio, os autores explicitam que a descrição se configura como um estudo de “status”, ou seja, funciona como um mapeamento detalhado da situação de um determinado contexto educacional ou comportamental. Já os aspectos interpretativos se referem à busca de sentido, relações, significados, crenças, motivações e valores das pessoas envolvidas. Em outras palavras, esta organização visa amparar a conversão da experiência em análise sustentada por referenciais teóricos e metodológicos.

Registramos que a coleta de dados foi feita por meio de técnicas interativas, conforme Moreira e Caleffe (2008), especificamente captando as opiniões de professores e do secretário da escola a partir de relatórios reflexivos⁵ acerca da experiência vivida com a formação para atuar em uma perspectiva educacional antirracista, a qual nos permitiu considerar a importância do gestor atuando como mobilizador do coletivo escolar.

Esta discussão está organizada em três seções: na primeira delas abordamos aspectos da formação inicial e continuada, amparados em Gatti (2013) e Tardif e Lessard (2005), principalmente. Em seguida, trouxemos para a discussão as tendências atuais de formação de professores: “professor que faz pesquisa pedagógica” e “professor crítico-reflexivo”, por meio dos viéses teóricos de Pimenta

(2012), Giroux (1998), Contreras (2002), Ghedin (2012), Gatti (2013) e Penitente (2012). Finalizamos com a última seção na qual pontuamos uma situação prática de atuação do gestor-formador, frente à necessidade de formar um coletivo escolar para a educação antirracista. Esclarecemos que esta experiência nasceu da reflexividade de uma gestora ao observar práticas racistas entre crianças, famílias e comunidade escolar, constatadas em 2025, quando se deu a ação, e em anos anteriores.

Nesta terceira seção, realizamos a abordagem de alguns documentos oficiais de domínio público, pertinentes às práticas educativas antirracistas (Brasil, 2006; 2003), além de autores que amparam a perspectiva, tais como Araújo, *et al.* (2019); Santiago, *et al.* (2025), Jochi (2025), Araújo e Braga (2019), Ribeiro (2019) e Marques e Brito (2025).

2. FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Quando falamos sobre formação continuada estamos tratando de processos com potências, limitações e contradições, na forma como têm sido empregados no Brasil.

Conforme afirma Gatti (2013), a educação é um processo que envolve, necessariamente, pessoas com níveis desiguais de conhecimento, propondo-se a compartilhar tais conhecimentos. Portanto, a educação é uma ação intencional, pressupondo a atuação de um grupo geracional sobre outro, no sentido de levá-lo a uma formação social, moral, cognitiva, emocional, cultural, num determinado momento histórico e cultural. São professores, assim, aqueles que exercem essa ação intencional sobre seus alunos, mas

também aqueles que executam outras funções como direção e coordenação pedagógica.

Conforme Gatti (2013), práticas educativas significativas se ancoram em domínio de conhecimentos, sensibilidade cognitiva, capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos e condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores. Para a autora, o exercício profissional docente exige acreditar no projeto de educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno, possuir repertório profissional e possuir e valorizar aspectos da cultura geral. Tardif e Lessard (2005) apontam para o fato de que o magistério é um setor vital, nevrálgico e é a chave para entender as transformações das sociedades contemporâneas.

Ao levarmos em conta que a sociedade passa por transformações constantes condicionadas por fatores econômicos, sociopolíticos e culturais, os quais incidem em sua forma de estruturação, nos modos de vida emergentes dos processos de globalização, do avanço tecnológico e até mesmo da forma de produção de conhecimento, que não acontece da mesma maneira como ocorrera em um passado recente, há que considerarmos que essa própria configuração societária passa a exigir profissionais que desempenhem papéis incompatíveis com padrões consolidados ou imutáveis, ou que se fundamentem somente em sua formação inicial, como é o caso da formação de professores, cuja profissionalidade assume a dimensão do inacabamento.

Sendo assim, a formação continuada se torna um processo comprometido com o aprendizado constante, distanciando-se da perspectiva de formação compensatória e dando lugar a um modelo que tenha por objetivo a formação ao longo da carreira, com

vistas a capacidade de desenvolver o autocrescimento, o protagonismo, com base no conhecimento acumulado pela experiência e reflexão sobre a prática pedagógica, estando subjacente a tudo isso a ideia de desenvolvimento profissional.

No caso da profissão docente, que tem uma primazia de conteúdos conceituais em sua carga de disciplinas nos cursos de formação inicial, entendemos que é após essa formação, dentro das escolas, que os profissionais serão expostos cotidianamente a desafios reais que, por vez, são desconsiderados ou pouco explorados na formação inicial. Todavia, é preciso compreender que, por mais que a formação possa auxiliar no desenvolvimento de aspectos ainda frágeis, mesmo após a conclusão da licenciatura, esse não é nem deve ser o único objetivo da formação continuada. Aliás, a formação continuada terá muitos outros aspectos para desenvolver e perderá seu sentido, caso se concentre somente nessas dificuldades, uma vez que a realidade da escola é dinâmica e multifacetada e exige constante estudo e reflexão sobre a prática docente frente aos novos problemas que surgem (no início da carreira, no processo de seu desenvolvimento e/ou nos tempos mais avançados, em que o professor consolida sua experiência profissional) (Gatti; Barreto, 2009).

Dessa maneira, é possível refletir que cabe aos gestores que atuem na formação exercerem uma nova faceta da liderança escolar incorporando os avanços dos estudos e pesquisas e preparando seu coletivo docente.

Em nossas reflexões, vale destacar que o termo “formação continuada” está sendo utilizado como sinônimo de “formação em serviço”, uma vez que acreditamos na complementaridade de

ambas. Assim, entendemos a formação como um continuum que ocorre ao longo da carreira docente, caracterizando-se como toda a atividade capaz de modificar a ação do professor positivamente, trazendo saltos qualitativos a mesma. Isto dependerá, inclusive, da postura do profissional que busca, mas também de proposições e olhares das agendas de políticas públicas educacionais e da implementação destas por parte dos atores e gestores dos sistemas educacionais e das escolas em si.

Muito mais do que discutir uma formação continuada ideal, compatibilizamos nossa reflexão à de Gatti (2013), para quem prática educacional é prática social com significado. Assim, a reflexão sobre formação continuada precisa girar em torno da formação que ocorre na escola, pensada por professores e seus pares, por gestores que planejam momentos de estudos, com base nas demandas contextuais, elencadas em seus projetos político-pedagógicos, fazendo parte do dia a dia, partindo da premissa de que a formação continuada possibilita engajamento, relação com as problemáticas da sala de aula e da comunidade escolar, com as reais necessidades do professor, com vistas à uma cultura de pesquisa que auxilia no crescimento docente e da escola.

Em última instância, a formação não pode se afastar do gestor/diretor/vice, aquele que gesta e dirige todo esse processo com seus pares, bem como da construção de uma prática pedagógica que é ação política, de cidadania, comportando formas de ação que sejam tanto guiadas por fundamentos filosóficos, quanto científicos. Isso implica, conforme Gatti (2013, p. 55) em “[...] fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia”.

A prática pedagógica assentada nos princípios que explicitamos está no cerne do papel social da escola e, portanto, do fazer do gestor. A qualidade da educação escolar repousará, então, na interação formativa entre pessoas na intencionalidade de instruir(se) e educar(se). Ela se constitui na busca de uma sociedade mais justa para todos, profissionais e alunos.

A formação, nesse sentido, precisará ultrapassar o viés de ações compartimentadas. O aprendizado constante docente precisa lançar olhares não só para a melhoria de sua prática pedagógica (para alunos ou professores), mas antever a relação que sua atividade tem com aspectos sociais, já que concordamos que a escola é parte integrante e corresponsável por sua transformação, mesmo que de modo indireto.

3. TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O GESTOR-FORMADOR FRENTE À NECESSIDADE DE DESENVOLVER UM PROFESSOR QUE FAZ PESQUISA PEDAGÓGICA E CRÍTICO-REFLEXIVO

Quando tratamos das tendências teóricas para a formação continuada, estamos nos comprometendo com a visão desejável de gestor conectado às mais modernas discussões do campo, o que nem sempre ocorre.

Uma das grandes questões que se apresenta ao campo é justamente quem atualiza e “forma o formador”. Poucas são as iniciativas de formação para gestores (diretores, vices, supervisores, técnicos de secretarias de educação, entre outros), o que nos faz questionar justamente se a sistemática não estaria incorreta, uma vez que aquele que deve gerar as discussões precisa, por si só, de

substrato (teórico-prático) que o ampare. Apesar disso, entendemos que o gestor que pesquisa para formar sua equipe e que se compromete com a mobilização de tais questões para a melhoria do coletivo, fatalmente se confrontará com a assunção da reflexividade teórico-prática.

Uma das tendências mais discutidas quanto à formação de professores é a tendência do professor crítico-reflexivo, à qual o gestor-formador deve estar atento, no afã de se conectar com as mais modernas formas de pensar o aprimoramento de seu coletivo escolar.

Diversos autores auxiliam no desenvolvimento dessa compreensão, tais como Schön, que discute acerca da necessidade de formação de profissionais reflexivos; Nóvoa (1992), o qual tem como proposta a diversificação de modelos e práticas de formação, amparando-se nos saberes do próprio professor, entendido como sujeito de ação na implementação das políticas educativas; Giroux (1998), que se afasta da noção tecnicista de trabalho do professor (ser professor não é, portanto executar técnicas e receituários, mas uma ação profundamente intelectual e transformadora).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 203), a reflexão crítica sobre a prática no âmbito da formação docente contextualizada tem sua importância fundamental no compromisso social que estabelece, fortalecendo o papel da escola e reiterando sua responsabilidade perante a realidade em que está inserida. Para essas autoras isso só se torna possível quando se dá em ambientes de trabalho coletivo, onde haja a gestão participativa. Reitera-se, de modo geral, o papel do gestor no desenvolvimento desse tipo de profissional docente, uma vez que o gestor possibilita e valoriza a existência de tais espaços.

Tais perspectivas se contrapõem à temida individualização do professor enquanto sujeito e à falta de relação de sua formação com o contexto social que o cerca e à escola como um todo. A necessidade de articulação do professor e do combate ao isolamento profissional se complementam com a necessária relação entre pesquisa e formação de professores. Segundo Penitente (2012), esse movimento deve ter o intuito de superar a racionalidade técnica presente nas práticas pedagógicas (e na política educacional), avançando na direção de uma racionalidade comprometida com a melhoria das práticas pedagógicas e com a emancipação.

Pimenta (2012) argumenta sobre a importância da apropriação e produção de teorias para as melhorias das práticas de ensino. A autora em conta que a reflexão sobre a prática por si só não é suficiente para a consolidação de elementos teóricos que potencializem e deem condições ao trabalho docente. Advoga, ainda, pela necessidade da teoria para a formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para então desempenharem uma ação contextualizada. Além disso, a teoria oferece perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Ghedin (2012, p. 152) traz para a discussão que a relação dinâmica entre teoria e prática pode aludir à formação de uma intelectualidade crítica, uma vez que entende que a teoria se torna a junção analítica das relações que estabelecemos entre as práticas e das interpretações que fazemos delas, amparando e traduzindo nada mais que nossa forma de agir no mundo. Para esse autor, a reflexão sobre a prática é um exercício de questionamento profundo

sobre a mesma e “[...] um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”. Teorização e produção de conhecimentos em educação sobre a ação pedagógica não é diferente, mas um constante questionar e se autoquestionar.

Dessa perspectiva, o professor crítico-reflexivo, tendência que ora apresentamos, não está distante da produção teórica, mas encontra em sua ação as bases para a produção de conhecimento em educação. A capacidade de questionamento e autoquestionamento docente, entretanto, são condições *sine qua nom* e anteriores ao aparecimento da reflexão, ou seja, o professor precisa ser capaz de problematizar e colocar em foco o seu trabalho.

Fica evidente, então, que a formação de professores necessita ir ao encontro de uma “epistemologia da *práxis*”, rompendo com a ideia de conhecer a prática pura e simplesmente. Lembramos que a ideia de *práxis* pode ser definida como a simultaneidade da ação-reflexão, ou seja, como uma ação que traz em seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática.

Contreras (2002) afirma que é comum que os professores limitem sua ação à aula ou ao contexto mais imediato. Interpretamos que isto se dá em virtude da natureza da atividade docente, que envolve muitas e tantas camadas (a responsabilidade pela integridade das crianças, o contato com as famílias, as exigências superiores, entre outros), o que torna a atividade por si só extenuante, entretanto, isso acaba prejudicando que o professor tenha uma visão das condições estruturais, políticas e das finalidades sociais de seu trabalho, que também são aspectos essenciais para a mudança. A formação continuada precisa ter isso em mente, e principalmente o gestor, cuja atividade é articular todas essas instâncias.

Ressaltamos que, neste aspecto, a gestão desempenha um papel crucial, pois projetar o perfil intelectual crítico-reflexivo para sua equipe exige buscar meios para consolidação de uma consciência profissional que vai além de “dar uma boa aula” ou de “contribuir com a escola e sua comunidade”, mas que promova práticas inovadoras, que favoreçam a construção de uma sociedade mais justa, que advoguem pelo direito de desenvolver uma cultura profissional condizente com a garantia de seus direitos e a ocupação dos espaços de discussão também pelos docentes.

Concordamos com a necessidade emergente de a equipe escolar (gestão, docentes e profissionais de apoio) reivindicar seu papel como intelectuais transformadores. Em outras palavras, todos devem se comprometer com um exercício qualificado, mas também político de modo amplo. Tal perfil de profissional deve se comprometer com a emancipação dos sujeitos, com a disputa de espaços de decisão e lugares de fala nem sempre franqueados aos docentes e demais membros da equipe escolar.

É a partir de tais considerações que apontamos para a necessidade de um gestor que, além de comprometido com a formação de professores, atue no sentido da implementação de políticas públicas que possibilitem a emergência desse perfil, de certa forma, radical, mas profundamente comprometido com uma atuação política.

4. O GESTOR-FORMADOR COMO MEDIADOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM CASO NA TRILHA DA POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)

Conforme Gatti (2013), as questões da educação escolar e da formação de professores estão profundamente ligadas a pensar em uma filosofia educacional e a convicções quanto a pressupostos sociais para as questões educacionais. Em outras palavras, aqueles que modelam a formação de professores no interior das escolas o farão pensando tanto nas necessidades cotidianas imediatas, quanto em ideais comprometidos com uma sociedade que se deseja, inclusive podendo compatibilizá-las.

Para a autora, os desafios que a área educacional enfrenta contemporaneamente são originados por desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios e condições, bem como postulações de tais grupos, reivindicando para si equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Para Gatti (2013) essas postulações passam pela educação, perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores.

A exigência social mais recente tem sido a de um novo paradigma de educação, expresso por uma escola justa, com professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa será aquela que faz justiça social, que inclui e que qualifica as novas gerações. É aquela que lida com heterogeneidades, conforme Gatti (2013). Portanto, assinalamos que dentre os ideais de justiça social dentro das escolas estará a promoção de uma educação antirracista, ou seja, o reconhecimento da escola como espaço potencial de reprodução de ideologias que vitimam principalmente crianças e jovens negros (Marques; Brito, 2025).

Para Marques e Brito (2025), o gestor escolar assumirá um papel fundamental ao conduzir e motivar a comunidade a perceber o

racismo dentro do cotidiano escolar como algo real e que precisa ser combatido. Os autores apontam como cerne da educação antirracista compatibilizar o cotidiano escolar com igualdade entre os indivíduos. Para isso, o gestor pode lançar mão de estratégias como desenvolver estratégias de sensibilização do coletivo; levar os sujeitos a repensar a cultura escolar; promover práticas mais democráticas e participativas “com” a comunidade escolar (professores, pais, funcionários...), bem como adotar modelos mais flexíveis de organização e gestão, facilitando o diálogo com a diversidade em seus diversos aspectos (social, religioso, étnico, cultural e de gênero) nos currículos praticados.

Concordando com Marques e Brito (2025), pontuamos a necessidade de que os sujeitos sejam formados para a reflexão realmente crítica, na linha do que defende Contreras (2002), ou seja, que os indivíduos sejam capazes de se comprometer com a análise crítica e enfrentamento das questões raciais no ambiente escolar, mas também reconhecendo sua participação política, corresponsável pela transformação social.

Jochi (2025) e Araújo e Braga (2019) discutem que as práticas antirracistas assumem uma especificidade ainda maior quando se trata da Educação Infantil, pois se trata de uma etapa da escolaridade crucial para a formação da personalidade, da sociabilidade, relações, valores e formas de ver o mundo. Jochi (2025) pontua que o compromisso com a justiça racial na Educação Infantil exige práticas intencionais que envolvam o currículo, a oferta de materiais e o diálogo com as famílias, sendo a liderança e a visão crítica da gestão fatores imprescindíveis.

É nesta perspectiva que apresentamos a seguir, uma experiência de formação e mobilização para implementação de políticas públicas educacionais antirracistas ocorrida no ano de 2025, em uma escola de Educação Infantil, no interior de São Paulo, na cidade de Birigui, na qual uma das autoras deste artigo atua como gestora.

Esta é uma escola que atende a crianças de três a cinco anos de idade, em período parcial. Possui corpo docente composto de dez professoras de Educação Infantil, com especializações variadas. Conta com uma comunidade participativa, mas, como toda escola, não imune a dificuldades em geral com relação à necessidade de mudança de comportamentos e padrões de pensamento, como se verificará neste breve relato.

Antes de partirmos para a descrição da experiência escolar, em si, precisamos apontar que a escola de Educação Infantil, de maneira geral, se constitui, naturalmente, como espaço de encontro para as crianças pequenas. Muito mais do que mero espaço de confinamento e contenção da infância, é neste ambiente em que se cria um *lócus* privilegiado para o encontro com a diversidade, para o compartilhamento de saberes, promoção e construção das culturas infantis, bem como para a defesa dos direitos educativos e sociais dos pequenos, desde que orientado na perspectiva da luta pela educação que queremos para as crianças pequenas.

Assim sendo, idealmente, a escola de Educação Infantil também se configura como território de pertencimentos, de resistência epistemológica, política e social daqueles que trabalham com a educação da infância, enfrentando o silenciamento das vozes desse coletivo, composto por crianças e adultos, por culturas diversas, muitas vezes marginalizadas e subestimadas em seu poder de

criação e reinvenção da realidade. É a reinvenção da realidade que nos interessa, ao pensarmos na necessidade de promover, desde cedo, práticas antirracistas, reconhecendo a importância sócio-histórica e cultural das crianças e da educação para superar as problemáticas ligadas à temática étnico-racial.

Os dados são alarmantes, quando refletimos sobre as possibilidades educativas para a população afrodescendente. Para citar apenas um deles, entre as pessoas jovens de 14 a 29 anos que não concluíram o ensino básico, 70% pertencem à população negra. São flagrantes as desigualdades educacionais entre brancos, pardos e pretos. Neste sentido, muito maiores são as desigualdades sofridas pelas crianças pequenas, considerando a invisibilização histórica que a infância tem sofrido. Lembrando que esses dados são sistêmicos, ou seja, decorrem das contradições a que os afrodescendentes estão expostos desde o nascimento, é evidente a condição de marginalização dessas crianças, as quais muitas vezes sequer aparecem nos dados oficiais, sofrendo dupla estigmatização. É urgente que a escola de Educação Infantil discuta tais questões, e é no dever de formar o coletivo escolar que o gestor precisa se ocupar, em consonância a Jochi (2025) e Araújo e Braga (2019).

Como pontuamos, além de dados abrangentes como os que acabamos de apresentar, a realidade cotidiana e a reflexão sobre ela são célebres em demonstrar as desigualdades e necessidades de formação continuada para todo o coletivo docente, mas principalmente a emergência de questões sociais que a escola precisa tratar, politicamente e/ou em dimensão que vai além de seus muros.

No ano letivo de 2025, a reflexividade do gestor, diante das demandas do cotidiano, exigiu que a escola fizesse um projeto de educação para as relações étnico-raciais. Vários indícios passaram a ser “coleccionados ao longo dos anos”, mas especialmente no ano anterior: professores selecionando obras literárias para o trabalho com as crianças, sem a devida análise e aprofundamento sobre seu conteúdo racista⁶; a dificuldade dos professores em trabalhar com as questões étnico-raciais por receio de suas ações parecerem racistas, por entenderem que essa discussão temática não é o seu “lugar de fala” e, nesse sentido, desconsideraram que o combate ao preconceito é um dever de todos, abordando, pois, as questões raciais de forma isolada, no “dia da consciência negra”.

A atitude das crianças também se mostrou pródiga na reprodução de relações sociais problemáticas, tais como a falta de reconhecimento de sua própria cor e identidade racial em seus desenhos e ilustrações, além da diversidade de conflitos quando os colegas diziam que “tinham cor de chocolate”, refletindo a falta de aceitação de sua imagem pessoal. Também era possível observar que as crianças achassem errado dizer que seus amigos eram “pretos”. As famílias, por sua vez, apresentavam enorme dificuldade com a autodeclaração no ato da matrícula. A escola também demonstrava sua dificuldade técnica na ausência de brinquedos e materiais (bonecos, por exemplo) que representassem a diversidade étnico-racial, promovendo a desidentificação das crianças com os objetos de suas culturas.

Não é exagero afirmar que é possível identificar os meios perversos pelos quais o racismo estrutural⁷ penetra e se perpetua na sociedade, sendo reproduzidos nesse contexto escolar, exigindo que o gestor estude, pesquise e forme seu coletivo de forma reflexiva, a

fim de identificar as falhas de sua atuação, bem como no sentido de construir um caminho para uma escola de Educação Infantil antirracista.

Estes fatos deram início a um grande projeto de formação continuada coordenado pela gestão, no sentido de educar professores, crianças e famílias. A proposta de trabalho partiu da sensibilização dos professores durante as reuniões de planejamento pedagógico realizadas em fevereiro, antes do início das aulas. Os educadores concluíram pela necessidade de trabalhar com as questões étnico-raciais, assistindo a relatos gravados das próprias crianças, onde elas expunham contradições raciais (não se reconhecer como pretos e pardos, a falta de conhecimento das crianças sobre a cultura de origem africana ou entendê-la como pobre e seu pouco saber sobre objetos comuns de seu cotidiano, os quais provinham de saberes ancestrais, entre outros). Foram expostos aos professores tecidos, objetos de cerâmica, madeira, livros de literatura infanto-juvenil, cartões de curiosidades acerca da língua e culinária, bonecos e bonecas pretas e objetos artesanais, espelhos e instrumentos musicais, provocando a curiosidade sobre eles. Procedimento similar foi realizado com as crianças, de forma a originar projetos de pesquisa nos quais cada turma pudesse investigar aquilo que mais lhes despertasse interesse.

Dessa exploração inicial surgiram projetos de pesquisa diversos (animais da África, do que as crianças africanas brincam, porque somos diferentes uns dos outros – cabelo e cor da pele, artesanato com cabaça, barro e argila, padronagens étnicas por meio de desenho, por exemplo).

Ficou definido que em todas as turmas o aspecto da diversidade seria trabalhado, valorizando as características identitárias e familiares. Vivências culturais seriam proporcionadas pela escola para todas as turmas, como apresentações e pequenas oficinas de capoeira para pais e filhos, com participação da comunidade, oficina de danças circulares de origem africana (ciranda, maculelê, maracatu...) e palestra para os pais sobre a importância da cultura negra para a comunidade e sociedade em geral. Além disso, o fio condutor das atividades seriam livros de literatura infanto-juvenil, nos quais houvesse protagonistas negros ou em que as questões étnico-raciais fossem enfocadas, de forma a despertar a imaginação e o encantamento, por meio dos aspectos lúdicos próprios da história e cultura.

Nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo, no âmbito da formação dos professores, a reflexão e desnaturalização de posturas racistas por parte dos profissionais envolvidos na educação das crianças partiu do conhecimento dos textos legais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006; 2003), bem como foram utilizados textos do “Pequeno Manual Antirracista” (Ribeiro, 2019).

Ainda, como substrato teórico, estiveram subjacentes à formação dos professores as tendências anteriormente descritas: o professor crítico-reflexivo, a necessidade de articulação de uma reflexividade teórica à prática educativa, além da necessidade de assunção da intelectualidade do professor que também pesquisa para solucionar os problemas da prática. Em uma dimensão maior, esteve presente a noção do gestor-formador também refletindo sobre seu compromisso social, político e profissional, diante da melhoria da prática de sua equipe docente.

O trabalho realizado pela escola estendeu-se a reuniões de formação para as demais escolas da rede, a convite da Secretaria Municipal de Educação e do articulador local para implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (lançada nacionalmente em 2024). A escola, utilizando-se dos atributos da reflexividade crítica, esteve à frente da formação local e nacional, demonstrando o poder que a articulação entre professores e gestores-formadores possui a fim de definir a melhoria do cotidiano e da missão educativa da escola.

Os resultados de todo esse processo foram capitalizados a partir de relatórios reflexivos de professores e do secretário de escola. O relato do secretário descreve aumento expressivo da adequação da autodeclaração por parte dos responsáveis, havendo, inclusive, mudança deste dado em relação aos anos anteriores, no ato da matrícula.

Em seus relatórios, todas as professoras consideraram que houve melhoria da aceitação e valorização da origem étnica e racial por parte das crianças (demonstradas por meio de reprodução espontânea de brincadeiras de origem africana estudadas pelo grupo, da presença de brinquedos trazidos pelas crianças mais representativos de sua origem racial e social, das falas com valor positivo acerca de sua cor de pele, por exemplo).

As professoras ainda citaram que, após este trabalho, se sentem melhor orientadas sobre como tratar as questões raciais, bem como compreenderam que o combate ao racismo deve ser tratado com as crianças e famílias de forma natural. Expressaram ainda que seu desafio seguinte é integrar as práticas trabalhadas no projeto ao dia

a dia da Educação Infantil, não associadas a uma data comemorativa como o “Dia da consciência negra”.

Em um dos relatos, uma docente ressaltou a importância de que a escola tenha realizado um movimento amplo, que comprometeu a todos, pois facilitou o desempenho de seu trabalho. Exemplificou lembrando uma situação em que uma família não desejava que seu filho manipulasse um atabaque, por preconceito religioso. Esta visão foi combatida pelo embasamento teórico estudado, mas também pela força de ter sido um trabalho coletivo da escola. Esta docente e outras professoras pontuaram em seus relatórios que a atuação do gestor foi estratégica, pois apoiou os professores frente aos questionamentos das famílias, além de esclarecê-los sobre os princípios que regeram a iniciativa de trabalhar com questões étnico-raciais.

Notamos, como formadores que as professoras passaram a entender melhor seu papel ético e político diante do enfrentamento do racismo, conduzido pelo questionamento crítico das escolhas que fazem na escola de Educação Infantil, das liberdades que oferecem às crianças, dos saberes que valorizam e das relações democráticas e solidárias que desenvolvem junto aos pequenos e suas famílias.

Embora consideremos que este trabalho está em fase de construção, já é possível observar nos discursos de professores e alunos a importância de defender a cultura afro, enquanto riqueza, patrimônio coletivo brasileiro e identitário. Segundo Santiago (2020), uma pedagogia antirracista deve fazer parte do cotidiano da escola, deve passar pelos olhares das crianças, pelas atitudes políticas e escolhas que evidenciam a sociedade que se pretende alcançar. Daí a importância de um espaço escolar que acolha as diferenças e

diversidade, de modo a fortalecer o desenvolvimento de sua autoimagem, sua história e trajetória (Araújo, *et al.* 2019; Santiago, *et al.* 2025).

No que se refere às famílias, preconceitos relacionados à religiosidade, como a história dos orixás, lendas e instrumentos musicais, como já citamos, estão sendo, pouco a pouco, ressignificados, embora consideremos que as crianças sejam os principais mecanismos para tanto e que ainda haja um longo caminho a ser percorrido, a fim de desnaturalizar posturas preconceituosas há muito cristalizadas no imaginário social, além dos erros de autoimagem que a comunidade carrega arraigados em suas formas de pensar (somos todos brancos? Pertencemos mesmo à classe média? Somos privilegiados por ter o mínimo para uma existência digna?).

Creemos que um degrau ainda precisa ser vencido pelo coletivo escolar e pela sociedade: a compreensão crítica de quais interesses estão por trás do racismo e da manutenção das condições de exclusão social dos menos favorecidos e dos discriminados de toda sorte. Esta inconsciência, contudo, faz parte da constituição do brasileiro, de forma que entendemos que nosso melhor proceder é seguir formando gerações que modifiquem o atual estado de coisas, transformando as relações imediatas do dia a dia e divulgando os saberes que nos está sendo possível construir por meio da pesquisa.

Além disso, no âmbito da profissionalidade do professor, faz-se necessária a manutenção da postura crítico-reflexiva e questionadora das relações sociais, por parte dos docentes e da equipe gestora. Tal promoção só acontecerá com a continuidade da promoção de uma formação como espaço de reflexão coletivo, junto

aos professores, e do reconhecimento que a emancipação profissional caminha junto à luta por emancipação social e por uma esfera de atuação política da escola, disputando sentidos e mobilizando políticas públicas educacionais.

5. CONCLUSÕES

Após o exame que realizamos neste artigo, acerca da formação continuada em si, e do papel do gestor como mobilizador para as questões de formação emergentes, bem como articulador das mais discutidas tendências de formação continuada, fica evidente a necessidade de comprometimento do gestor atuando como formador de sua equipe.

A experiência relatada é expressiva de como um gestor-formador é capaz de ter um olhar diferenciado para o cotidiano e para os aspectos teórico-práticos, a fim de que a escola alcance resultados mais amplos, no sentido de uma educação crítica, democrática e com valor social e político, especialmente quando se reconhece o papel da escola e seus sujeitos no combate ao racismo e aos preconceitos de toda sorte.

O professor não é o único que precisa pesquisar, buscar a teoria e encontrar elementos transformadores da prática. Concluímos que uma boa escola depende de um bom gestor-formador, também formado à medida em que interage e forma seu coletivo docente, indo ao encontro da construção de uma *práxis* e de uma profissionalidade que atinge aquele que gere e aquele que ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 2, p. 263-291, abr, 2019.

ARAUJO, Luciana Aparecida de, *et al.* Um encontro com a diversidade na educação infantil por meio do projeto “Simplesmente diferente” sob a perspectiva do professor, da criança e da família. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 775-790, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003**. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios** (Vol. UNESCO, pp. 1-294). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira. Gestão escolar como ato antirracista: O papel dos diretores na educação infantil. **International Integralize Scientific**. v 5, n 49, Julho, 2025.

MARQUES, Fabiana Pereira; BRITO, Angela do Céu Ubaíara. O papel da gestão escolar na construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação infantil. **Revista Educação (UFSM)**, v. 50, p. 1-28, 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **A PNEERQ convida**: Fórum de educação básica da ABPN 100 dias de PNEERQ, Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Slides de evento. 2024. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/2024/10/pneerq/100-dias-da-pneerq-1-1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**, v. 4, p. 19-38, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114822>. Acesso em: 20 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTIAGO, Flávio, *et al.* Que infância se vive nas escolas? Um olhar para as crianças negras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Literatura em Debate**, v. 20, n. 36, p. 223-239, jul./dez, 2025.

SANTIAGO, Flávio. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (Org.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, p. 153-174, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus de Marília, SP, Brasil. Doutoranda e diretora de escola municipal, na cidade de Birigui - São Paulo. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-6251>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus de Marília, SP, Brasil. Mestre e doutora em Educação. Tem Livre Docência em Pesquisa Pedagógica. É Professora Adjunta do Departamento de Didática, atuando na graduação e pós-graduação da FFC/ Unesp/ Marília. Líder do Grupo

de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus de Marília, SP, Brasil - Doutoranda e Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Lins - SP. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6391-8068>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus de Marília, SP, Brasil – Mestre e Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) – Vice-líder do Grupos de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento (GEPADE) – Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Inclusão e Desmedicalização da Educação (LIDE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Esclarecemos que este trabalho se originou do projeto de pesquisa denominado “Docência na Educação Infantil e formação de professores: diálogos com a Sociologia da Infância”, tendo passado por aprovação do Comitê de Ética (vide Plataforma Brasil, registrado sob o número 0.0000.5406), a fim de resguardar seus aspectos éticos, segurança e anonimato dos participantes.

⁶ Era bastante comum na escola a utilização da obra de literatura infantil “Menina bonita do laço de fita” para adaptações teatrais. Contudo, o livro de Ruth Rocha reproduz em seu conteúdo uma

série de falas preconceituosas, como “ficou pretinho de tanto tomar café”, entre outras. Foi especialmente problemática a situação em que uma mãe pintou sua criança (branca) com tinta preta para representar a personagem principal do livro, deixando evidente a confusão entre o que é valorização da cultura e o que se torna inadequado.

⁷ Por “racismo estrutural” entendemos um tipo de racismo que está profundamente enraizado na sociedade, manifestando-se em práticas, normas e instituições que perpetuam a desigualdade racial. Ele não se resume a atos individuais de preconceito, mas sim a um sistema complexo que favorece determinados grupos raciais em detrimento de outros, com base em uma hierarquia racial histórica e socialmente construída, conforme Ribeiro (2019).