



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ANA LÚCIA BORGES

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**

SÃO PAULO

2015

ANA LÚCIA BORGES

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (54PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Roberta Stangherlim – Orientadora

SÃO PAULO

2015

Borges, Ana Lúcia.

Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar./ Ana Lúcia Borges. 2015.
147 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof. Dr. Roberta Stangherlim.

1. Educação infantil. 2. Cultura escolar. 3. Gestão Escolar. 4.
Práticas Pedagógicas. 5. Formação Continuada de Professores.

I. Stangherlim, Roberta. II. Título

CDU 372

ANA LÚCIA BORGES

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, composta por:

Presidente: Profa. Roberta Stangherlim, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Profa. Suely Amaral Mello, Dra., UFSCAR

Membro: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra., UNINOVE

Suplente: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra., UNINOVE

São Paulo, 30 de novembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao pensar em agradecer a todos que fazem ou fizeram parte da minha trajetória de estudo, vieram imagens de três pessoas que me inspiraram e continuam me inspirando. Meu pai (*in memoriam*). O maior valor para ele era o conhecimento, cuidou com zelo de minha formação. A Madre Superiora do colégio onde estudei da infância à adolescência, Irmã Maria José (*in memoriam*), e a Diretora Mércia, da escola onde trabalhei como professora. Duas mulheres fortes, gestoras, mas com muita ternura para resolver conflitos na gestão de suas escolas. Encantadoras e, para mim, modelo.

Agradeço à Professora Doutora Roberta Stangherlim, que me orientou com paciência para acolher meus momentos flutuantes e de angústia. Agradeço sua dedicação ao me acompanhar passo a passo na pesquisa e sua generosidade ao me ensinar os caminhos da produção científica. Admiro sua disposição em lutar pela infância.

Agradeço às Professoras Doutoras Suely Amaral Mello e Ana Haddad Baptista, membros da banca, pela grande contribuição a esta pesquisa, pelas valiosas orientações que me ajudaram a aprofundar o estudo no tema e a expressar o que sinto em relação às práticas pedagógicas nas escolas da infância.

Aos professores do mestrado pelas indicações, leituras e debates proporcionados, contribuindo para minha formação.

Às colegas do mestrado, em especial Emillyn, Ana Luzia e Carolina pelo trajeto de troca de ideias e de muito apoio. Pelas conversas motivadoras e prazerosas no carro, reduzindo o longo trajeto, amenizando o trânsito e me enriquecendo com suas ideias. Emillyn pela energia vibrante que me emotiva, Ana Luzia pela paz que me conforta e Carolina pela força que me impulsiona.

Às professoras e toda a equipe da escola por me ensinar, diariamente, como ser uma profissional melhor.

Agradeço à Sibeles Gomes de Carvalho e Solange Fagliari pela paciência e cooperação. Admiro a competência e assertividade da Sibeles em resolver com agilidade as situações do dia-a-dia e me apoiar sempre, principalmente nas adversidades. Admiro a garra e profissionalismo

da Solange em lutar pela educação pública de qualidade para todas as crianças. Aprendo muito com elas.

Agradeço à Eliana Bechelli, Marcela Sato, Maria e Andréia por me apoiarem no início de minha carreira como diretora. A parceria tornou possível realizar sonhos e projetos na gestão daquela escola, que só alimentaram ainda mais minha crença na possibilidade das pessoas transformarem realidades. Carrego comigo o que aprendi com elas.

Aos amigos Cristiano Rogério Alcântara e Ana Lúcia Feresin Gomes Menezes por acreditarem em mim e me incentivarem a ir em frente. Ana Lúcia, comadre, pelas longas conversas acompanhando meu percurso me incentivando a continuar e pelas palavras carinhosas que me confortaram em muitos momentos. Ao Cristiano que me apresentou o universo acadêmico e que me socorre sempre com seus conselhos assertivos nos vários momentos em que me perco nas ideias.

À minha mãe, pai e irmãos pelos valores que me ensinaram, muito caros para mim.

Ao marido, companheiro de quase toda minha existência. Nada seria possível sem ele.

Às minhas filhas, Isabella, Tarsila e Ana Clara, razão da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em uma escola pública de Educação Infantil em um município da Grande São Paulo, visa analisar possibilidades de ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas quando a formação continuada em serviço centrada na escola é tomada como ponto de partida para a descoberta do potencial transformador da cultura escolar na Educação Infantil. Contribuições dos estudos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky e da Educação Libertadora de Paulo Freire compõem o referencial teórico. Com base na leitura de documentos produzidos na e pela escola - atas, avaliações, projeto político-pedagógico, planos de trabalho, diários de bordo da equipe gestora e das professoras – foram sistematizadas as informações obtidas nesses registros de modo a produzir, em diálogo com o referencial teórico, categorias de análise. O período de 2011 a 2013 constitui o recorte temporal da pesquisa relacionada às ações da equipe gestora - diretora, coordenador pedagógico e assistente de direção - e da equipe docente, tendo sido levantados documentos oficiais da rede de ensino e da escola de anos anteriores (2000 a 2010) para a análise dos processos constituintes da cultura escolar. A análise de conteúdo postulada por Bardin (2011) foi o procedimento utilizado para identificar concepções - de infância, de educação infantil, de gestão escolar, de práticas pedagógicas, de formação de professores, dentre outras - na cultura escolar e da escola investigada. São resultados dessa pesquisa: a) a gestão escolar como liderança pedagógica mobilizou a equipe de professoras para a mudança nas práticas antecipatórias e escolarizadas presentes na cultura escolar; b) por meio de um plano de formação em serviço, a gestão escolar desnaturalizou a cultura da escola e provocou reflexões acerca das concepções de infância, criança e de proposta pedagógica desenvolvidas na escola; c) a gestão escolar, quando implicada nos processos pedagógicos e em parceria com a coordenação pedagógica, pode qualificar o plano de formação da equipe e promover avanços mais significativos nas mudanças das práticas. Assim, conclui-se que o(a) gestor(a) escolar, quando assume a liderança pedagógica para além da gestão dos processos administrativos e, em parceria com o coordenador pedagógico desenvolve um plano de formação em serviço, pode contribuir para a mudança na cultura da escola e na cultura escolar tão necessárias na educação das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Escolar. Gestão Escolar. Práticas Pedagógicas. Formação Continuada de Professores.

RESUMEN

Esta búsqueda, realizada en una escuela pública de la Enseñanza Infantil en una ciudad cerca de la grande São Paulo, quiere analizar posibilidades de resignificación de prácticas de gestión y pedagógicas cuando la formación continuada centrada en la escuela es tomada como punto de partida para la descubierta del potencial transformador de la cultura escolar. Contribuciones de los estudios de Psicología histórico-cultural de Vygotsky y la Educación Liberadora de Paulo Freire comprendem el marco teórico. Basado en la lectura de documentos producidos en y por la escuela – actas, evaluaciones, proyecto político – pedagógico, planes de trabajos, libro de registro del equipo escolar y de las profesoras – sistematizo las informaciones obtenidas en eso registro para producir, en diálogo con el referencial teórico, categorías de análisis. El periodo de 2011 hasta 2013 ha construido el recorte temporal de la búsqueda relacionada a las acciones del equipo de gestión – directora, coordinadora pedagógica y asistente de dirección - y del equipo de enseñanza, ha sido planteados documentos oficiales de la rede de enseñanza y de la escuela de años anteriores (2000 hasta 2010) para el análisis de los procesos constituyentes de la cultura escolar. El análisis de contenido postulado por Bardin (2011) fue el procedimiento utilizado para identificar concepciones de niñez, de educación infantil, de gestión y prácticas pedagógicas, de cambio en la cultura escolar que emergen de los discursos sobre las prácticas registrados en los documentos de las escuelas. Los resultados de esta investigación son: a) de gestión escolar y liderazgo pedagógico movilizó un equipo de profesores para el cambio en las prácticas proactivas y educado presente en la cultura escolar; b) a través de un plan de formación en el servicio, la gestión escolar desafió el profesorado que pensar su práctica y reflexionar sobre las concepciones de la niñez y propuesta pedagógica desarrollada en la escuela, la generación de procesos que han conducido a ninguna naturalización de la cultura estabecida; c) gestión de la escuela cuando se involucren en los procesos educativos y en colaboración con la coordinación docente, puede calificar el plan de formación del equipo y promover el progreso más significativo en el cambio de prácticas. Por lo tanto, se concluye que el director de la escuela, cuando asuma el liderazgo pedagógico, demás de la gestión de los procesos administrativos y, en colaboración con el coordinador de educación se desarrolla un plan de formación en el servicio, puede contribuir al cambio en la cultura escolar, tan necesaria en la educación de los niños pequeños de la escuela a su pleno desarrollo.

Palabras claves: Educación Infantil. Cultura Escolar. Gestión de Escuela. Prácticas Pedagógicas. Formación Continua de Profesores.

ABSTRACT

This research took place in a public school Yard in a city near the area of São Paulo, and it aims to examine the possibilities of resignification of the pedagogical and the management school practices when the continued in-service training provided by the school is placed as the starting point of the transformative potential of the school culture in Education. Contributions of the cultural and historical psychology studies by Vygotsky, and the Liberating Education by Paulo Freire compose the theoretical references. Based on the reading of documents produced in and by the school professionals such as minutes, assessments, political pedagogical project, work plans, board diaries written by teachers and management team, I systemize the information taken from these documents in order to produce analysis categories, through the dialogue with the theory of basement. The period between 2011 and 2013 constitutes the time frame of the research which is related to the actions of the school management team - the principal, the educational coordinator and the vice principal - and the teaching staff, and official documents of the network municipal education and of the school in the previous years (2000 to 2010) were reviewed in order to analyze the processes that constitute the school culture. The content analysis postulated by Bardin (2011) was the procedure adopted to identify conceptions – of the childhood, childhood education, school management and pedagogical practices, among others – in the school culture and in the school investigated by this research. The results of this research are: a) the school management, as a pedagogical leadership, has mobilized the teaching staff to change the schooling practices and the practices that “prepare” the children to the elementary school, that were present in the school culture; b) the school Management, in means of a plan of a continued in-service training, caused estrangement of the established school culture and also provoked reflections about the child and childhood conceptions and the pedagogical project of the school; c) the school management can qualify the training plan of the teaching staff when the principal is involved in the pedagogical process and sets up a partnership with the educational coordinator, and also foments more significant changes in their practices. Therefore it concludes that when the principal assumes a pedagogical leadership, beyond the administrative procedures, and when the principal, with the partnership of the educational coordinator, develops a continued in-service training to the teaching staff, it can contribute to a change of its school culture and the school culture in general, what is so necessary to the little children education.

Keywords: Childhood Education. School culture. School management. Pedagogical practices. Continued In-service training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portão de entrada das crianças	65
Figura 2 – Horta	66
Figura 3 – Teatro de Arena	68
Figura 4 – Parque – tanque de areia.....	69
Figura 5 – Brinquedoteca.....	69
Figura 6 – Ateliê de arte.....	70
Figura 7 – Biblioteca Escolar Interativa.....	72
Figura 8 – Cozinha Educacional	73
Figura 9 – Apresentação do Pôster	122
Figura 10 – Avaliação de alfabeto	126
Figura 11 – Avaliação de numeral	126

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Número de crianças atendidas de 1997 a 2003	41
Quadro 2 – Proposta de atividades diárias para crianças de 3 anos	49
Quadro 3 – Proposta de atividades diárias para crianças de 4 a 6 anos	49
Quadro 4 - Exemplo de rotina sugerida pela formadora no curso em parceria.....	54
Quadro 5 - Proposta de tarefa de escrita oferecida no curso em parceria.....	55
Quadro 6 – Grade de horários utilizada por uma turma de 4 anos – 2010.....	75
Quadro 7 – Nomenclatura para a equipe gestora.....	77
Quadro 8 – Alterações na equipe gestora de 2000 a 2015.....	78
Quadro 9 – Quadro de professoras de 2011 a 2013	80
Quadro 10 - Lista de observáveis para Língua Portuguesa	82
Quadro 11 – Lista de observáveis em matemática para crianças de 5 anos	85
Quadro 12 – Questões para o Conselho de Classe.....	87
Quadro 13 – Síntese das dificuldades das crianças - Conselho de Classe	87
Quadro 14 - Ficha para Conselho de Classe	88
Quadro 15 – Rotina de um dia das turmas de 2, 3 e 4 anos.....	92
Quadro 16 - Avaliações que mencionam a grade de horários	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BEI – Biblioteca Escolar Interativa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP – Coordenador (a) Pedagógico (a)

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FONO – Fonoaudiólogo (a)

FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia.

IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico

IQEI – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OP – Orientador (a) Pedagógico (a)

PABE – Professor (a) de Apoio à Biblioteca Escolar

PAD – Professor (a) de Apoio à Direção

PAP – Professor (a) de Apoio Pedagógico

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRCP – Professor (a) Respondendo por Coordenação Pedagógica

PRD – Professor (a) Respondendo por Direção

PROESI – Programa de Serviços de Informações em Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSICO – Psicólogo (a)

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REBI – Rede Escolar de Bibliotecas Interativas

RR – Recordando e Renovando

SBC – São Bernardo do Campo

SEB – Secretaria de Educação Básica (MEC)

SEC – Secretaria de Educação e Cultura (Municipal)

TO – Terapeuta Ocupacional

UBS – Unidade Básica de Saúde

USP – Universidade de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	26
1.1 Concepção de criança e infância	26
1.2 Educação Infantil e currículo	33
1.3 Política Pública de Educação Infantil no município da Grande São Paulo	39
CAPÍTULO 2- CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA TATIANA BELINKY	60
2.1 Cultura escolar e cultura da escola: alguns conceitos	60
2.2 A Escola Tatiana Belinky: espaços e tempos	65
2.3 A Escola Tatiana Belinky: gestão e equipe docente	76
2.4 Dimensões político-pedagógicas presentes na cultura da Escola Tatiana Belinky....	83
CAPÍTULO 3- GESTÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS E MUDANÇA NA CULTURA DA ESCOLA TATIANA BELINKY	98
3.1 Gestão Escolar: alguns conceitos	99
3.2 Plano de ação da gestão escolar: construção colaborativa de novos significados....	108
3.3 Ressignificação das práticas pedagógicas e mudança na cultura da escola	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	141

APRESENTAÇÃO

Há tempos no trabalho com crianças pequenas, tenho buscado compreender as práticas pedagógicas recorrentes na Educação Infantil, as concepções que as embasam e as possibilidades de construção de novos sentidos para estas práticas, o que me levou ao Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais e à pesquisa aqui apresentada.

Iniciei na carreira do magistério, em 1988, como professora de Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Em 1990 passei a trabalhar como professora de Educação Infantil em escolas públicas de dois municípios da região da Grande São Paulo, onde atuei até 2001. Nesse mesmo ano, a partir de um concurso público, assumi a direção de uma escola de iniciação profissional em um dos municípios.

Em 2006 tive a oportunidade de me transferir provisoriamente e voltar para uma escola de Educação Infantil, modalidade pela qual tenho grande motivação. Na direção desta escola tive oportunidade de trabalhar com uma Assistente de Direção muito comprometida e com vasta experiência na Educação Infantil e na gestão escolar. Esta parceria me ajudou a aprimorar meu trabalho como gestora e a desenvolver projetos criativos para responder aos problemas da escola, que, por sinal, não eram poucos.

As experiências descritas acima foram fundamentais para um novo desafio. No final de 2010 passei por um processo de remoção¹ e escolhi trabalhar na Escola de Educação Infantil Tatiana Belinky². Nesta escola iniciei como diretora em fevereiro de 2011 e desenvolvi uma gestão com enfoque na dimensão pedagógica, o que se tornou parte das inquietações do objeto desta pesquisa.

Esta também foi a última escola onde atuei como professora, no período de 1998 a 2001, até que neste último ano fui chamada para assumir a direção da Escola de Iniciação Profissional como resultado do concurso público aberto para ingresso na carreira de diretor.

Sempre me senti desafiada e interessada pela educação das crianças pequenas, tanto como professora quanto na gestão escolar. Neste percurso acompanhei alguns avanços na legislação, nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil em plano nacional e no município no qual trabalho. Complementei minha formação acadêmica frequentando cursos, especializações, entre outros, na prerrogativa de estabelecer relações entre referencial teórico e a prática para qualificá-la, o que me instiga a tentar compreender porque

¹ Forma como o município atribui as escolas entre os profissionais do magistério, estatutários. São estabelecidos vários critérios. O processo de remoção ocorre a cada dois anos.

² Os nomes da escola e das docentes foram substituídos por nomes fictícios.

ainda encontramos na escola uma certa resistência em ver no aporte teórico uma possibilidade para sustentar a prática pedagógica.

Reflexões sobre a relação teoria e prática sempre cercaram meu cotidiano profissional. Na sala de aula, cada atitude das crianças, a forma como brincavam, como desenhavam, como aprendiam e como me surpreendiam com suas hipóteses inusitadas sobre o mundo, me motivava a querer saber mais sobre os pequenos e sobre como poderia ajudá-los a se desenvolver ao máximo. Isto me fazia buscar nos livros possíveis pistas. Ao encontrá-las, era grande a satisfação. No movimento curioso de refletir sobre a prática, estudá-la com o apoio teórico e descobrir novos caminhos, fui me formando como professora. Esta mesma curiosidade me move como gestora, só que agora, além de conhecer as crianças, as práticas das professoras me fascinam. Como as professoras desenvolvem suas práticas? O que sabem ou pensam sobre as crianças? O que esperam delas e de seu trabalho? Questões como estas me mobilizam a tentar compreendê-las e a refletir sobre as implicações da gestão da escola na qualidade da educação ofertada às crianças.

Ao acompanhar pesquisas e produções científicas que envolvem a Educação Infantil, senti-me provocada a olhar a realidade da escola em que trabalho e trazer este debate para dentro da escola, ou seja, ver os avanços no âmbito dos discursos serem traduzidos em ações concretas na prática, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para isso há que se desejar mudanças na cultura escolar e se querer ressignificar nossas práticas, na gestão e na ação pedagógica. Escolhi, como meio para este fim, entre outros, investir na elaboração e desenvolvimento de um plano de formação junto à equipe de professoras da escola, onde a reflexão sobre a prática ocorre na troca, nos saberes construídos na experiência e também no estudo sistemático de um referencial teórico que possa contribuir para esta reflexão e aprimorar a prática.

No desafio de reorientar as práticas para melhor atender as crianças, deparei-me com a necessidade de planejar situações que pudessem mobilizar a equipe escolar (integrantes da gestão, professores, funcionários e famílias) a se envolver no projeto de mudanças. O papel do trio gestor - Diretora, Coordenador Pedagógico e Assistente de Direção - seria de grande importância neste processo.

É exatamente neste ponto que emergiu a inquietação para a realização da pesquisa. De um lado, têm-se a formação inicial dos professores, as políticas públicas do município gestadas pela Secretaria de Educação, as diretrizes nacionais e orientadoras do currículo para a Educação Infantil e, de outro, têm-se o cotidiano da unidade escolar, os profissionais com as suas trajetórias acadêmicas e experiências diversas na educação e/ou fora dela, as famílias das

crianças e elas próprias com as suas culturas constituídas em diferentes espaços sociais. Enfim, um currículo que pulsa no dia-a-dia da unidade escolar. Como diretora, me vi frente ao desafio de articular toda a equipe envolvendo-a em um projeto de mudança das práticas pedagógicas, tendo em vista as concepções de criança(s) e de infância(s) em debate e, portanto, de planejar formas de interferir na cultura da escola para além de resolver demandas burocráticas que por vezes distanciam o diretor escolar dos processos pedagógicas da escola.

Esta pesquisa partiu de uma experiência na gestão (Diretora Escolar) de uma escola em processo de reflexão sobre seu fazer pedagógico. No resgate desta trajetória, acredito poder tornar explícita a maneira como fomos ressignificando nossas práticas, promovendo mudanças na cultura escolar e, no confronto com a fundamentação teórica, repensar novas propostas e ações de forma a melhorá-las.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem publicado uma série de documentos para a Educação Infantil, resultado dos avanços nas pesquisas científicas e das lutas e debates por mudanças, tanto no que diz respeito às leis que venham a garantir os direitos à infância, quanto às concepções que estão por trás das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil. De início, estes documentos me ajudaram a estabelecer relações entre os critérios que se consideram fundamentais para uma escola de Educação Infantil de qualidade, minhas próprias concepções e o trabalho que desenvolvíamos na escola.

Enquanto as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (MEC, 2010) afirmam uma prática pedagógica que tem como eixos a brincadeira e as relações e orientam para a promoção de experiências em diferentes linguagens, na escola onde desenvolvi esta pesquisa encontrei práticas mais voltadas à antecipação de conteúdo do ensino fundamental, sendo que na maior parte do tempo as crianças ficavam emersas em atividades de sistematização do código de escrita. Diante deste contexto, busquei como diretora a ressignificação das práticas da equipe, minha e das professoras, da Escola Tatiana Belinky e a mudança na cultura escolar.

A minha parceria com o coordenador pedagógico e a assistente de direção foi fundamental para viabilizar, juntamente com as professoras, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo que procurei desempenhar um papel articulador entre os diferentes segmentos com o que havia de memória (PPPs, registros escritos e fotográficos) do processo formativo da equipe escolar. Nesse contexto, procurei criar condições para que o novo coordenador pedagógico se envolvesse com o projeto da escola e também me preocupei em mediar as relações estabelecidas inicialmente entre o coordenador e as professoras, as funcionárias e as famílias das crianças.

Para promover as mudanças na prática pedagógica, foi necessário a elaboração de um Plano de Ação para a formação continuada da gestão e das professoras. Para tanto utilizei algumas estratégias que buscarei apresentá-las e elucidá-las teoricamente.

A pesquisa partiu, então, da experiência na gestão desta escola no âmbito do desenvolvimento da formação continuada com a equipe de professoras e no acompanhamento de suas práticas. Buscarei explicitar os processos vivenciados na escola tendo como objeto a ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas de uma unidade de Educação Infantil pública, municipal, da cidade da região do ABC paulista, a qual estou chamando de Escola Tatiana Belinky.

Do objeto de pesquisa ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas na cultura escolar, derivam as seguintes questões problematizadoras:

- 1- Qual o papel da gestão da escola na mudança da cultura escolar na Educação Infantil?
- 2- Ressignificar práticas de gestão e pedagógicas tendo como ponto de partida a formação continuada em serviço, pode promover mudanças significativas na cultura da escola de Educação Infantil?

Para a problemática apresentada, tenho como hipótese que a gestão escolar – Diretora, Assistente e Coordenador Pedagógico –, ao assumir um papel de liderança pedagógica, ao estabelecer uma relação dialógica com as professoras e ao ressignificar suas práticas de gestão e pedagógicas, tendo como ponto de partida a formação continuada em serviço, ou seja, a organização de uma instituição que reflete, aprende e se desenvolve, poderá criar situações que favoreçam a mudança na cultura da escola e oferecer uma educação que respeite o direito à infância, ofereça experiências culturais ricas e promova o máximo desenvolvimento das crianças.

Partirei, então, do pressuposto de que é papel da gestão escolar manter-se atualizada e informada sobre as alterações legais e acompanhar as produções científicas que possam qualificar o trabalho pedagógico na escola, bem como de que é preciso investimento dos sistemas de ensino na formação continuada dos gestores escolares de suas redes e políticas que revejam a formação inicial, atualmente adquirida no curso de Pedagogia. A equipe gestora, ao ressignificar sua própria prática e oferecer situações promissoras para a ressignificação das práticas pedagógicas, poderá contribuir para que a escola seja um espaço de aprendizado para todos e para a mudança na cultura escolar.

A partir do problema apresentado é possível e necessário repensar o papel do diretor escolar quando este se relaciona aos processos administrativos e pouco se envolve com o fazer pedagógico da escola. Sendo assim, tenho como objetivo analisar possibilidades de ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas quando a formação continuada em serviço centrada na escola é tomada como ponto de partida para a descoberta do potencial transformador da cultura escolar na Educação Infantil. Para este fim, a pesquisa teve como objetivos específicos:

- 1- Compreender o papel da gestão na Educação Infantil, especialmente no âmbito da formação continuada em serviço e nos desdobramentos das ações que implicam em mudanças na cultura escolar;

- 2- Analisar limites e possibilidades para a resignificação de práticas de gestão e pedagógicas promotoras de mudanças individuais e coletivas na cultura da escola de Educação Infantil.

Pretenderei reconstituir a memória do processo de resignificação na cultura escolar tendo como foco a gestão e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Tatiana Belinky. Trata-se, portanto, de produzir conhecimento científico a partir da experiência na gestão desta escola com os olhos de pesquisadora, mas narrando uma história da qual também fui sujeito. Enquanto o projeto da pesquisa foi amadurecendo, enfrentei dificuldades para resolver este desafio de, ao estudar e escrever sobre a própria prática, manter o distanciamento necessário para construir novos conhecimentos e até mesmo separar a “diretora da escola” da “pesquisadora de mestrado”. A escolha da metodologia para a pesquisa pôde amenizar, em parte, este conflito.

A primeira decisão foi a de escrever em primeira pessoa já que na composição do texto, trago também minhas memórias. Sobre esta questão, recorro a Walter Benjamin (2012) pelo valor que este autor dá à experiência e à narrativa, mas também para compreender o que significa rememorar, como explica Galzerani (2009, p. 63) com base nas ideias de Benjamin:

Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.

Ao longo dos capítulos busco estabelecer relações entre ações desenvolvidas na escola no período de 2011 a 2013, os pressupostos teóricos definidos e a análise de alguns documentos produzidos neste período e em anos anteriores, de 2000 à 2010, ou seja, trago o já acontecido, com o olhar do presente e com a esperança de poder contribuir para novos projetos na escola e, quem sabe, inspirar outros gestores. Assim, argumenta Benjamin (2012, p. 38):

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Paulo Freire (2013 a, p. 37) em “Cartas à Cristina” alertou seus leitores do risco de narrar uma experiência com base na memória. Disse ele: “ao pôr hoje no papel memórias de ocorridos, é possível que a própria distância em que deles me acho interfira, alterando a exata maneira como se deram, na narração que deles faço”. Corro este risco ainda mais por continuar como diretora na mesma escola e prosseguir com o processo que não se encerrou no recorte

temporal desta pesquisa. Espero que, ao rever e refletir sobre o que já passou, possa compreender o hoje e projetar o futuro das ações na escola.

Para além de um trabalho de memória, recorri a fontes documentais para apoiar e sustentar a análise. A escola possui vários registros, documentos e Projetos Político-Pedagógicos de anos anteriores ao meu ingresso na gestão e também do período em que lá estou. Neles são projetadas as proposições de trabalho com as crianças e o plano de formação da equipe docente. Analisei alguns destes documentos para tentar verificar as concepções que possivelmente embasavam o trabalho pedagógico da escola e que assim poderiam consolidar a cultura escolar até 2010. Esse momento foi importante, pois apresentou parâmetros para identificar e compreender os processos possíveis de resignificação das práticas de gestão e pedagógicas ocorridas no período de 2011 a 2013, especialmente no que diz respeito à formação continuada em serviço e o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Destaco que em fevereiro de 2011, quando assumi a direção da Escola Tatiana Belinky, dei início a um processo de reconhecimento da realidade em diálogo com o corpo docente, funcionários e familiares das crianças para, em seguida, estabelecer alguns encaminhamentos com base na leitura que, como diretora, pude fazer a respeito da escola.

Um dos encaminhamentos foi a elaboração de um novo plano de formação continuada em serviço que começou a ser desenvolvido na escola em 2012 a partir do que foi observado e construído com o corpo docente. As avaliações utilizadas neste período foram objeto de reflexão para a elaboração do plano e serviram como ferramenta para a proposição de mudanças e para as mediações geradas neste processo. Em outubro de 2012, um coordenador pedagógico, em processo de remoção, foi até a escola para conhecer e avaliar se a escolheria para o ano seguinte. Tendo a escolhido, recebeu um relatório contendo a síntese da avaliação realizada pelas professoras e minhas proposições, como diretora, sobre um Projeto a ser construído na escola. Solicitei ao Coordenador que ajudasse a pensar em um plano de ação para desenvolver em 2013, em parceria comigo e com a Assistente de Direção que acabara de assumir o cargo na escola.

O plano desenvolvido em 2013 foi intensificado uma vez que nos fortalecemos no trabalho colaborativo em trio gestor. Há registros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reuniões pedagógicas, acompanhamento individualizado nos Horários de Trabalho Pedagógico (HTP) e outros instrumentos como projetos didáticos desenvolvidos com as crianças, diários de bordo e PPP que permitiram a análise a que se pretende esta pesquisa.

Trago, portanto, para a análise de documentos - atas, avaliações, Projeto Político Pedagógico, planos de trabalho, diários de bordo da equipe gestora e das docentes - produzidos

na escola no período de 2010 a 2013, além de alguns documentos produzidos pela Secretaria de Educação do município e documentos produzidos na escola em anos anteriores. Sistematizo as informações obtidas nesses registros de modo a produzir categorias de análise. A análise de conteúdo postulada por Bardin (2011) foi o procedimento utilizado para identificar concepções e práticas de infância, de educação infantil, de gestão e práticas pedagógicas, de mudanças na e da cultura escolar que emergiram dos discursos sobre as práticas registradas nestes documentos.

Bardin (2011, p. 44) conceitua:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

[...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Em relação aos documentos, seguindo os preceitos de Bardin (2011), faço primeiro uma “leitura flutuante”, ou seja, “leitura intuitiva, muito aberta às ideias” (p. 75), “o “vaivém” da análise de conteúdo, entre a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise” (p. 80) para depois destacar os temas emergentes e classificá-los em categorias de acordo com o objeto da pesquisa. Ainda segundo a autora:

[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...]

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011, p. 135)

Em cada capítulo desta dissertação, busco analisar os conteúdos dos registros documentais - interpretação extraída da análise de documentos frente ao objeto e objetivos desta pesquisa -, relacionando-os à discussão teórico-prática, estudos de autores das áreas de conhecimento que servem de referência para esse trabalho e dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente a partir da década de 1990, como Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, somados a alguns dados extraídos de outras legislações.

A compreensão das questões apresentadas mobiliza a buscar o conhecimento de teorias que fundamentem o trabalho do gestor na construção e no acompanhamento de um Projeto

Político Pedagógico que promova o máximo desenvolvimento das crianças por meio do acesso à cultura mais elaborada e suas expressões nas mais diferentes linguagens, como tem sido defendido nos documentos oficiais e por pesquisadores da infância: BARBOSA (2006; 2008; 2009); FARIA (2014); KRAMER (1995; 2009); MELLO (1999; 2009; 2012); OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007; 2013); PINAZZA (2013); PRADO (2011), assim como o papel da Educação Infantil nos dias de hoje.

Autores da Sociologia da Infância: SARMENTO (2009) e da área da Educação no campo de estudos sobre Cultura Escolar: FARIA FILHO (2007); CANDAU (2010), Gestão Escolar: ALARCÃO (2011); FULLAN (2003); FULLAN & HARGREAVES (2000); LIBÂNEO (2004) e LÜCK (2008), Formação de Professores: FREIRE (1993); IMBERNÓN (2011) e PLACCO (2006) foram também algumas referências desse estudo.

Para acompanhar o que tem sido pesquisado a respeito da produção acadêmica sobre gestão escolar na Educação Infantil, fiz uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES e da IBICT. No banco da CAPES encontrei 45 registros na busca básica com as palavras-chave gestão escolar e Educação Infantil. Destes, quatro resumos foram de interesse, conforme apresento a seguir:

Ferreira (2013) em sua tese de doutorado tematiza a coordenação pedagógica e o processo de formação no interior da escola. Compreende a dimensão co-inspirativa do coordenador pedagógico e como um sujeito referência na promoção de rupturas na rotina do cotidiano escolar. Embora não trate necessariamente do papel da diretora escolar, foi selecionada pela ênfase dada à formação na e a partir da escola.

Leitão (2011) avalia que as possibilidades do trabalho com projetos são uma importante estratégia de formação continuada e que contribuem com o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Em sua tese de doutorado, destacou que o distanciamento entre gestão e professores desencoraja os esforços para a formação e para o desenvolvimento dos projetos.

Em que medida as produções legais e científicas sobre a Educação Infantil têm considerado uma teoria para a gestão das instituições infantis? Tomé (2011) discute em sua tese de doutorado a viabilidade de uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras. Encontrou em sua pesquisa hibridismo entre as lógicas gerencial e democrática semelhantes às gestões de escolas de outros níveis de ensino, como padrão da gestão na primeira década do século XXI.

Gelmi (2012), a partir das publicações acadêmicas e documentos legais, analisa em sua dissertação de mestrado parte da produção de conhecimento sobre Educação Infantil de 2000 a

2011 para observar convergências e divergências entre Direito à Educação e Gestão Escolar. Sinaliza a necessidade de pesquisas que possam refletir com e não sobre as escolas.

Enezes (2012) busca compreender em sua tese de doutorado a intersecção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica da Educação Infantil. Afirma observar esta intersecção teoricamente, mas, nas instituições estudadas, há desarticulação entre política pública, gestão democrática e o fazer pedagógico, comprometendo a qualidade e o desenvolvimento na Educação Infantil.

No banco de teses e dissertações do IBICT, com a palavra-chave Gestão Escolar e Educação Infantil, encontrei sessenta e três documentos. Três se aproximavam do tema de interesse desta pesquisa. Destes, dois não abrem os arquivos e a última tese de doutorado já havia sido encontrada na CAPES e foi citada acima.

A busca nos bancos de teses e dissertações possibilitou observar o panorama das produções científicas referente à gestão escolar na Educação Infantil. A relação entre direção escolar e a dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido com as crianças e, ainda, o papel na formação dos professores em serviço é bem pequeno em relação aos outros temas que envolvem tanto gestão escolar quanto Educação Infantil e formação de professores em serviço.

O texto da presente dissertação está organizado em três capítulos de maneira que em cada um são apresentados os dados da empiria em diálogo com o referencial teórico. Assim, no primeiro capítulo são analisadas as concepções de criança e infância, Educação Infantil e currículo, com base no referencial teórico estudado e o diálogo desse referencial com as políticas públicas de Educação Infantil no município onde se localiza a escola pesquisada. Esta análise contribuiu para a compreensão de fatores externos que influenciaram a cultura da Escola Tatiana Belinky.

No segundo capítulo são apresentados os conceitos adotados neste estudo que orientam a compreensão de cultura escolar e de cultura da escola, assim como o contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, as características da Escola Tatiana Belinky como o espaço físico e as formas de organização da equipe gestora e das professoras que nela atuam. Durante a pesquisa, foi necessário recorrer também a dados revelados em documentos de 2000 a 2010, fundamentais para a compreensão das dimensões político-pedagógicas presentes na cultura escolar. Estas características da escola, somadas aos fatores analisados no primeiro capítulo, indicam como se constituiu a cultura da Escola Tatiana Belinky e quais as necessidades de mudança nesta cultura frente aos desafios postos na Pedagogia da Infância. Estes fatores explicitam as condições concretas em que se desenvolveu o plano de ação da equipe gestora em

parceria com as professoras na tentativa de ressignificar suas práticas, o que será foco da análise do terceiro capítulo.

O referencial teórico sobre as concepções de gestão e formação de professoras na Educação Infantil são discutidos no terceiro capítulo, em diálogo com os dados da empiria. Nesse capítulo são apresentadas as ações da equipe gestora, da fase de reconhecimento da realidade em 2011, ano em que começo a trabalhar como diretora na Escola Tatiana Belinky, as primeiras proposições em diálogo com as professoras até o plano de formação desenvolvido em parceria com a Assistente de Direção e o Coordenador Pedagógico, em 2013. Os dados revelados sobre as dimensões político-pedagógicas presentes na cultura da escola, em parte reconhecidas, me mobilizaram para as proposições futuras e para envolver toda a equipe no processo de ressignificação das práticas de gestão e pedagógicas, tendo como ponto de partida a formação em serviço. Para a compreensão dos processos que implicaram em ressignificação das práticas de gestão e pedagógicas e a mudança na cultura escolar, foram analisadas: a trajetória de uma professora no período de 2009 a 2013, por meio de documentos (relatórios de aprendizagem, projetos e atividades propostas, diário de bordo); registros produzidos pela equipe gestora (relatos da experiência, síntese de avaliações) e mudanças observadas no Projeto Político Pedagógico da Escola Tatiana Belinky.

CAPÍTULO 1 - CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

A proposta deste primeiro capítulo é a de discutir as concepções de criança, infância e Educação Infantil e as políticas públicas em educação adotadas no município onde se localiza a Escola Tatiana Belinky. De forma breve, no histórico das políticas públicas em educação serão destacadas, com base nessas concepções, as questões referentes às diretrizes de formação de professores, de propostas curriculares e de financiamento. O objetivo deste histórico é o de contribuir para a posterior compreensão do contexto em que a escola pesquisada está inserida e os fatores externos que influenciaram a cultura da escola.

1.1 Conceção de criança e infância

As práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil podem revelar as concepções de infância que estão presentes na cultura escolar. Pensar em ressignificar as práticas pressupõe identificar tais concepções e refletir sobre elas num dado contexto histórico, visto que os significados de infância se modificam no decorrer das transformações nos cenários políticos, sociais e econômicos. Estas variações de significados são parte de um processo complexo de definição em que as crianças são produzidas pelos discursos que as apresentam (BUJES, 2002).

Entre as diferentes formas de significar a infância na sociedade, Ariés (2006) apontou que a infância como a conhecemos hoje é uma invenção da Modernidade. Por volta de duzentos anos atrás, na medida em que os avanços permitiram ampliar a fase de não trabalho, a infância foi se constituindo como uma fase diferente da do adulto (MELLO, 2007). Kramer (1995) explica que esse sentimento de infância, diferentemente de afeição, está relacionado à compreensão da singularidade infantil, ou seja, do que a difere do adulto, num contexto social de alto índice de mortalidade infantil. Desde a invenção da infância, muitos foram os significados atribuídos a essa etapa da vida. Para o estudo que aqui apresento, interessa buscar no século XX as condições que levaram às definições de infância que vão influenciar as práticas pedagógicas até os dias de hoje.

No século XX as crianças foram alvo da saúde, da pediatria e da puericultura para combater as altas taxas de mortalidade infantil, presentes ainda hoje nos países subdesenvolvidos. As crianças das classes populares eram vistas como frágeis e precisavam de atendimento em creches que pertenciam aos serviços da saúde ou da assistência social. Esta proteção deriva dos sentimentos modernos de infância, segundo o qual a criança era considerada

ingênua e inocente, por um lado, e imperfeita, incompleta, carente da educação de um adulto para moralizá-la, por outro (KRAMER, 1995). Esta visão de criança, de desamparo da infância, também, segundo Bujes (2002), justifica a intervenção educacional tão presente nos discursos pedagógicos.

É também no século XX que a infância é objeto das correntes dominantes da Psicologia do Desenvolvimento, que trarão fortes implicações nas práticas pedagógicas. Estas correntes dominantes, fruto da evolução da psicologia no século XIX, oscilam entre tendências influenciadas por princípios biológicos e comportamentalistas, como por exemplo o behaviorismo. O comportamento, objeto de estudo desta vertente, pode ser previsto, controlado, reajustado e adaptado. Outras tendências valorizam o sujeito como ser autônomo livre das influências do meio e inspiram abordagens não diretivas de educação. Estas abordagens fragmentam a realidade e negam o homem como sujeito histórico (FREITAS, 2002). Sem um diálogo com a sociologia, a antropologia e a história, tomam a criança descontextualizada de sua condição social, a-histórica, “daí o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura” (SARMENTO, 2009, p. 07).

Seguindo as proposições de Sarmiento (2009, p. 07):

[...] no interior da psicologia, as correntes dominantes da psicologia do desenvolvimento construíram um modelo conceitual fundado numa perspectiva biologizante. A idade foi pensada como categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciaram o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas.

As concepções de infância construídas a partir do modelo biologizante vão acentuar a ideia de carência, uma vez que, de maneira etapista e cronológica, as correntes dominantes da psicologia do desenvolvimento vão ditar o que se espera de uma criança em uma dada idade e determinar padrões, ou seja, homogeneizar, atribuindo a ideia de déficits para as crianças que não correspondam à média, aliada a uma visão determinista da capacidade destas crianças.

Outro aspecto resultante da influência destas correntes dominantes da Psicologia do desenvolvimento nas concepções de infância se refere à maturação. Sendo a criança um adulto em miniatura, ou seja, suas características futuras já estão determinadas ao nascer, caberá ao meio externo minimamente dar as condições para que se revelem as características que vão gradualmente se desenvolvendo até que se torne um adulto (MELLO, 1999). O período preparatório - os testes de prontidão para a alfabetização - são exemplos de uma visão

biologizante da criança e da necessidade de superação das etapas até que se chegue a um nível de maturidade biológica para se alfabetizar.

Estas correntes da Psicologia do desenvolvimento derivam do processo iniciado no século XIX em que a psicologia se constituiu como ciência no auge do estabelecimento do capitalismo e atendeu às demandas da ideologia dominante ao fornecer o suporte necessário técnico e teórico para a nova ordem econômica. O processo de produção e a divisão do trabalho implicaram em diagnosticar aptidões em função da eficiência, em separar aqueles que se adequavam ao processo de trabalho, o chamado homem normal, daqueles cujo trabalho não podem se converter em valor de troca, o homem excepcional. Desta forma, a psicologia contribuiu para selecionar, para adaptar e controlar o homem visando aumento de produtividade. Ao aplicar seus conhecimentos à educação, a psicologia como instrumento dos interesses da sociedade capitalista desenvolveu testes e padrões que serviram a justificar o insucesso escolar como déficit atribuído ao indivíduo, separando os bons dos maus alunos (FREITAS, 2002).

Propondo romper com a visão fragmentada e a-histórica da psicologia em que se acentua a ideia da natureza individual do homem descolado de sua condição social, estudiosos da psicologia do desenvolvimento que se baseiam no materialismo dialético vão compreender o homem como ser histórico, como é o caso de Lev Vygotsky³, Henry Wallon⁴ e Bakhtin⁵.

Com a abertura política, ainda no século XX, os estudos de Lev Vygotsky e Henry Wallon começam a ser divulgados nos países onde antes a ditadura os proibia, como é o caso do Brasil e também de Portugal (SARMENTO, 2009). As contribuições desses estudiosos vão trazer um novo olhar sobre a criança e, conseqüentemente, novos sentidos para as práticas pedagógicas, isto porque:

Tanto um quanto o outro criticam a incapacidade do que denominam “psicologia tradicional”, denotativa de uma visão hierarquizada e organizada das condutas humanas, e escolhem valorizar a pluralidade de formas de ser das pessoas – das crianças em particular. Outro ponto comum enfatizado por ambos é a importância da gênese social no ato de conhecer e a natureza mediadora do contexto e das condições histórico-culturais, que tornam possível o processo de desenvolvimento do sujeito-criança e da formação de suas funções psicológicas. A criança é vista como ser ativo

³ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielo-Rússia. Teve formação voltada para a Literatura, estudou Direito, História e Filosofia. Filósofo e semiólogo se interessou por estudar os problemas relacionados aos mecanismos psicológicos, as funções dos símbolos e signos, entre outros. Para maiores detalhes ver FREITAS, 2002.

⁴ Henry Wallon (1879-1962) foi médico, psicólogo e filósofo francês. Sua teoria do desenvolvimento traz contribuições para a compreensão do papel da afetividade no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem.

⁵ Mikhael Bakhtin (1895-1975), filósofo russo, teórico da Literatura, dedicou-se a estudar Filosofia, História da Cultura, Estética e Filologia com importante contribuição sobre concepção de linguagem.

e interativo, que vai construindo formas singulares de conhecer e vincular ao seu desenvolvimento o que ocorre em contextos culturais específicos (VASCONCELLOS, 1996, apud VASCONCELLOS, 2009, p. 76).

Inaugurada por Vygotsky e seus colaboradores, a nova vertente da psicologia, denominada Psicologia Histórico-Cultural, contradiz as concepções anteriores em que a criança já nasce com as potencialidades garantidas pela carga biológica, como preconizou Piaget⁶, por exemplo. Vygotsky, ao adotar a concepção marxista da materialidade dos processos psíquicos, afirmará a tese de Marx de que o homem não nasce humano, ou seja:

Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura, que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade (MELLO, 1999, p. 1-2).

Os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural implicarão em reformular as práticas pedagógicas na Educação Infantil ao destacar a aprendizagem como motriz do desenvolvimento. A concepção de infância muda na medida em que a criança passa a ser vista como sujeito histórico, ativa no processo de aprendizagem. Diferentemente da visão da psicologia tradicional em que a criança estava fadada ao fracasso caso suas características biológicas, dadas ao nascer, não lhe possibilitassem certas habilidades ou aptidões, a Psicologia Histórico-Cultural depositará no acesso à cultura e nas experiências vividas pelas crianças o seu potencial de desenvolvimento. A mediação do adulto ou de alguém mais experiente entre a criança e a cultura terão um papel central no máximo desenvolvimento das potencialidades humanas (MELLO, 1999).

O papel da educação em relação ao desenvolvimento das crianças se amplia consideravelmente na medida em que se compreendem estas bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual as experiências das crianças com as pessoas, com a natureza e com a cultura acumulada historicamente são responsáveis por garantir a criação das condições essenciais para o desenvolvimento infantil, não garantido apenas pela carga genética. Todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade constitui um processo de educação (MELLO, 1999), portanto, é preciso repensar seu papel, conforme explica Mello (1999, p. 04):

Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, numa perspectiva materialista o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são

⁶ Jean Piaget (1896-1980), cientista suíço, investigou principalmente o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano. Sua teoria do desenvolvimento é chamada de epistemologia genética.

inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso destas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Desta forma, as concepções de infância e de desenvolvimento infantil se inter-relacionam com o papel da educação das novas gerações e implicam em mudanças nas políticas e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

De outra corrente, a perspectiva crítica, Walter Benjamin (2012), berlinense da Escola de Frankfurt e estudioso da teoria marxista, também trará importantes contribuições para esta temática da concepção de infância e das práticas na educação das crianças pequenas. Filósofo e crítico literário, o autor apresenta a criança como sujeito da história, no lugar e no tempo de sua classe social, não passiva frente ao mundo, mas como parte da cultura e produtora de cultura. Afirma esse autor: “somos tocados por um sopro de ar que envolveu nossos antepassados”, ou ainda, “existe um encontro marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 2012, p. 242). Para a pesquisadora brasileira Sônia Kramer (2009, p.163), “o conceito de infância se encontra no centro da concepção de história de Benjamin”.

Ao contrário de alguns intelectuais europeus, historiadores de sua época – anos 1930 e 1940-, Benjamin (2012) vai se interessar por questões consideradas irrelevantes para a história oficial como por exemplo, moda, brinquedo e livros infantis. Argumenta ele que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 2012, p. 242).

Para Benjamin (2012) a ideia de história linear, na qual os acontecimentos se apresentam em um continuum, como um mero registro mnemônico, não tem valor, mas, sim, o desafio da rememoração, ou seja, o passado a partir da dimensão do presente, não de forma conformista, mas “que passa pelo filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver da criança” (GALZERANI, 1999, p. 102 apud GALZERANI, 2009, p. 55).

Assim, as concepções de história e de infância se entrecruzam nas proposições de Benjamin, o que também implicará em contrapontos em relação às teorias de Piaget. Martha D'Ângelo (2006) explica que Benjamin se interessava mais pela espontaneidade criativa da resposta das crianças do que pela investigação dos processos que levam à racionalidade, como se interessava Piaget.

Interessa a Benjamin (2012) os pormenores, o olhar da criança sobre o mundo não do ponto de vista “pedante” dos intelectuais, mas da criança que vê o mundo de forma crítica e poética, como sua maneira própria de relacionar-se com os objetos do mundo, como expressa nesta passagem:

[...] as crianças têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (BENJAMIN, 2012, p. 256-257).

A criança benjaminiana, segundo Galzerani (2009, p.65), não é idealizada, mas historicamente situada, “capaz de construir suas visões e, portanto, capaz de intercambiar visões.”

As contribuições de Benjamin para a compreensão da complexidade das infâncias na sociedade contemporânea foram discutidas por Sônia Kramer (2009, p.170-171) que, em síntese, destaca quatro categorias importantes da concepção benjaminiana de infância, a saber: “a criança cria cultura, ela brinca – aqui reside sua singularidade; a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; a criança subverte a ordem - estabelece uma relação crítica com a tradição” e, por último, “a criança pertence a uma classe social.”

A estas concepções de Benjamin, aliam-se contribuições recentes de pesquisas sobre culturas infantis e crianças produtoras de cultura. Edmir Perrotti (1990), pesquisador brasileiro e coordenador de grupo de pesquisa voltado à consolidação da Infoeducação, abordagem de natureza histórico-cultural das relações entre Informação e Educação, afirma que a criança pertence a uma classe social e é compreendida no tempo e no espaço de sua classe, sujeita às condições históricas, influencia seu meio e é influenciada por ele. Nas palavras do autor: “se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural” (PERROTTI, 1990, p. 14).

A criança imersa no seu ambiente sócio-cultural, também é capaz de produzir cultura, como já apontou Benjamin. Perrotti (1990, p. 18) considera que “pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”.

As crianças, nas relações com outros seres humanos e no acesso à cultura do adulto, de maneira genuína, pensam, interpretam, agem, comunicam-se, realizam processos próprios de significação, de aprender, de brincar e de se expressar de maneira distinta do adulto, conforme argumentam Sarmiento (2011) e Prado (2011) em seus estudos no campo da infância.

Patrícia Prado (2011), por meio de resultados de pesquisas realizadas em creches e pré-escolas, revela a produção de culturas pelas crianças manifestadas nas brincadeiras infantis, desde muito pequeninhas. Identificou em suas observações a capacidade das crianças com menos de três anos de criar propostas de brincadeiras, de transgredirem, de construírem regras e de comunicarem-se por meio de linguagens como o choro, gestos e balbucios, entre outros.

Ainda sobre as produções culturais das crianças, Perrotti (1990, p. 18) também argumenta que é raro pensarmos a criança como portadora de uma cultura própria, definida nos grupos infantis e ainda, que negamos o papel ativo das crianças quando subordinamos nosso olhar à visão do sistema que “define e classifica as pessoas segundo o grau de envolvimento que elas mantenham com a produção”.

Neste sentido, essa criança contemporânea, ativa, capaz de produzir e de se expressar nas diferentes formas de manifestações culturais, ocupa o lugar de outro na relação com o adulto, ou seja, não numa relação adultocêntrica, mas compreendida como um novo que não conhecemos, mas que devemos escutar (LARROSA, 2006).

A essência da criança como um outro parece ter sido captada por Benjamin (2012) ao falar do brincar. Em suas análises, traz uma criança que brinca com pedras, com sobras de construção e questiona os brinquedos fabricados pelos adultos que pensam captar a sensibilidade das crianças a partir da sua interpretação adulta. Afirma, por exemplo, que os brinquedos autênticos são “tanto mais autênticos, quanto menos dizem aos adultos” (BENJAMIN, 2012, p. 266).

Em síntese, nesta breve reconstrução da concepção de infância do século XX aos dias de hoje, retomo como categorias que balizarão as reflexões sobre as políticas de educação infantil e as práticas pedagógicas as seguintes concepções: a ideia de déficit aliada a visão biologizante de um lado e a criança como parte da cultura e produtora de cultura, sujeito histórico e ativa no processo de aprendizagem, de outro. A aprendizagem passa a ser compreendida como promotora do desenvolvimento que ocorre em contextos culturais específicos, daí a importância do papel da educação no desenvolvimento das crianças.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) apresenta as categorias de infância discutidas até aqui, ao adotar o seguinte conceito de criança:

Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Compreender a infância na perspectiva apresentada nas DCNEI implica em buscar propostas pedagógicas que atendam a esta criança contemporânea. Qual o atual papel da Educação Infantil na sociedade? Com base nas reflexões realizadas sobre a infância, busco agora identificar algumas concepções de Educação Infantil.

1.2 Educação Infantil e Currículo

Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço (POSTMAN, 1999,p.167).

A preocupação com a educação das crianças pequenas aparece desde a Antiguidade em filósofos como Sócrates e Platão e em Santo Agostinho e Montaigne na Idade Média. A inquietação sobre como ensinar a criança é acentuada na Modernidade com pensadores como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), com ideias que influenciaram a educação das crianças em vários países, inclusive o Brasil (SANTOS, 2013).

Vale ressaltar que, assim como não há uma única ideia de infância, as concepções de escola para crianças também podem variar, ou seja, as escolas podem adotar concepções diferenciadas dependendo da política de atendimento e da população a qual se destina.

Segundo Santos (2013), no final do século XIX outros pensadores também trouxeram contribuições para a educação das crianças e no século XX especialistas da área da medicina vão desenvolver metodologias para o trabalho com crianças como Decroly (1871-1932) e Montessori (1896 – 1966). Freinet (1896-1966), Piaget (1896- 1980), Vygotsky (1896 -1934) e Wallon (1879 – 1962) foram pensadores cujas ideias se destacaram no século XX e ainda influenciam a educação na escola da infância do século XXI.

No Brasil, Sônia Kramer (1995) organizou as ideias dos estudiosos que influenciaram a educação das crianças em três tendências pedagógicas com diferentes concepções de criança e educação: tendência romântica – baseada nas ideias da Escola Nova, Froebel, Decroly e Montessori; tendência cognitiva – trazendo Piaget como principal teórico e, por último, tendência crítica - influenciada por Freinet, Vygotsky e Paulo Freire (SANTOS, 2013).

A tendência crítica é a que reconhece a criança como ser de direitos, sujeito histórico e cultural e a escola como o lugar da cultura e da transformação do conhecimento, como explica Santos (2013, p. 69):

A tendência crítica privilegia os fatores sociais e culturais, considerando-os como os mais relevantes para o processo educativo. Sua principal meta é implementar uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade. [...] essa tendência veria a criança como indivíduo de direitos, pertencente a um grupo social e por sua vez a escola enquanto espaço de formação deveria ter como papel principal o ensinar o conhecimento historicamente construído com a possibilidade de discussão e (re)significação do conhecimento e da história de maneira crítica, assim a escola possibilitaria a inserção desta criança numa sociedade, para que ela criança fosse um sujeito capaz de buscar a transformação social e política com ações críticas e com sua criatividade.

Assim como as tendências apresentadas por Kramer podem ser observadas nas propostas pedagógicas em várias escolas de Educação Infantil no Brasil, as formas de organizá-las por meio de um currículo também podem revelar crenças, valores e concepções sobre infância, educação e sociedade, entre outras, e marcar a cultura escolar.

Segundo Bujes (2002, p. 99), a necessidade de se organizar propostas curriculares para a Educação Infantil está relacionada à formalização da escola moderna e à “necessidade de produzir ordenamento e controle”.

Bujes (2002) identifica que na década de 1990 houve uma proliferação de propostas curriculares para a Educação Infantil. Em sua análise, a autora aborda a temática do currículo como controle e vontade de poder, como uma política da verdade para regular e disciplinar os indivíduos. A fragmentação e a linearidade das propostas curriculares, a forma de organização rígida e a hierarquização da cultura são incompatíveis com o pluralismo cultural da sociedade contemporânea.

Neste sentido, a sociedade pós-moderna valoriza o respeito pelas diferenças sociais e culturais, incompatíveis com a concepção uniformista da igualdade, propagada pelos sistemas educacionais da modernidade por meio de currículos uniformes e da pedagogia transmissiva (SARMENTO, 2013). Nesses sistemas educacionais homogeneizadores, não há espaço para a pedagogia da participação, para a pluralidade de propostas pedagógicas e para o envolvimento dos sujeitos em suas próprias aprendizagens, ao contrário, a organização da proposta pedagógica é “destinada a facilitar o ensinar a todos como se fossem um só” (SARMENTO, 2013, p. 168).

Este modelo de currículo definido nos sistemas de ensino, segundo Sarmiento (2013), opera dentro de uma concepção centralizadora e burocrática em que se determina o que a

criança deve aprender, o que e quando o professor deve ensinar, por meio das disciplinas distribuídas em carga-horária semanal, geralmente sob metodologias genéricas e didáticas transmissivas. A organização curricular da escola se baseia na sequencialização e hierarquização de blocos de conteúdo que são determinados para o ano letivo. A criança é alocada em turmas homogêneas nas quais tudo para todos é previamente determinado e o professor é o responsável por aplicar as normativas curriculares que lhe foram designadas.

Nessa concepção, na qual se negam as identidades culturais plurais, segundo Sarmiento (2013, p. 172):

[...] a definição do corpus curricular enquadra-se, porém, em uma concepção da escola enquanto local social da educação formal e de controle social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico do Estado.

A Educação Infantil como educação formal também já se organizou por meio de propostas curriculares uniformes, lineares e disciplinadoras como as das outras etapas de ensino.⁷ A concepção de currículo adotada na escola para crianças pequenas se traduziu em práticas escolarizadas, por vezes artificiais, nas quais as crianças são tratadas como alunos e as professoras dão aula. No Brasil, ao longo de todo o processo histórico de escolarização, à Educação Infantil era esperado preparar as crianças para a escola do Ensino Fundamental como garantia de minimizar dificuldades na aprendizagem futura (ARELARO, 2012).

Para dar conta desta finalidade, as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil eram, e algumas ainda são, pautadas em atividades de antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental com pouco espaço para a brincadeira de faz-de-conta, sendo que esta é, segundo o que constatou os estudos da teoria histórico-cultural, a principal atividade para promover o desenvolvimento das crianças pré-escolares (MELLO, 2009 a). As crianças, nestas práticas, são respondentes e as professoras meras transmissoras dos conteúdos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). Esta transformação precoce da criança em “escolar” é criticada por Mello (2007, p.90), que faz um contundente alerta:

[...] a aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora do desenvolvimento.

⁷ Maria Isabel Edelweiss Bujes faz uma análise do documento “Referencial Curricular para a Educação Infantil” (BRASIL, MEC/SEF, 1998) com base nas teorias de Foucault do ponto de vista do poder, do controle social e disciplinarização.

Trata-se de uma proposta de organização uniforme do currículo, universal, como se todas as crianças fossem iguais e como se houvesse apenas uma infância. A classificação das crianças, conforme já discutido neste texto, e propostas curriculares estanques e imutáveis negam a pluralidade das infâncias e estigmatizam crianças desde muito pequenas quando submetidas a uma Pedagogia transmissiva.

No sentido oposto, diversos estudiosos e pesquisadores atuais nas chamadas Pedagogia da Infância⁸ formam uma verdadeira militância por uma Educação Infantil como o lugar do direito à infância. Esta Pedagogia interroga as propostas curriculares habituais e anuncia outras maneiras de se pensar tempos, espaços, os saberes e conhecimentos que circulam no interior das escolas.

As propostas curriculares conteudistas e disciplinares, transmitidas pela professora, dão lugar às brincadeiras infantis, suas culturas e a produção de novos conhecimentos na medida em que a criança é desafiada a ler o mundo que está à sua volta, compreendê-lo e modificá-lo, na relação dialógica com as outras crianças e com os adultos.

A lógica do currículo universal é substituída por uma proposta pedagógica construída em cada escola, com suas crianças, suas famílias e profissionais que ali trabalham. Para tanto, é preciso que as equipes escolares se apropriem das teorias que embasam as discussões propostas na Pedagogia da Infância de tal forma que possam compreender quais são as condições adequadas para promover a aprendizagem motriz do desenvolvimento e para organizar vivências ricas que as promovam (MELLO, 2007).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) de 2010 trazem uma definição de currículo compreendida como:

[...] Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (MEC/SEB, 2010, p. 12).

Referendada por este documento, a comunidade escolar passa a ter um papel central na organização de práticas que respeitem os direitos das crianças, considerem as necessidades da infância e promovam desenvolvimento por meio de experiências e de acesso à cultura. Cabe a

⁸Entre outros destaco alguns autores da Pedagogia da Infância: (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2013); (PINAZZA, 2013; 2014); e Fóruns promovidos pelo MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil); e o Grupo de Trabalho GT 07 da ANPED como importantes agentes de luta pela qualidade da Educação Infantil no Brasil.

toda a comunidade escolar participar e construir sua Proposta Pedagógica e definir metas para aprendizagem e desenvolvimento das crianças (MEC/SEB, 2010).

São muitos os desafios para uma unidade escolar construir sua própria Proposta Pedagógica. Cada professora, gestor, funcionário e famílias das crianças trazem concepções sobre educação e infância, muitas vezes distintas, porém as pesquisas atuais da Pedagogia da Infância podem contribuir para a escola que pretenda assegurar o direito à brincadeira e ao acesso à cultura mais elaborada, garantido às crianças experiências ricas com estas culturas por meio das diferentes linguagens e auxiliando a superar “as concepções assentadas na histórica polarização da custódia (tutela) – instrução (escolarização) (GOBBI e PINAZZA, 2014, p.11).

Assim, as equipes escolares precisam rever suas concepções e buscar ressignificar suas práticas, refletir sobre seu fazer apoiadas em teorias que contribuam para estas reflexões e que, também, produzam novos conhecimentos. A gestão escolar desempenha um papel estratégico na liderança pedagógica e na mobilização da equipe para estas mudanças e para a configuração de uma nova cultura escolar.

Uma temática relevante para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade para a infância diz respeito às linguagens infantis. Loris Mallaguzzi desenvolveu na região de Emília, na Itália, uma abordagem diferenciada da arte na Educação Infantil, afirmando que a criança possui cem linguagens, mas que a escola elimina quase todas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Uma vez que historicamente as práticas na Educação Infantil se pautam em antecipar conteúdo do Ensino Fundamental, a ênfase nos exercícios para aquisição do código da escrita e treinos com números tomam quase todo o tempo pedagógico e pouco contribuem para o desenvolvimento das crianças, como afirma Mello (2009 b, p. 170):

[...] concordamos com Zaporózhets (1987) que as condições adequadas ao desenvolvimento harmônico da criança, “não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter antes do tempo a criança pequena em pré-escolar, e o pré-escolar em escolar. É indispensável, ao contrário, o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.” [...] podemos formar homens e mulheres solidárias e inteligentes sem fazer das palavras a única alternativa para o conhecimento...para isso estejamos atentos, pois é possível que, nós, educadores e educadoras tenhamos que aprender com as crianças a escutar a cor dos passarinhos, como diz o poeta Manuel de Barros.

A ruptura com o modelo escolarizado implica em pensar sobre a necessidade de uma formação para professores que possa realmente promover a mudança de paradigmas e oferecer o aporte teórico necessário para sustentar uma prática pedagógica promotora de

desenvolvimento. Os estudos baseados na teoria histórico-cultural podem contribuir na formação de professores e professoras para que melhor entendam as especificidades do desenvolvimento infantil, a forma peculiar como a criança aprende. Da mesma forma, a professora precisa desenvolver uma metodologia coerente com esta escola que respeita a infância, compreender a complexidade envolvida no ato de cuidar - educar crianças pequenas, organizar o ambiente como outro educador, estabelecer parceria com as famílias e com a comunidade do entorno e, por fim, produzir documentação pedagógica para o registro e reflexão das práticas.

Estas dimensões estão presentes nas propostas da Pedagogia da Infância, como são discutidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 202):

A vivência do espaço-tempo pedagógico e as interações e relações que eles sustentam são mediadores centrais do experienciar, refletir, aprender por meio de atividades e projetos. Documentar é essencial para ouvir a voz das crianças e lhes criar verdadeiramente espaço na identificação, desenvolvimento e avaliação dos projetos em desenvolvimento. Abrir portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura é essencial para promover a experiência / vida em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo. Fazer tudo isso de um modo reflexivo é ajudar as crianças a construírem o conhecimento na experiência.

Para tanto, as propostas pedagógicas são desenvolvidas, segundo a autora, dentro das concepções de uma Pedagogia Participativa na qual a participação das crianças ocorre em todo o processo, do planejamento à realização e da avaliação ao replanejamento. Desta forma, o papel da professora é fundamental. Práticas adultocêntricas dão lugar ao protagonismo das crianças e ao papel mediador da professora, à intencionalidade do seu fazer pedagógico e à reflexão constante desse fazer.

As concepções de currículo para a Educação Infantil até aqui apresentadas demonstraram que, por um lado o currículo é historicamente concebido como um documento fechado, etapista, linear, uniforme e fragmentado, em que se privilegia a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, ensino de letras e números; por outro, a Pedagogia da Infância vem propor um currículo que se organiza por meio de propostas pedagógicas construídas coletivamente no contexto da escola. São consideradas as “cem linguagens” das crianças, sua capacidade de produzir cultura e o direito ao acesso à cultura produzida pela humanidade. Esse currículo exige a transformação de espaços em ambientes educativos e orienta o tempo ao favor das aprendizagens das crianças de forma integradora e não fragmentada. As diferentes áreas do conhecimento se articulam em Projetos Pedagógicos planejados com a participação ativa das crianças no início e em todo o processo de

documentação do percurso de construção de conhecimentos. No currículo da escola de Educação Infantil, o brincar é o meio por excelência de aprendizagem da criança e o direito à infância é respeitado e considerado em todas as suas propostas.

As equipes escolares enfrentam um grande desafio ao se envolver na tarefa de reorientar suas práticas na direção desta proposta curricular. Desafio este que também traz implicações para a gestão da escola por toda a complexidade que tal empreitada demanda. A Escola Tatiana Belinky pertence a uma rede municipal de ensino que tem longa tradição na oferta de Educação Infantil e, portanto, várias foram as propostas curriculares construídas na rede, com concepções de infância, criança e Educação Infantil próprias do contexto político e social de cada época, propostas estas que influenciaram a cultura da escola, como serão apresentadas a seguir.

1.3 Política Pública de Educação Infantil no município da Grande São Paulo

As políticas públicas de Educação Infantil desenvolvidas no âmbito municipal acompanham e acompanharam historicamente as conjunturas políticas, econômicas e sociais do país assim como as ideias e concepções sobre infância, criança e educação dominantes nestas políticas. A Escola Tatiana Belinky, inaugurada em 1974, recebeu as influências do processo nacional e municipal de institucionalização na educação das crianças pequenas e assim formou uma cultura no atendimento das crianças de sua comunidade. Analiso as políticas de educação do município no intuito de compreender os fatores que influenciaram a formação da cultura escolar e os possíveis indicativos de necessidade de mudança.

As Escolas de Educação Infantil do município já atenderam a várias gerações e até hoje a população costuma chamar estas escolas de “parquinho”. Em 1960 foi inaugurado o primeiro “Jardim da Infância” no município com o objetivo de prevenir o abandono e a marginalidade infantil. Baseados nos estudos de Fröebel e Decroly, as professoras “jardineiras” deveriam cuidar para que as crianças, tidas como sementinhas, pudessem se desenvolver. O atendimento pré-escolar foi ampliado e criou-se o Serviço de Assistência ao Ensino Pré-primário para supervisionar o funcionamento das classes. Em 1964, surgem os “Parques Infantis” atendendo, com caráter recreacionista, crianças de 3 a 11 anos e, em 1967 criou-se o Serviço de Parques Infantis.

Em 1974, é inaugurada a Escola Tatiana Belinky, ano em que também foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar. Segundo histórico da Educação Infantil escrito na Proposta Curricular (2004) do município, as escolas tinham como objetivo:

[...] preparar as crianças para séries posteriores, suprimindo possíveis defasagens. A atividade pedagógica preservava um caráter lúdico, porém impulsionada pela promulgação da Lei 5692/71 surgiu a necessidade do desenvolvimento de habilidades para leitura e escrita – estimulação da linguagem e coordenação motora – e para noção de números e escrita de numerais. Houve um grande investimento tanto na construção de escolas como na capacitação dos profissionais que nelas atuavam e formou-se a equipe técnica para orientação da prática pedagógica (SEC-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004, p. 49-50).

Com a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar e a formação da equipe de orientação técnica, diversas ações foram planejadas para acompanhar e subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas. No início dos anos 1980, foi lançado o “Recordando e Renovando” (RR), subsídio pedagógico criado no Serviço de Educação do município enviado para todas as escolas durante muitos anos. As escolas podiam participar de suas edições enviando registros de práticas a serem socializadas no RR.

Em 1985, todos os professores da rede receberam o documento “Currículo da Educação”, o “verdinho” como ficou apelidado no município. Os objetivos gerais para as Escolas Municipais de Educação Infantil, definidos no Currículo eram:

[...] oferecer condições para que a criança atinja de forma integral o nível de desenvolvimento do período de 4 a 6 anos, possível e necessário ao seu bom desempenho numa próxima etapa de aprendizagem ou à sua atuação como integrante da sociedade; receba, quando necessário, assistência especial que venha compensar, o quanto possível suas deficiências de desenvolvimento oriundas das insuficiências do necessário suporte do ambiente familiar (SEC, 2004, p. 50).

Estes objetivos claramente marcam a Educação Infantil como preparatória, compensatória, ainda em 1985. É possível encontrar resquícios deste período, principalmente nos discursos da população e, de certa maneira, nas práticas que vão surgindo na sequência. Muitos pais ainda se referem à escola como prezinho ou parquinho, expressão que sempre causou incômodo às professoras por entenderem como uma desvalorização da escola infantil em detrimento da “escola de verdade” quando se referiam ao Ensino Fundamental. Assim como eu, muitas professoras da escola foram alunas nos “prezinhos” do município. Trago na lembrança as “musiquinhas” cantadas para lavar as mãos ou para comer, as orações para o “Papai do Céu”, as brincadeiras de mímicas e as “liçõezinhas”. As festas juninas e as formaturas eram inesquecíveis e cobradas pelos pais até hoje.

O caráter preparatório para o ensino fundamental⁹ sempre permeou as práticas, tendo se acentuado principalmente após a municipalização do Ensino Fundamental no município em 1998, medida adotada visando captar recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)¹⁰. Podemos observar na tabela a seguir a dimensão desta municipalização:

Quadro 1- Número de crianças atendidas de 1997 a 2003

ANO	Número de crianças atendidas no município*					
	Creche	Pré-escola	Ed. Especial	Jovens e Adultos Séries iniciais	Jovens e Adultos Séries finais	Ensino Fundamental
1997	1.229	23.758	879	3.135	81	-
1998						18.780
2003	1893	23.635	2018	4.434	2.569	46.548

*Fonte: PME 2003- 2010

O atendimento total de alunos mantidos pela Prefeitura passou de 29.001 em 1997 para 82.647 em 2003. Na modalidade de Educação Infantil, o número de atendimento praticamente se manteve.

Além da opção de assumir todas as matrículas do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação do município tomou outra medida para conquistar mais recursos do FUNDEF: antecipou a entrada das crianças de 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental¹¹. Como não impôs limite quanto ao mês de aniversário, muitas crianças com 5 anos foram matriculadas. Esta medida foi desastrosa, conforme explica Arelaro (2005, p. 38): “as turmas eram compostas, em número relevante, de crianças de 5 anos de idade, que deveriam, na nova condição de matrícula, ser alfabetizadas. Não é necessário enfatizar o retrocesso pedagógico de tal iniciativa”.

Para as professoras da Educação Infantil, esta medida também causou impacto. Por consequência a idade das crianças na pré-escola também diminuiu, mas as professoras eram pressionadas a acelerar o processo formal de alfabetização devido às queixas das equipes do

⁹ ARELARO (2005) comenta o caráter preparatório da Educação Infantil no Brasil.

¹⁰ O FUNDEF foi instituído pela EC 14/98 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Conforme trata o *caput*: “Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o ‘caput’ do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (BRASIL, 1996)

¹¹ Medida tomada antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Ensino Fundamental. Esta pressão se manteve mesmo após a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos¹² em 2010, quando a rede municipal inicia a primeira turma.

Na época, uma vez que as crianças de 6 anos já estavam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, apenas alguns ajustes foram feitos no mês de aniversário para determinar data limite para ingresso. As primeiras turmas de crianças de 6 anos que passaram a frequentar o Ensino Fundamental foram atendidas na mesma estrutura antes oferecidas às crianças maiores. Em muitas escolas as carteiras individuais eram altas e as crianças não alcançavam os pés no chão. Não havia brinquedos de parque e na jornada de cinco horas, grande parte do tempo as propostas eram realizadas em sala de aula, sem readequação dos conteúdos, métodos ou objetivos para o trabalho com estas crianças.

As professoras mantinham as mesmas práticas, embora as crianças fossem outras sem que houvesse o tempo necessário para a formação destas professoras e para a necessária mudança nas concepções, na cultura escolar e nas expectativas das famílias (BARBOSA, 2009 b).

A lentidão no processo de mudança nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental é semelhante na Educação Infantil. A aceleração dos processos de alfabetização também se aplica à pré-escola como se este fosse um meio de promover o sucesso das crianças na próxima etapa. A infância, segundo Barbosa (2009 b, p. 07) “não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, para usufruí-la, para construir-se como humano”. As políticas de formação de professores e de orientação das práticas no município estimularam esta corrida desenfreada em abreviar a infância na medida em que os interesses econômicos se colocaram acima das necessidades da infância. A aceleração da escolarização e a ideia do déficit das crianças demonstram as influências das vertentes biologizantes da psicologia do desenvolvimento nas propostas curriculares do município e sua relação com as ideologias capitalistas.

Ainda nos dias de hoje, a formação oferecida na rede municipal de ensino por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹³ provoca controvérsias sobre o papel

¹²O Ensino Fundamental de nove anos foi instituído pela Lei nº 11.274 em 06 de fevereiro de 2006. As orientações pedagógicas para a implantação da Lei podem ser encontradas em: BRASIL. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. www.mec.gov.br

¹³PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa consiste em um Programa Federal que prevê formação dos professores alfabetizadores nos municípios que aderirem ao Pacto tendo como compromisso: Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade; Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 2º ano e do 3º ano do ensino fundamental; No caso dos estados, apoiar os municípios na execução das ações do Pacto. Maiores informações em www.mec.gov.br.

da pré-escola. Os professores do Ensino Fundamental, sem uma compreensão mais clara sobre as concepções de alfabetização presentes neste programa, questionam o trabalho da Educação Infantil, muitas vezes sem conhecer este trabalho. A professora da Educação Infantil, por sua vez, se sente desvalorizada e sem segurança sobre a teoria que embasa sua prática, cede à pressão em detrimento de atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças, como argumenta Mello (2009b, p. 21):

[...] até agora temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental e de que, de agora em diante, levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil- ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservamos tempo para elas. Falo de atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Os conhecimentos da teoria histórico-cultural e os estudos da Pedagogia da Infância que romperam com a compreensão biologizante e etapista do desenvolvimento das crianças, necessitariam chegar até as equipes de professores por meio de investimento em formação em serviço e, portanto, por meio de políticas de formação voltadas para uma concepção de educação como processo de humanização, porém, os esforços e investimentos para consolidar o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil após a criação do FUNDEF permanecem mesmo com a ampliação do Fundo para a Educação Básica (FUNDEB)¹⁴. Uma vez que os investimentos foram concentrados no Ensino Fundamental, a Educação Infantil, assim como o Ensino Médio, sofreram impactos negativos de investimento, difíceis de recuperar, como por exemplo, a demanda reprimida por vagas (OLIVEIRA, 2007).

Como já foi dito, este município que antes só atendia a Educação Infantil, de uma hora para a outra assume todas as escolas de Ensino Fundamental que eram mantidas pelo governo do Estado. Mesmo considerando possíveis avanços obtidos com o FUNDEB, não resolveria totalmente o problema da Educação Infantil, que requer alto investimento principalmente no atendimento em creches e no crescente aumento da demanda, inclusive por meio de ações judiciais. Como afirma Oliveira (2007, p. 122), a criação do FUNDEB não equaciona ainda o

¹⁴Em 19 de dezembro de 2006, por meio da EC 53 cria-se o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, para substituir o FUNDEF.

problema “do montante a ser investido em educação pela União e sua ação mais decisiva na redução da desigualdade entre os entes federados”.

Para além da política de financiamento, as avaliações externas e as metas de elevação no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) incidem sobre o Ensino Fundamental de tal maneira que contribuem para a priorização desta modalidade, mais uma vez, em detrimento das outras que compõem a Educação Básica.

Muitos dos investimentos na formação continuada das professoras da rede, incluindo as professoras de Educação Infantil – 4 e 5 anos, foram voltados para a alfabetização com ênfase na sistematização da escrita desde que a prefeitura assumiu o Ensino Fundamental. Criou-se um “Caderno de Metas”, apresentado anualmente pelo Departamento de Educação em que eram estabelecidas as diretrizes para cada ano. Da Secretaria até as escolas, todos deveriam organizar seus planos para responder àquelas metas. Uma delas, durante alguns anos, se referia aos índices de hipótese de escrita esperados para a Educação Infantil. Para atingir a essa Meta, as escolas investiam em atividades de escrita e enviavam ao Departamento bimestralmente os resultados das avaliações destas hipóteses realizadas com as crianças.

Essa meta acentuou práticas de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, aceleração e desrespeito ao direito à infância. No lugar de experiências promotoras de desenvolvimento, o tempo das crianças foi em grande parte ocupado com exercícios de alfabetização, como habilidade motora ou tarefa puramente mecânica e não como uma atividade cultural complexa (MELLO, 2009a).

A Secretaria de Educação também ofereceu cursos e acompanhou sistematicamente o trabalho das escolas. Professoras das turmas de 6 anos da pré-escola foram chamadas a participar do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação (PROFA-MEC). Durante muitos anos houve a indicação da Secretaria de Educação que as direções das escolas atribuíssem as turmas mais velhas prioritariamente às professoras que fizeram o curso. Este é apenas um dos muitos aspectos que contribuiriam para a educação da criança pequena se dar por meio da antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, observados em nossa experiência na Educação Infantil do município desde 1990.

Arelaro (2005), ao discutir a evolução histórica dos objetivos educacionais da Educação Infantil no Brasil, retoma o processo histórico de formação que marcou e marca as práticas pedagógicas nas escolas. Lembra que não é por acaso que sempre foram matriculadas primeiro as crianças de 6 anos para depois as mais novas, assim, as crianças que vão para o Ensino Fundamental podem ser preparadas na pré-escola.

Ao retomar o histórico da formação de professores neste município, observo que a formação das professoras na década de 1970 era fundamentada pelas teorias da psicologia comportamental. Segundo a concepção pedagógica da época, o desenvolvimento infantil é considerado linear e segue um padrão definido por idade, ou seja, as professoras sabem o que esperar de uma criança de 4 anos, por exemplo, e basta planejar os passos e segui-los corretamente para que os alunos aprendam. Os exercícios de prontidão, sequências de atividades de coordenação motora, as cartilhas, entre outras, ilustram esta concepção. As professoras eram formadas em nível médio no chamado Normal, como “alfabetizadoras”.

A abertura política após o longo período de ditadura, possibilitou a entrada de novos referenciais teóricos. Na década de 1980, chegam ao Brasil os estudos sobre alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Estes estudos começaram a ser discutidos no município em 1990 e tiveram forte influência em muitas propostas de formação continuada.

As equipes escolares tinham como indicação o estudo do livro destas autoras “A psicogênese da Língua Escrita”. A equipe de Orientação técnica da Secretaria de Educação promovia o estudo por meio de apostilas redigidas com base neste livro, entre outros. De toda a complexidade desse estudo, as professoras se concentraram em compreender de forma reduzida as fases do desenvolvimento da escrita. O que era considerado erro nas concepções anteriores, passa a ser compreendido como hipótese da criança sobre a escrita carregado de saberes característicos de cada fase.

De maneira superficial, as pesquisas com base nas teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky passam a ser discutidas na rede municipal em 1992. Esses estudos e novas pesquisas superaram as teorias comportamentalistas de desenvolvimento infantil e afirmaram que a criança aprende desde o nascimento e que logo já começa o processo de alfabetização. Estas novas teorias chamadas na época de construtivistas ou sócio-construtivistas faziam parte dos PPPs e dos discursos dos professores, mesmo que pouco ainda se compreendiam sobre elas ou que os Sistemas de Ensino mudassem as estruturas necessárias para de fato adotá-las. Para ser construtivista, por exemplo, o professor necessariamente deveria construir junto com cada criança seu processo único de aprendizagem (ARELARO, 2012).

Todo esse processo histórico é vivido pelas professoras, nas palavras de Arelaro (2012), de forma violenta. Em pouco tempo¹⁵ as professoras precisaram absorver as novas teorias, resignificar suas práticas e citar este referencial no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, num curto intervalo de tempo, as professoras deveriam deixar as práticas

¹⁵ No terceiro capítulo serão discutidas algumas reflexões sobre o tempo em educação.

pedagógicas baseadas na Proposta Curricular do município (Verdinho), de 1985, de caráter compensatório e, adotar uma nova tendência na qual discutem-se as proposições de Emilia Ferreiro e as teorias construtivistas. Para esta tarefa, a Secretaria de educação desenvolveu um plano de “formação permanente” para as professoras da rede.

É curioso observar como estas formações vão sendo desenvolvidas e como consolidam e perpetuam algumas práticas que, por vezes, são misturadas sem que haja coerência. As turmas organizadas por idade se mantêm mesmo após todos assumirem as teorias construtivistas. Arelaro (2012, p. 25) lembra o momento em que as escolas de Educação Infantil passaram a trabalhar com as cantigas de roda, a introduzir os brinquedos e “a incorporar a ideia do corpo e do movimento como pré-requisitos para o processo de alfabetização e de aprendizagem em geral”.

Esta preocupação com corpo e movimento resultou em investimento em formação também na rede municipal. A Secretaria de Educação na década de 1990 contratou assessoria de um profissional de Educação Física para desenvolver com as professoras da rede, planos para o trabalho com “Corpo e movimento”. Na época apresentou o “Circuito”. Esta atividade consiste em oferecer para as crianças uma série de desafios motores dispondo materiais em que as crianças sobem, descem, escalam, rolam, viram cambalhotas, passam por baixo, por cima etc. Os materiais são organizados em uma sequência a ser seguida do início ao fim. O Circuito ainda é organizado nas escolas. As professoras que vivenciaram esta formação vão passando para as novas que chegam e, desta forma, faz parte da rotina de muitas escolas da rede de forma mecânica e repetitiva sem que se reflita sobre princípios e concepções implicadas na ação proposta.

As teorias construtivistas foram tomadas como base para as formações de professoras, como também para as Propostas Curriculares escritas posteriormente. Em 1993, as equipes escolares receberam o documento publicado pela administração no ano anterior “Uma Proposta Integrada para o trabalho em creches e EMEI’s”, o “amarelinho”¹⁶, no qual já aparecem como referencial teórico Piaget, Vygotsky e Wallon. Este documento foi amplamente estudado nas escolas.

O investimento em formação permanente no magistério municipal sempre esteve presente nas políticas da Secretaria de Educação. Durante muitos anos optou-se por contratar

¹⁶ Nesta época eu era professora de uma escola de Educação Infantil na rede. Antes da Proposta Curricular ficar pronta, o grupo de professoras da qual eu fazia parte mandava sugestões de textos para colaborar com a escrita desta proposta. A participação dos professores foi possibilitada desta forma, ou seja, as equipes escolares enviavam sugestões para a equipe da secretaria de Educação. Quando a proposta ficou pronta, a Secretaria de Educação autorizou algumas saídas antecipadas das crianças para que a rede pudesse estudar o documento.

assessorias para, baseado no trabalho que a rede de ensino já fazia, construir novos sentidos e sistematizá-los por meio de documentos. Em 1999, por exemplo, foi realizado um diagnóstico do trabalho com Artes nas escolas de Educação Infantil do município. Com base nestes dados iniciou-se um processo de formação com as equipes gestoras e, mais tarde, foi produzido um caderno chamado “Validação: Caderno de Educação Municipal” a partir das experiências acumuladas nas escolas e das assessorias dadas nas formações. Assim como em Artes, outros Cadernos também foram produzidos da mesma maneira, referentes às outras dimensões da Educação Infantil, como rotina e período de adaptação das crianças.

A sistematização de diretrizes em forma de revistas, cadernos e propostas curriculares ao longo de muitos anos foi adotada como política de subsídio e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, ora com maior ou menor participação das equipes escolares na construção de documentos. Esta sistematização e acompanhamento durante muito tempo deu a ideia de que as escolas trabalhavam de forma similar, com práticas comuns a todas as escolas numa perspectiva de rede ou de sistema de ensino. Assim, formou-se uma cultura escolar geral, além da cultura de cada escola.

O trecho a seguir, extraído do Caderno de Validação em Artes, chama a atenção para algumas questões validadas no município sobre a organização curricular na Educação Infantil e que estão presentes até hoje nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas:

Portanto, é função da escola oferecer oportunidades para que os alunos cheguem à compreensão da Arte, contribuindo para que sua produção artística ganhe sentido e possa ser enriquecida também pela reflexão sobre a Arte como objeto de conhecimento. Para isso, como nas demais áreas, é necessário estabelecer uma rotina de trabalho pedagógico para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem. O professor de Educação Infantil deve dar conta de uma diversidade de conteúdos nas diferentes áreas. Se considerarmos apenas a área de artes, temos aqui 4 linguagens diferentes - artes visuais, música, teatro e dança – para não falarmos das outras formas de linguagens artísticas como cinema, fotografia, grafismo, etc (Caderno de Validação- Artes, 2001, p. 16).

A proposta de trabalho expressa neste documento foi discutida na rede e algumas oficinas foram realizadas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com a coordenação da equipe técnica da Secretaria de Educação. Visitas a exposições de arte e recursos materiais como livros de arte também foram promovidos e disponibilizados para todos os professores. Algumas escolas, como a Escola Tatiana Belinky, puderam construir e organizar o espaço do Ateliê de Arte. Por um lado, esta proposta superou o modelo de educação artística no qual não havia espaço para a criação ou escolha das crianças para se expressar por meio da arte, mas para aprender técnicas, copiar modelos para decorar a escola ou confeccionar

presentes em datas comemorativas, mas, por outro lado, a proposta era pautada numa ideia fragmentada de disciplina, de utilização de espaço e de ênfase na quantidade de conteúdos curriculares que os professores deveriam dar conta e não na criança como sujeito da ação, que necessita de experiências ricas, profundas e significativas com as produções culturais da humanidade.

Sem que se discuta o papel da escola no desenvolvimento das crianças e que os professores reflitam constantemente sobre as propostas presentes nestes Cadernos, podem continuar reproduzindo modelos adultocêntricos, transmissivos, incorporando propostas nas rotinas escolares apenas de forma mecânica.

No terceiro capítulo desta dissertação abordarei algumas práticas organizadas sistematicamente na escola. Por hora, vale lembrar que a Proposta da Secretaria de Educação na época se baseava no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs)¹⁷ de 1998 e, portanto, fase anterior aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que trazem uma outra maneira de se pensar a organização do trabalho nas escolas.

O “Caderno Validação: Rotina na Educação Infantil” é outro importante documento que registra o processo de organização do tempo e das práticas pedagógicas na rede e que estão consolidadas em muitas escolas. O caderno, sistematizado e distribuído para todas as professoras em 2001, orienta a planejar intencionalmente todas as atividades dentro de uma distribuição temporal que respeite as necessidades e o ritmo das crianças. Trata da importância do estabelecimento de uma certa regularidade na distribuição da rotina para que as crianças se sintam seguras, desenvolvam noção de tempo e se apropriem melhor das atividades, uma vez que já sabiam o que iriam fazer. O texto indica a possibilidade da criança participar no planejamento da rotina e a importância de haver momentos entre crianças de idades diferentes. Indica, no entanto, que não se trata de uma “camisa de força”, pois o professor deve estar atento e promover mudanças na rotina quando necessário.

Trago abaixo dois trechos do Caderno, relevantes por orientar rotinas que retratam como são organizadas, a maioria, para não dizer todas as escolas da rede deste município:

¹⁷O RCNEI de 1998 está organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Traz as áreas de conhecimento e os conteúdos para cada área de forma instrumental e didática. O primeiro volume trata dos princípios e ações de formação permanente e as legislações vigentes em educação, entre outros. O segundo volume é dividido entre as áreas de conhecimento e a rotina. As DCNEI trazem a brincadeira e as interações como eixo do currículo. Indicam que as práticas pedagógicas devem promover experiências das crianças nos diferentes campos do saber de forma integrada. Ambos os documentos podem ser encontrados em www.mec.gov.br.

Imprescindível, porém, é a intencionalidade educativa que deve haver por parte da escola ao pensar cada item da rotina, buscando elaborar a grade da melhor forma para que favoreça e potencialize a aprendizagem e, ao mesmo tempo, possibilite a criança construir sua autonomia em um ambiente agradável e tranquilo (Caderno de Validação- Rotinas, 2001, p. 14).

Ao longo do Caderno, vão se explicitando os itens da rotina e a concepção para cada dimensão, como tempo, espaço, a brincadeira etc. A intencionalidade ocorre também nas atividades de cuidado, ou seja, hora de repousar, hora da higiene e hora de comer, todas orientadas detalhadamente. Neste trecho, destaco a palavra **grade**, pela semelhança deste termo com a organização das rotinas no Ensino Fundamental e Médio. Esta palavra é usualmente utilizada nas escolas para designar as atividades distribuídas na rotina diária das turmas. De fato, na prática esta palavra está carregada do sentido de aprisionamento. Para dar conta da quantidade de conteúdos e tarefas da rotina impostas pelas diretrizes destes Cadernos e das propostas curriculares, a grade era seguida rigorosamente. As crianças iam acompanhando as professoras de uma tarefa para a outra, sem relações estabelecidas entre elas, sem o tempo necessário para a construção de significados.

O segundo trecho destacado propõe atividades que devem ser diárias, diferenciadas para crianças de 3 anos, e 4 a 6:

Quadro 2 - Proposta de atividades diárias para crianças de 3 anos

TURMAS DE 3 ANOS

Quando pensamos num atendimento de 10 horas para crianças de 0 a 3 anos, propomos com uma frequência diária as seguintes atividades:

- Ambientes Lúdicos;
- Atividades com Movimentos Dirigidos e Livres;
- Roda de Conversa;
- Hora da História;
- Atividades diversificadas;
- Artes Visuais em Propostas Bidimensionais e Tridimensionais;
- Música;
- Atividades Inter-salas;
- Atividades de Desenho Livre;
- Atividades de Higiene e Alimentação.

Fonte: Validação – Caderno de Educação Municipal, 2001, p. 51

Quadro 3 – Proposta de atividades diárias para crianças de 4 a 6 anos

TURMAS DE 4 A 6 ANOS

Para as turmas de 4 a 6 anos, considerando que o tempo de concentração das crianças vai aumentando com a idade e, considerando uma jornada de 4 horas, propomos como atividades diárias:

- Roda de Conversa;
- Roda de História (e/ou outras);
- Atividades Diversificadas;
- Atividades com Movimentos Dirigidos e Livres;
- Atividades Específicas com as Áreas de Conhecimento;
- Atividades de higiene e alimentação.

O Faz-de-Conta, as Brincadeiras Tradicionais, as Atividades de Percurso de Artes, de Circuitos, como Atividades Permanentes, devem ser planejadas regularmente.

Fonte: Validação – Caderno de Educação Municipal, 2001, p. 52

Esta proposta, acrescida das formações oferecidas às equipes escolares na época, foram apreendidas e realizadas sistematicamente nas escolas. A partir dela, cada unidade escolar estabeleceu suas grades, guiou as práticas pedagógicas, organizando os tempos didáticos em: Atividades Permanentes, Atividades Sequenciadas e Projetos.

Na sequência das produções destes cadernos, em 2004 a Secretaria de Educação produziu uma nova Proposta Curricular da Educação Infantil. As professoras de toda a rede participaram das discussões, estudo e elaboração desta proposta. Tanto os Cadernos de Validação quanto a Proposta Curricular trazem fortemente a influência dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

A divisão por áreas de conhecimento proposta no RCNEI muito se assemelha às disciplinas que fragmentam o Ensino Fundamental e Médio. Para o professor dar conta de todas elas e dos outros itens da rotina, as escolas passaram a organizar nas grades de horários e uso dos espaços, também as áreas do conhecimento. A professora controlava rigorosamente suas ações para dar conta de tudo o que estava na grade e a equipe gestora acompanhava para que as coisas acontecessem como o esperado. As atividades, assim organizadas, iam seguindo uma sequência pré-estabelecida, fixa e segmentada.

Claramente se observa a relação de poder do adulto sobre a criança nesta organização curricular, embora o discurso vá em direção contrária. A contradição gerada pelo RCNEI, base para a Proposta Curricular do município de 2004 até os dias de hoje, é evidenciada por Bujes (2002, p. 233):

O que o Referencial concebe como âmbito ou domínio de experiências, que intitula Conhecimento do Mundo, é composto por eixos de trabalho assim denominados: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Em que pese esta denominação, não é difícil identificar, entre estes eixos, os campos disciplinares “clássicos” do ensino fundamental pelo mundo afora, ou seja, Língua Materna, Matemática, Ciências Naturais, Estudo Sociais, Artes, Música, Educação Física. Mesmo que se tenha pretendido inovar em algumas proposições em tais eixos, o seu núcleo nada deixa a dever às formulações mais conservadoras em termos dos conteúdos escolares vigentes de longa data nas escolas.

A forma como na prática as escolas organizavam as atividades das crianças para o trabalho com todas as áreas dava este caráter conservador da disciplinarização e, mais ainda, também por diferentes fatores, uma área era priorizada em detrimento de outras. Internamente,

em cada área, também havia uma hierarquização dos conteúdos conforme os valores que se atribuíam a eles. O texto que trata da Língua Portuguesa, Oral e Escrita, na Proposta Curricular do município, é bastante esclarecedor e didático. Como referencial teórico afirma adotar a concepção de Alfabetização de Paulo Freire. Estão presentes as teorias de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Délia Lerner e Telma Weisz, entre outros. Os PPPs das escolas deveriam conter os princípios norteadores da proposta curricular do município, mas, na prática, do documento à ação, a rotinização e o planejamento das propostas ocorrem por uma seleção mecânica dos conteúdos, ano após ano sedimentado na cultura da escola sem que se estabeleçam relações entre o aporte teórico, as concepções trazidas no documento e as escolhas que as professoras fazem.

Dentre muitos princípios, objetivos e conteúdos, é interessante notar como as escolas foram se apropriando em parte destas proposições. Até chegar até o plano de cada professora, muitos objetivos acabaram se reduzindo a oferecer às crianças atividades estruturadas sobre o código escrito¹⁸ e os numerais. As formações oferecidas vão na mesma direção, ou seja, uma área é escolhida, dela são priorizados conteúdos e deles, as professoras também vão restringindo suas escolhas.

A respeito destas formações, a Secretaria de Educação e Cultura começa o primeiro volume da terceira Proposta Curricular apresentando a Formação Continuada. Assim, apresenta a concepção que deverá permear as práticas nas escolas de Educação Infantil:

A concepção pedagógica adotada pela Secretaria de Educação e Cultura é a sócio-construtivista-interacionista, que considera a construção do conhecimento a partir das necessidades que o meio ambiente nos coloca e das inter-relações que fazemos com ele, tendo como base psicológica as teorias da construção do conhecimento desenvolvidas principalmente pelos teóricos: Piaget, Vygotsky e Wallon (SBC, 2004, p. 19).

É interessante observar que Vygotsky, teórico que toma como base as concepções marxistas, que compreende o homem como ser histórico, é indicado como referência para a adoção de uma concepção pedagógica ao lado de Piaget, estudioso do desenvolvimento de uma corrente da psicologia criticada por Vygotsky. Segundo Duarte (2006, p. 217), para Vygotsky:

[...] Há necessidade das teorias mediadoras entre a reflexão filosófica mais geral e universal e a análise dos fenômenos específicos a cada campo da realidade e do pensamento sobre essa realidade. É necessária a construção de teorias que permitam

¹⁸Muitas atividades propostas no curso PROFA como cruzadinhas, caça-palavras, textos lacunados etc, são preparadas e utilizadas em grande quantidade e repetidas ano após ano. A escola em que sou diretora hoje também foi a última escola em que trabalhei como professora. Na época (1998-2001) tenho como memória que a ordem era a de trabalhar no mínimo uma atividade como esta por dia. Vale lembrar que as crianças eram mais velhas. Ao retornar à escola em 2011, como diretora, observei que essa “regra” ainda era seguida pelas professoras.

a explicação da essência dos processos humanos, isto é, histórico sociais. Assim, não é possível explicar os processos psicológicos humanos, que são processos histórica e socialmente produzidos, utilizando-se categorias biológicas universais, aplicáveis a todos os seres vivos. Nesse sentido, a concepção epistemológica de Vigotski acerca da psicologia como ciência distancia-se decisivamente da atitude de Piaget, que estendia para a análise do psiquismo humano, o mesmo modelo de análise do “comportamento” das células.

Vygotsky também concentrou sua crítica na concepção de socialização defendida por Piaget, em que o pensamento egocêntrico se localiza na fase de transição para o pensamento socializado, ou seja, parte do natural para o socializado. Vygotsky critica o “dualismo entre o individual/natural/espontâneo de um lado e do outro o social imposto”. Por esta concepção, o poder de influência da experiência social sobre a criança é muito limitada (DUARTE, 2006, p. 222). Com base nos estudos de produções de Vygotsky, de versões antes em parte censuradas ou com omissões importantes nas diferentes traduções dos originais, Duarte (2006) analisa várias outras críticas de Vygotsky às teorias de Piaget e se opõe ao que chamou de “ecletismo pragmático”, a incorporação pelos educadores de partes de teorias distintas, como adota a Proposta Curricular do município onde realizo esta pesquisa.

Mais à frente ainda, a Proposta Curricular explicita o conceito e os princípios da formação permanente e cita as várias ações do programa e os espaços formativos. Chamo a atenção para uma delas por ter grande implicação na Educação Infantil, o PROFA, como o próprio documento esclarece:

O PROFA merece destaque entre os cursos promovidos pelo Departamento de Ações Educacionais, uma vez que é um investimento necessário na formação dos professores alfabetizadores e tem sido realizado desde o ano 2000, com distribuição de apostilas e material áudio-visual bastante rico produzido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (Proposta Curricular, 2004, vol.1, p. 21).

Como já mencionei anteriormente, todas as professoras das turmas de 6 anos foram convidadas a fazer o curso. As atividades propostas e discutidas no PROFA foram difundidas em todas as escolas, principalmente as que se referiam a exercícios sobre o código alfabético de escrita e eram planejadas e preparadas antecipadamente como cruzadinhas, caça-palavras, completar lacunas, entre outras. Atividades que, segundo acreditavam, traziam avanços significativos nas hipóteses de escrita e leitura das crianças. Como metodologia, o formador do curso dava tarefas para as professoras aplicarem nas salas de aula e depois discuti-las no encontro. Este formato, também utilizado em outras ações formativas da Secretaria de Educação, pode explicar a consolidação de algumas propostas pedagógicas na rede.

É preciso lembrar que houve mudanças na faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil, ao passar as crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental quando foi instituído o Ensino Fundamental de 9 anos. As crianças atendidas na Educação Infantil passaram a ser as mais novas, mas, ainda assim, eram propostas as mesmas atividades sobre o código alfabético que se “aplicavam” às turmas de 6 anos, em detrimento da oferta de atividades em outras linguagens.

Outra ação do Programa de Formação Permanente que durante muitos anos foi bem avaliado pelas equipes escolares eram os chamados “Curso em Parceria com a Unidade Escolar”, assim denominado:

São cursos oferecidos à escola, para que esta possa escolher o tema e o profissional desejado, de acordo com o seu projeto formativo. O profissional contratado pela Secretaria ministra suas aulas para o grupo-escola em seu ambiente de trabalho. Esse tipo de formação é a mais onerosa, mas vem demonstrando ser a mais eficaz na obtenção de resultados. A participação da escola nessa formação é opcional e a Secretaria permite que 50 % da carga horária do curso seja realizada em horário de serviço do educador (PROPOSTA CURRICULAR, 2007, V. 1, p. 21).

Na Escola Tatiana Belinky encontrei registros, dos anos de 2007 e 2009, de dois destes Cursos em Parceria. Um deles trata da construção de um Projeto Conceitual da Brinquedoteca. Durante o curso discutiram sobre o “Brincar” e sobre o espaço e acervo da “Brinquedoteca”. A equipe escolheu este Curso em Parceria com o objetivo de compreender e melhorar as propostas no uso da brinquedoteca que já fora implantada na escola como parte dos Programas da Secretaria de Educação.

Alguns pontos de destaque dos registros deste curso. A formadora indicou a importância de promover brincadeiras entre as crianças de idades diferentes e em algumas avaliações feitas pelas professoras, escreveram como significativa a reflexão sobre pensar “a brinquedoteca como um espaço a serviço do professor e não o contrário.” Este comentário me remete à ideia de “grade” estabelecida na escola. O domínio da professora sobre o seu planejamento se restringia a organizar o rol de conteúdos nos espaços determinados pela grade. A participação da criança no planejamento ficava ainda mais restrito.

Outra questão que emerge dos registros sobre esse curso se refere à preocupação das professoras em disponibilizar todo o acervo de brinquedos ao mesmo tempo e o número de crianças no espaço. Buscavam também sugestões de atividades, como a expectativa de uma professora: “Espero que seja trabalhado a parte teórica sobre brinquedoteca, assim como propostas de novas atividades” ou outra que escreveu: “Espero que amplie nosso trabalho para todo o material da brinquedoteca e que traga sugestões para diferentes propostas de trabalho.”

A política da Secretaria de Educação nesta época foi marcada pelo alto investimento em recursos materiais e espaços físicos das escolas com implicações nas formações dos professores. A formadora contratada para dar o curso sobre Brinquedoteca na Escola Tatiana Belinky apontou em seu relatório de avaliação uma necessidade diagnosticada:

No que se refere ao material escrito “BRINQUEDOTECA” – Repensando o espaço” oferecido à escola na implantação do projeto, acredito que faltam algumas orientações conceituais importantes, que determinam o uso do espaço e o acervo. Há uma ênfase no espaço, mobiliário, equipamentos e composição do acervo, no entanto, mais do que um lugar, a brinquedoteca é uma proposta. Acredito na importância da discussão desta proposta conceitual, inserida nas EMEBs, no conjunto das demais ações da escola. (Formadora do Curso em Parceria)

Esta ênfase ao material, espaço e acervo, mais do que a uma proposta conceitual, pode ser observada como uma importante característica dos muitos processos formativos da gestão desta época. As influências desta política de formação poderão ser observadas nos elementos que irão compor a cultura escolar na Escola Tatiana Belinky.

O outro “Curso em Parceria” escolhido pela equipe escolar foi sobre alfabetização e letramento. Como referencial teórico, se reportaram aos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares. Entre leituras e reflexões, principalmente sobre as hipóteses de escrita, foram ofertados modelos de atividades de práticas de leitura e escrita que poderiam ser desenvolvidas com as crianças, de acordo com a hipótese de cada uma. Discutiram a importância da “Roda de Conversa e da “Hora da História”, ambas já presentes na grade da escola, como já indicava o “Caderno de Validação”.

Um quadro disponibilizado como sugestão na pauta do curso trazia as atividades de leitura e escrita como diárias, com exemplos do que trabalhar em cada dia. Como atividades eram sugeridas: sondagens de escrita, produções espontâneas, reescrita de texto, cruzadinhas, ordenação de textos, textos lacunados, cópias, produção de texto, revisão, glossário, leitura em voz alta ou silenciosa, ortografia, pontuação, gramática, entre outras, como pode ser observado no quadro:

Quadro 4: Exemplo de rotina sugerida pela formadora no Curso em Parceria.

SEGUNDA FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividades diversificadas	Entrada coletiva	Atividades diversificadas	Entrada coletiva	Atividades diversificadas
Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia
Roda de conversa (novidade)	Roda de conversa (jornal)	Roda de conversa (científica)	Roda de conversa (curiosidades)	Roda de conversa (reconto)
História (horror)	História (Contos de fadas)	História (Aventuras)	História (Fábulas)	História (Crônicas, mitologia)

Corpo e movimento Jogos (futebol, basquete, vôlei, jogos com bolas, cordas, arcos, sacos de areia etc.)	Corpo e movimento Brincadeiras (queimada, pega pega, trapa trepa, cabo de guerra, mãe da rua, balança caixão, pega coisa, gato e rato etc.)	Corpo e movimento Dança	Corpo e movimento Circuito	Corpo e movimento Atividade livre
Líng. Portuguesa (Escrita: sondagens, produções espontâneas, reescrita de textos, etc.)	Líng. Portuguesa (Leitura: cruzadinhas, ordenação de textos, textos lacunados, cópias etc.)	Líng. Portuguesa (produção de texto, revisão, glossário)	Líng. Portuguesa (Leitura: oral, em voz alta, silenciosa, agenda do dia etc. – biblioteca)	Líng. Portuguesa (ortografia, pontuação, gramática etc.)
Matemática (Situações problema, cálculo mental, operações matemáticas)	Matemática (Jogos matemáticos com registro: feche a caixa, quilles, dados, boliche etc.)	Matemática (Situações problema, com registro, operações matemáticas)	Matemática (geometria: dominó das 4 cores, tangran etc.)	Matemática (sistema monetário)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

Há também nos registros deste curso, vários modelos de atividades de leitura e escrita que contribuem para o avanço na hipótese de escrita. São textos de poemas e parlendas que se desdobram em uma série de atividades como as já descritas acima. Cada professora recebeu os modelos e discutiu durante o curso. Entre vários modelos disponibilizados que a formadora sugere, trago este como exemplo:

Quadro 5: Proposta de tarefa de escrita oferecida no Curso em Parceria

ADOLETÁ						
ADOLETÁ						
LE PETI PETI	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
NESCAFÉ COM	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ADOLETÁ						
PUXA O	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	DO TATU	
QUEM SAIU FOI	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
COM A LETRA U	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

As avaliações realizadas individualmente pelas professoras a respeito do curso foram muito positivas. Em nenhuma avaliação aparece questionamento sobre o trabalho com crianças

pequenas, uma vez que é uma escola de Educação Infantil. Formações como esta estiveram muito presentes na rede municipal, mesmo para as professoras de Educação Infantil, o que só fez ampliar as práticas equivocadas para as crianças pequenas.

O histórico da Educação Infantil no município sugere que sempre esteve presente a preocupação com a formação das professoras e o acompanhamento das práticas nas unidades. Com a municipalização do Ensino Fundamental, o maior investimento em formação das equipes foi sobre alfabetização. Com a preocupação de organizar uma rede que triplicaria de tamanho e que precisava de bons resultados nas séries iniciais, muitas estratégias de formação foram planejadas e sistematizadas em documentos produzidos pela equipe da Secretaria de Educação no diálogo com as equipes escolares. Estes documentos balizaram as práticas nas escolas de Educação Infantil por muitos anos.

A Secretaria de Educação planejava suas ações e as socializava com as escolas por meio dos chamados “Caderno de Metas”. Anualmente, por meio deles todas as equipes sabiam o que caberia a cada segmento desenvolver naquele ano. Assim, as escolas também planejavam as formações que seriam realizadas nas escolas nos espaços formativos internos como Reuniões Pedagógicas e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Uma das metas sempre presente nestes cadernos se refere aos avanços nas hipóteses da escrita, inclusive na Educação Infantil. Daí também decorrem muitas ações das equipes escolares em promover atividades em leitura e escrita, mesmo após a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, que legalmente autorizou o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em resumo, a metodologia utilizada pela Secretaria de Educação até 2008 pautou-se em definir metas para a rede, trazer assessorias para formação das equipes gestoras e professoras, planejar o trabalho das Orientadoras Pedagógicas para acompanhar as práticas nas escolas e sistematizar o trabalho em documentação produzida pela Secretaria de Educação.

A partir de 2009, a atual gestão da Secretaria de Educação optou por outro modelo de formação e, em 2010, firmou um convênio com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o qual oferecia cursos, fora do horário de trabalho, de *lato sensu* em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ciências e Educação Inclusiva. As aulas aconteceram aos sábados com ônibus gratuito para as professoras, com saída da Secretaria de Educação do município. Por ser opcional, a grande maioria das professoras não fizeram o curso. Na época, três professoras da escola Tatiana Belinky optaram por fazer a especialização em Educação Infantil, uma professora fez em Ciências e outra em Educação Inclusiva. Inicialmente cada escola teria direito a uma ou duas vagas, mas como não houve muita adesão, sobraram vagas e, por isso, cinco professoras da escola puderam participar.

Nos últimos anos, excetuando o curso de pós-graduação, não foram oferecidos cursos, palestras ou outro modelo de formação continuada às professoras de Educação Infantil. Todas as ofertas da Secretaria de Educação desde então são para professores do Ensino Fundamental, sendo o PNAIC uma delas. Por falta de opção, alguns professores da Educação Infantil fazem os cursos quando há vagas remanescentes.

A Secretaria de Educação também optou por oferecer aos gestores de escolas de Educação Infantil, diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos uma formação com as Profas. Dras. Mônica Appezzato Pinaza e Suely Amaral Mello. Nesta formação foram abordados temas de relevante importância e atualidade para a construção de um currículo que respeite os direitos das crianças e promova o máximo desenvolvimento. Nos encontros foram discutidos o papel da Educação Infantil numa perspectiva da teoria histórico-cultural coordenado pela Profa. Dra. Suely Amaral Mello e o papel da gestão da escola e formação de professoras pela Profa. Dra. Mônica Pinazza. Como diretora, participei desta formação e, na medida em que me apropriava dos temas discutidos, buscava qualificar meu trabalho com a formação das professoras.

Diferentemente de políticas anteriores de acompanhamento e sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, em nenhum momento agentes da Secretaria de Educação acompanharam os processos desenvolvidos nas escolas como resultado deste investimento na formação dos gestores. Como as reflexões seriam levadas ou não para cada escola poderia partir de decisão ou, porque não dizer, adesão pessoal de cada diretor ou coordenador pedagógico. Os gestores do sistema municipal se omitiram da tarefa de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas da rede na medida em que não discutiram diretrizes, princípios ou um projeto comum de educação da criança pequena claramente defendido por um plano de governo.

As reflexões e estudos possibilitados nesta formação contribuíram significativamente para a proposta de ressignificar as práticas na Escola Tatiana Belinky. Como diretora, busquei problematizar as práticas, estudar o referencial teórico com as professoras e trazer leituras para complementar a formação, uma vez que as reflexões foram provocadoras e me mobilizaram a buscar mais conhecimento. Em muitos momentos senti falta de um interlocutor, um parceiro mais experiente para trocar ideias sobre a formação posta em curso na escola e os rumos a seguir, já que a formação de gestores acabou, a coordenadora pedagógica não participou da formação e os gestores da Secretaria da Educação não promoveram trocas entre as equipes escolares, reuniões, ou qualquer indicação quanto à proposta debatida na formação, tornando este trabalho solitário e restrito à escola.

A formação das professoras se dá, atualmente, exclusivamente na escola, nos espaços criados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e reuniões pedagógicas, coordenados pela gestão da escola. Desta forma, afirmo a necessidade de se discutir o papel da gestão da escola na formação continuada de sua equipe.

Para resgatar os dados da história da Educação Infantil no município, busquei informações em diferentes documentos e, na medida em que ia avançando na leitura, minhas memórias foram descortinando eventos, fatos e lembranças do passado como parte desta história, uma vez que trabalho nesta rede há 24 anos, fiz estágio do Magistério na escola em que sou diretora e fui professora e fui aluna aos 5 e 6 anos de uma escola também do município.

Observo que durante muitos anos as políticas para a Educação Infantil no município foram asseguradas por meio da sistematização dos conhecimentos produzidos na rede, em diferentes documentos como os já citados “Recordando e Renovando”, Propostas Curriculares, “Cadernos de Validação”, “Cadernos de Metas”, entre outros, com a ajuda de assessorias externas e formações oferecidas às professoras e equipes gestoras. As documentações produzidas durante estes anos proporcionaram a interlocução entre a Secretaria de Educação, responsável por demandar as políticas públicas de governo, e as escolas do município que, sendo assim, formaram a ideia de rede, ou seja, as concepções e propostas pedagógicas são muito semelhantes entre as escolas. Cada unidade escolar tem suas próprias características, mas foi possível observar que as políticas de educação e de formação do município tiveram grande influência na cultura da escola Tatiana Belinky e de outras várias do município.

A municipalização do Ensino Fundamental trouxe consequências para a Educação Infantil. Nos primeiros anos, a preocupação com a alfabetização e com os resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental levaram a Secretaria de Educação a direcionar a maior parte da formação e das metas para a alfabetização, incluindo a Educação Infantil. Por outro lado, a intencionalidade pedagógica nas propostas foi uma característica na rede e a documentação produzida auxiliou as equipes escolares a organizarem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Se, por um lado, a presença marcante da Secretaria de Educação em governos anteriores, por meio de Documentos e Programas (Biblioteca, Brinquedoteca, Ateliê de Artes) podem ser consideradas por muitos, uma política centralizadora, por outro, a falta de interlocução em nome da autonomia pode produzir o isolamento das equipes escolares e o esvaziamento das políticas na Educação Infantil.

Governos anteriores com políticas, por vezes neoliberais, se encarregaram de cercar efetivamente as unidades escolares para que as propostas de educação de governo fossem efetivadas por meio de acompanhamento e sistematização, metas e diretrizes postas e cobradas

das equipes escolares, seguidas por críticas contundentes quanto à falta de autonomia pedagógica destas escolas. A ênfase nos espaços e materiais em detrimento das discussões mais aprofundadas sobre infância e desenvolvimento promoveram propostas pedagógicas mecânicas e repetitivas. Por outro lado, hoje as escolas de Educação Infantil estão isoladas por uma sistema que não apresenta ou promove qualquer discussão coletiva acerca de uma política de educação para a criança pequena.

É neste contexto político e histórico que a Escola Tatiana Belinky, que está inserida e influenciada por ele, constrói sua cultura há 40 anos, como será apresentada a seguir.

CAPÍTULO 2- CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA TATIANA BELINKY

No capítulo anterior foram analisadas as concepções de criança e infância, Educação Infantil e currículo, além da política pública para esta etapa da Educação Básica no município em que a Escola Tatiana Belinky está localizada. Com essa exposição, busquei evidenciar um conjunto de fatores responsáveis por influenciar a cultura escolar desta unidade de Educação Infantil.

O objetivo deste capítulo é o de apresentar os conceitos adotados nesse estudo, que orientam a compreensão de cultura escolar e de cultura da escola de modo a identificar elementos constituintes daquele conjunto de fatores anteriormente analisados, associados a outro conjunto de fatores - arranjos no espaço físico e formas de organização da gestão e da equipe docente desenvolvidas na unidade, que vão se configurar em cultura da Escola Tatiana Belinky.

Inicialmente, serão apresentados alguns conceitos de cultura escolar com base nos estudos realizados por Candau (2010), Pessanha; Daniel; Menegazzo (2004) e Faria Filho (2007) e dimensões de tempo-memória, baseado nos estudos de Baptista (2014a, 2014b) a fim de compreender a cultura da Escola Tatiana Belinky à luz destes conceitos. Após delimitar os conceitos, apresento, com base nos dados empíricos, as características e as dimensões político-pedagógicas presentes na cultura da escola. Desta forma, analiso dados de 2000 a 2010 e recorro às concepções de criança, infância, Educação Infantil e currículo discutidas no primeiro capítulo com a intenção de, além de revelar as concepções presentes nas práticas pedagógicas da escola, apontar em que sentido era necessário superá-las.

2.1 Cultura Escolar e Cultura da Escola: alguns conceitos

Em meio ao universo das políticas de formação e da própria história da Educação Infantil na rede municipal e no país, a Escola Tatiana Belinky desde 1974 vem construindo o seu jeito próprio de ser e de fazer a educação das crianças do bairro, influenciada por todo o contexto em que está inserida. A comunidade atendida, sua localização, o espaço e a organização dos tempos, a equipe e o contexto das políticas da Secretaria de Educação, são fatores que compreendem a cultura instituída nesta escola, uma vez que o fenômeno educativo escolar é resultado da articulação de duas dimensões: “o tempo mais longo e a dimensão macro

dos processos de escolarização com os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 196).

Com a análise apresentada no capítulo anterior, observo que há relações estabelecidas entre as políticas do município e as práticas desenvolvidas na escola, nos arranjos no espaço físico e na organização do tempo. Os documentos sistematizados pela Secretaria de Educação do município ainda orientam o trabalho das equipes de gestão e docente, influenciando as culturas escolares.

Para Libâneo (2004, p. 33), a cultura da escola se refere aos significados, valores e comportamentos, entre outros aspectos característicos de uma escola e gera “um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e agir”. Este padrão coletivo de pensar e agir na Escola Tatiana Belinky pôde ser pesquisado por meio de vários documentos produzidos e arquivados na escola como atas de reuniões pedagógicas, planos de formação, projetos e sequências didáticas, avaliações da equipe, relatórios de aprendizagem, registros dos cursos em parceria, entre outros, guardados por muitos anos e valiosos para esta análise. O grupo de pesquisa Professores e Disciplinas Escolares da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul aponta que materiais como estes que encontrei são “fontes privilegiadas para a análise da cultura escolar” e que nem sempre são conservados ou guardados nos arquivos (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 06).

Segundo Candau (2010), a expressão “cultura escolar” foi recentemente introduzida na literatura pedagógica e pode ser explicada por diferentes enfoques. Dois deles, analisados pela autora, trazem conceitos interessantes para esta pesquisa: os conceitos de cultura escolar de Gimeno Sacristán e as contribuições de Forquin.

Sacristán se refere à cultura escolar na íntima relação com o currículo, não no sentido do currículo formal, mas do currículo real, ou seja, a cultura vivida no cotidiano, como explica Candau (2010, p. 63, grifos da autora):

A posição deste autor parte de uma concepção de cultura escolar não como os *conteúdos-objeto* a serem trabalhados na escola, e sim como jogo de *intercâmbios e interações* presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados neste processo. Um aspecto especialmente importante de sua posição se relaciona, não somente com as múltiplas aprendizagens que se dão na escola, como também com o que não se aprende por ser ignorado, não valorizado e mesmo negado pela cultura escolar.

Este conceito evidencia muito do que foi e até hoje é negado às crianças nas escolas de Educação Infantil quando seu propósito é o de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental e

fragmentar as experiências das crianças em divisões disciplinares como observado na história da Educação Infantil. A ênfase dada, por exemplo, a conteúdos de memorização e desenho de letras e de números de forma mecânica, deixam de fora as experiências das crianças com as múltiplas linguagens.

A relação educação escolar e a cultura são ponto de partida para Forquin. Candau (2010) explica que esse autor parte desta relação para chegar ao conceito de cultura escolar. Nesta relação, ensinar significa elevar, ao nível desejado, o desenvolvimento intelectual e pessoal da criança ou do jovem, por meio do acesso a elementos da cultura, ou seja, do que a humanidade construiu ao longo de sua história. Estes elementos serão selecionados de acordo com o que se julgue mais essencial e que deverão ser incorporados ao indivíduo sob a forma de *habitus*. Desta forma, para Forquin (1993, apud Candau, 2010, p.67), “a cultura escolar estaria, portanto, referida ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade da aprendizagem”. Por outro lado,

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167 apud CANDAU, 2010, p. 67)

Embora nos diferentes âmbitos do sistema de ensino sejam produzidos documentos norteadores do currículo, cada unidade escolar seleciona e organiza seus elementos curriculares na dinâmica do cotidiano com base nos valores e crenças de cada membro da equipe, ou seja, os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do município são apropriados pela equipe da escola e reorganizados na prática do dia-a-dia, conforme suas convicções.

Outro dado importante para a análise da cultura da escola se refere à estrutura física do prédio. O tamanho, a forma, as cores, as regras criadas para seu uso, o controle, o sentimento de pertencimento a este território coletivo, as relações de cada um com os espaços, tudo isso conforma a cultura da escola. Com o aumento da demanda por vagas e a universalização do Ensino Fundamental, muitas gestões de governo precisaram investir em construções e readequações de prédios escolares. As plantas destes prédios podem revelar prioridades e concepções políticas de educação e de atendimento à população. A manutenção e conservação

dos prédios, as ampliações feitas nas plantas originais, tudo isso tem influência sobre as pessoas que trabalham e estudam nestes prédios (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Por volta de vinte anos após a inauguração da Escola Tatiana Belinky, o aumento na procura por vagas implicou em alteração de parte da estrutura física da escola. Uma área ampla foi transformada em quatro salas de aula fechadas com divisórias de drywall, isolando a visão que se tinha para a área verde externa deste lado da escola. Passa de 6 para 10 salas de aula. É possível observar por esta reforma que, culturalmente, o atendimento às crianças se dá em agrupamentos por salas de aula conforme a ideia predominante de escolarização das crianças pequenas.

A implantação dos Programas da Secretaria de Educação também trouxe novas configurações para o espaço físico da escola. Foram construídas a Biblioteca Interativa, o ateliê de arte, a brinquedoteca e, posteriormente, a Cozinha Educacional, ocupando espaços internos e de área verde da escola. Estas salas interferiram na cultura escolar, principalmente na organização dos tempos na rotina. Segundo Viñao-Frago (2000, p.99 apud Pessanha; Daniel; Menegazzo, 2004, p. 06):

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

Em relação à cultura escolar, tomando como referência a distinção feita por Forquin, a construção destas salas e a distribuição do tempo para o uso implicaram em escolhas de conteúdos para a utilização destes espaços em detrimento de outros, como a horta ou o teatro. Estes conteúdos foram trabalhados por meio de sequências didáticas rotinizadas e repetidas por muito anos.

Uma possível compreensão da cultura da escola e da cultura escolar pode ser feita a partir dos conceitos de tempo-memória. Estes conceitos, “ao longo do processo de historicidade da humanidade, traduzem, em grande parte, o comportamento e os postulados propostos pela Educação” (BAPTISTA, 2014 b, p. 98). O tempo, para Platão e Aristóteles, é uma medida exterior ao homem, cíclico, circular e articulado pelos movimentos dos planetas. Por este conceito de tempo, a educação é espaço de repetição e de previsibilidade. Não é concebível, por este conceito, a ideia de imaginação, de criatividade, originalidade, produção de novos conhecimentos e mudança (BAPTISTA, 2014b).

Segundo Baptista (2014b), esta concepção cíclica e circular do tempo interessa às esferas do poder pela previsibilidade dos fenômenos e dos fatos. Muito comum nas culturas escolares, esta previsibilidade pode ser observada na rotinização e na repetitividade na seleção de conteúdos e na forma de apresentá-los às crianças. Dia após dia, as crianças e as professoras são submetidas a uma grade de distribuição de tempo quase que imutável. Da mesma forma, a cultura da escola mantém ritos eternizados, seja na forma como organiza sua rotina, como recebe as crianças, como as deslocam de um lugar para outro, as filas, por exemplo, as datas comemorativas habitualmente comemoradas, os agrupamentos por idade, enfim, uma série de rituais que, de tão repetitivos, são naturalizados de forma mecânica. Nestas culturas, não há espaço para o novo e nem a percepção da necessidade de mudança.

Os conceitos de tempo-memória acompanham o processo histórico da humanidade. Na Antiguidade o tempo é compreendido como cíclico e repetitivo, sem margem para a originalidade. Já na Idade Média, prevalece a concepção temporal cristã, tempo e Universo são criações de Deus. Nesta visão teológica, tempo se relaciona com a ideia de vida eterna, com destino sobrenatural dos humanos e com a concepção de que na eternidade só há presente, ou seja, um conceito de atemporalidade. Segundo Baptista (2014b, p. 95), “os espaços de indeterminação, criatividade e originalidade estão fora do alcance da humanidade”.

Com o avanço da Ciência, novas compreensões acerca dos conceitos de tempo-memória trazem influências para a educação. Na modernidade, o tempo se liberta da subordinação aos astros e se relaciona ao próprio homem, e não mais externo a ele, ao tempo pessoal, à subjetividade.¹⁹ Estas concepções vão romper com o determinismo e a previsibilidade de concepções anteriores, e o futuro surge como possibilidade (BAPTISTA, 2014 a). Desta forma, por mais que a cultura da escola possa parecer estagnada, há espaço para a mudança, desde que as equipes escolares tenham consciência desta possibilidade.

Baptista (2014a, p. 31), com base no conceito de temporalidade de Paulo Freire, explica que o homem “possui, concretamente, dimensões de temporalidade, ou seja, passado, presente e futuro”. O homem temporaliza-se. Por outro lado, o sistema, de forma perversa, o massifica, o destemporaliza. Destemporalizadas, as equipes escolares não são capazes de agir, de planejar, de promover mudanças na cultura da escola.

As várias dimensões de tempo-memória já citadas, entre outras possíveis, podem coexistir e permanecer nos dias de hoje (BAPTISTA, 2015). Atualmente, a sociedade vive ainda uma escravidão submetida ao relógio. Bauman (apud Baptista, 2014 a) chama a atenção para a

¹⁹ Baptista (2014) faz uma análise detalhada dos conceitos de tempo-memória ao longo do processo histórico. Comenta os conceitos também com base em Deleuze, Kant, Bergson, entre outros.

velocidade das transformações atuais que esvaziam o presente e, portanto, a experiência das pessoas. Na escola não é diferente. O excesso de conteúdos e a distribuição das disciplinas na grade de horário, presentes nas culturas escolares, são pequenas mostras desta corrida desenfreada. Como visto no histórico da política de Educação Infantil, a cultura antecipatória e escolarizada tira da criança o tempo para viver a infância, para a brincadeira e para experiências significativas com a cultura construída pela humanidade.

Com base nos conceitos apresentados, serão analisadas a seguir as características presentes na cultura escolar e na cultura da Escola Tatiana Belinky com o objetivo de compreender as concepções presentes nas práticas pedagógicas da escola e porque a necessidade de promover mudanças nestas culturas.

2.2 A Escola Tatiana Belinky: espaços e tempos

A Escola Tatiana Belinky é pública, municipal e está localizada na região do ABC paulista. Foi inaugurada em 1974, época em que o município era responsável apenas por escolas de Educação Infantil. O bairro está próximo do centro da cidade e também faz divisa com outro município da região em suas extremidades. Participa com destaque todo ano do desfile de blocos de carnaval da cidade e já ganhou muitos prêmios, orgulho dos moradores. As vilas que compõem o bairro foram se formando organizadamente em conjuntos de casas térreas ou sobrados em volta de muitas praças arborizadas. A população do bairro, hoje, é composta por muitos idosos, o que direciona políticas específicas desenvolvidas pela Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada em frente ao portão de entrada das crianças.

Figura 1- Portão de entrada das crianças



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Para algumas famílias, é tradição matricular seus filhos na Escola Tatiana Belinky. Os avós levam seus netos e já levaram seus filhos, por isso há uma ligação afetiva entre a escola e as famílias mais antigas no bairro. Não há expansão imobiliária significativa, o que caracteriza

certa estabilidade, mas crescem as moradias na área de divisa, o que traz novas famílias para compor a comunidade escolar.

Em relação à situação econômica da comunidade, em geral é bastante heterogênea. De baixa à média renda, é composta por trabalhadores domésticos, funcionários de mercados e padarias do entorno, de famílias que vivem da aposentadoria dos mais velhos a profissionais liberais, professores, comerciantes, entre outros.

A escola chama a atenção pelo projeto arquitetônico e pela extensão de sua área. Foi construída já projetada para atender crianças da pré-escola, de 5 e 6 anos, inicialmente. Hoje são atendidas em média 370 crianças de 2 a 5 anos em período parcial, manhã ou tarde.

Figura 2- Horta



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Há jardins de inverno e vidros no lugar de paredes, que integram diferentes espaços e salas. Estas são amplas com em média 60 m² cada uma. Há nas salas armários e colmeias que possibilitam disponibilizar materiais ao alcance das crianças e a autonomia para organizar os materiais, trabalhos coletivos e individuais. Todas as salas têm espelho e uma parede onde são pendurados cartazes e atividades das crianças. O tamanho da sala também facilita rodas de leitura e brincadeiras em cantos, além das mesas que acomodam de 4 a 6 crianças cada uma. Em 2011, cada sala possuía oito mesas com quatro cadeiras cada para que as trinta e duas crianças pudessem permanecer sentadas.

Durante muitos anos as crianças brincaram nas duas piscinas que havia na escola. Na década de 1990, as piscinas foram desativadas e transformadas em tanques de areia, por dificuldade de manutenção. De forma lúdica, o arquiteto que projetou a escola a desenhou como

um navio onde os banheiros, por exemplo, são cabines e as portas das salas são amplas e abrem pelo centro. Foram projetadas apenas duas escolas no município com estas características. Um estudo aprofundado sobre os prédios escolares construídos até meados da década de 1990, quando o município só atendia a Educação Infantil, poderia revelar interessantes concepções de infância, Educação Infantil e currículo. Estes prédios se diferenciam bastante dos prédios construídos pelos governos estaduais para o Ensino Fundamental e Médio.

A própria planta da Escola Tatiana Belinky, em sua forma original e, posteriormente, as reformas que interferiram no projeto arquitetônico, podem propiciar um interessante estudo sobre as concepções de educação e as políticas de atendimento às crianças pequenas. Na origem, a planta da escola contemplava muita área verde ao alcance dos olhos das crianças por todos os lados, já que em sua estrutura são utilizados vidros no lugar de paredes. Piscinas, parques, areia, horta, teatro, gramados, árvores frutíferas, jardins de inverno e pias ao lado de cavaletes de pintura podem revelar concepções em que se valorizam as experiências das crianças com a natureza, com as artes, com as brincadeiras ao ar livre e as relações com o que acontece dentro da sala e o lado de fora.

Há na Escola Tatiana Belinky um Teatro de Arena que ficou desativado por muitos anos por problemas de infiltração de água e foi finalmente reformado em 2014. Neste espaço, além de atividades culturais, muitas reuniões de pais e da Associação de Pais e Mestres (APM) eram realizadas nele por suas características: redondo, com arquibancada, capacidade para aproximadamente 150 pessoas, boa acústica e aconchegante. Este espaço foi pouco utilizado pelas professoras, apesar das possibilidades de experiências lúdicas com a arte cênica que ele proporciona. Não observei propostas pedagógicas que indicavam o uso deste espaço como possibilidade de promover brincadeiras que envolvessem linguagens cênicas, dramáticas ou circenses, por exemplo, embora o espaço em si já seja convidativo. Uma mudança significativa nas práticas pedagógicas da escola seria a inclusão deste espaço no planejamento das propostas cotidianas, mas para isso a equipe escolar precisaria compreender a importância das brincadeiras, do uso das diferentes linguagens e do acesso às diferentes manifestações culturais como a arte cênica.

Figura 3 - Teatro de Arena



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

A escola também conta com um amplo salão com palco, muito utilizado para apresentações. Durante muitos anos este salão também servia como recepção das crianças. Contam que em certa época havia até um piano no palco, tocado por uma professora, para o acolhimento na hora da entrada. Embora as crianças demonstravam desejo de brincar neste palco, em geral, era utilizado somente para apresentações.

Há refeitório e cozinha onde são preparados os lanches. Na área externa há quadra, horta, gramados e árvores. Conta com três parques ao ar livre com brinquedos como “casa do Tarzan”, escorregadores, balanços, trepa-trepa e gangorras. A quadra está com o piso muito danificado, rústico e por isso o seu uso é limitado.

Nos parques o chão é de areia, motivo de muitas reclamações por parte das famílias e de grande exploração pelas crianças. Neste espaço, brincam com gravetos, observam formigas e joaninhas, as folhas e frutas que caem das árvores, fazem coleções de pedrinhas e bolos na areia. Como observou Benjamin (2009), “a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças”. Os adultos precisariam reconhecer a riqueza de experiências que podem ser proporcionadas nestes parques, compreendendo que:

Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p. 104)

Em geral, as crianças brincavam livremente nestes parques sob a supervisão das professoras preocupadas com a segurança, mas pouco observei a mediação delas, apesar das inúmeras possibilidades de aprendizagens, de assuntos para rodas de conversa e para projetos pedagógicos que o parque proporciona.

Figura 4- Parque com tanque de areia



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Ao longo destes anos foram feitas diversas alterações na planta para contemplar novas necessidades. A escola foi reformada no ano de 2001 para a implantação do programa municipal de Rede de Biblioteca Interativa (REBI)²⁰. A Biblioteca Interativa da escola foi inaugurada em 11 de setembro de 2001 após uma formação para a equipe da escola. Alguns anos depois foram implantados os programas de Ateliê de Artes e Brinquedoteca. Os programas consistiam em reforma e adequação dos espaços e mobiliários específicos projetados em parceria entre a Secretaria de Educação e a Universidade de São Paulo (USP), dentro de uma concepção de uso autônomo e criativo pelas crianças. Algumas escolas da rede não possuem os Programas por falta de espaço físico ou de adesão da equipe escolar.

Figura 5- Brinquedoteca



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Segundo a concepção dos Programas implantados na escola, os materiais devem ser diversificados e ao alcance das crianças. O layout dos espaços permite às crianças a escolha da atividade uma vez que foram projetados para que várias propostas pedagógicas ocorram ao

²⁰ Biblioteca dentro do Projeto REBI (Rede de Bibliotecas Interativas). Conceito de biblioteca implantado a partir da assessoria do Prof. Dr. Edmir Perroti, em parceria entre a Secretaria de Educação do Município e a Escola de Comunicação e Artes - USP).

mesmo tempo. Orientações e propostas pedagógicas destes Programas foram registradas em documentos chamados “Guia de Implantação de Ateliê de Arte” e “Guia de Implantação de Brinquedoteca”. A equipe gestora da escola recebia estas e outras orientações. Como proposta para o Ateliê de Arte, o documento define:

A proposta deste espaço foi desenvolvida para promover um contato significativo do aluno com a Arte e proporcionar momentos de:

- Contextualização a partir de pesquisas, no universo sócio-cultural e histórico vinculadas a movimentos artísticos ou não;
- Apreciação das obras artísticas que abrangem experiências de perceber, atribuir significados, estabelecer relações entre a arte e suas vivências pessoais a partir de observações, informações e contextualizações;
- Fazer artístico onde o aluno vivenciará experiências de reflexão e criação
- artística, fazendo escolhas, buscando soluções, encontrando possibilidades para desenvolver um percurso pessoal e assim compreender a arte em todos os sentidos (Guia de Implantação de Ateliê de Artes, 2006, p. 7).

Figura 6- Ateliê de arte



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Para atender a estes princípios, há diversidade de material e equipamento, como tintas especiais, mesa para argila, data show, rede de internet para pesquisas, carrinho para secagem de trabalhos etc.

As propostas no ateliê, em geral, eram planejadas em sequências didáticas específicas para a área de arte, com etapas previamente determinadas e seguidas até o fim. Planejavam a apreciação das obras de algum artista e, a partir desta apreciação, as crianças faziam pinturas, recortes e colagens descritas nas etapas da sequência. As produções das crianças ficavam no carrinho de secagem e, posteriormente, eram levadas para as salas. A exposição destes trabalhos, em casos pontuais, ocorria nas rodas de apreciação onde as crianças mostravam sua produção para os colegas e comentavam sobre ela. Em geral, observei que, nas turmas das professoras que passaram por formação, ou seja, as com mais experiência na rede, eram propostas apreciação de obras de arte e exploração de diversos materiais como tintas variadas

(aquarela, guache, nanquim), giz de cera e giz pastel, lápis de cor e de carpinteiro, pinceis de vários tamanhos, rolinhos, sucata e papéis diversos.

A mobília permite adaptação das mesas para uso do plano inclinado e em pé, mas isso não era utilizado. Na maioria das vezes as propostas eram no plano bidimensional. Esculturas com argila e instalações raramente foram propostas. Há uma mesa projetada especialmente para o uso de argila, com sistema de coleta de água e círculos que permitem girar a peça enquanto esta é produzida, mas não era utilizada.

Até 2011 as produções das crianças eram guardadas em pastas para apresentá-las em uma exposição de arte que ocorria apenas uma vez por ano. Ao longo do ano algumas professoras colocavam, vez ou outra, trabalhos das crianças no vidro da porta por onde os pais entram. Não se colocava nada nas paredes da escola. Segundo as professoras, durante muito tempo não era permitido pendurar nada nas paredes para não estragar a pintura do prédio.

Este é um aspecto da cultura da escola revelador das concepções analisadas neste capítulo. Enguita (1989, p. 184), ao relacionar as práticas escolares às formas de domesticação do trabalho na empresa capitalista, comenta sobre a falta de controle dos estudantes sobre suas produções, sobre o espaço da escola e os recursos materiais. Segundo o autor, “tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle”. Assim como as paredes não podiam conter produções das crianças para manter a pintura, outros espaços e materiais da Escola Tatiana Belinky também eram organizados e controlados de tal forma que não permitiam pensar em outros arranjos na mobília, em levar material de um lugar para outro e em fazer ajustes no horário de utilização conforme a necessidade da turma.

Além de ser contemplada com o Programa de ateliê de arte e de Brinquedoteca, a Escola Tatiana Belinky foi a primeira escola de Educação Infantil a fazer parte da REBI e por este motivo passou por um processo formativo diferenciado. A Secretaria de Educação promoveu formação e vários encontros entre a equipe escolar e a equipe do Programa de Serviços de Informação em Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PROESI-USP). Algumas das atuais professoras da escola, inclusive eu como professora da escola na época, já faziam parte do quadro e, portanto, participaram desta formação. Também participou destes encontros a Professora Dra. Cibele Haddad Taralli, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, autora do projeto arquitetônico das Bibliotecas Interativas e de seu mobiliário. Nestes encontros os Professores Edmir Perroti e Cibele foram várias vezes à escola para discutir o projeto com a equipe gestora, escolher o local de reforma etc.

Figura 6- Biblioteca Escolar Interativa



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Conforme consta no PME (2003-2010, p. 22), as Bibliotecas Interativas foram concebidas visando, entre outros aspectos, “a implementação de um ambiente adequado com recursos diversificados, mediação pedagógica especializada, favorecendo a relação entre sujeito e a informação de maneira autônoma, crítica e criativa”.

Seguindo esta concepção, a mediação pedagógica, até 2007, era realizada por uma professora da própria escola ou de outra da rede municipal que se candidatava à função, passava por um processo de seleção interna, recebia formação específica e era acompanhada por uma equipe da Secretaria de Educação. Uma professora da escola atuou na função de Professora de Apoio à Biblioteca Escolar (PABE) por muitos anos, o que lhe proporcionou experiência e conhecimentos que contribuíram para sua prática com as crianças e para a troca com a equipe da escola.

Em 2008, houve mudança no governo municipal, o que implicou em mudanças na condução da política de educação no município. Na nova gestão municipal, as PABEs voltaram para suas salas de aula de origem e por muito tempo as bibliotecas das escolas de Educação Infantil ficaram sem nenhum profissional, nem mesmo para organizá-las. Após algum tempo optou-se por contratar auxiliares administrativos para trabalhar nas bibliotecas das escolas com prioridade no Ensino Fundamental e, posteriormente, na Educação Infantil. É preciso destacar a grande perda na qualidade da mediação pedagógica neste ambiente com a retirada das professoras da função de PABE. Para além da intencionalidade pedagógica, as professoras nesta função estavam em constante formação, como previa o programa, se dedicavam a pesquisas de acervo, interferiam no ambiente, desenvolviam projetos em parceria com a professora da classe regular, enfim, conheciam as concepções do espaço e o exploravam em suas diversas possibilidades.

Figura 7- Cozinha Educacional



Foto: Carolina Yamamoto Tanaka

Em meio a mudança de governo, uma “Cozinha Educacional”, também Programa concebido pelo governo anterior (gestão PSB 2003-2008), estava em construção na escola. As obras começaram em 2008 e ficaram paradas por mais de um ano, devido à mudança de governo e à não adesão aos Programas realizados pela gestão anterior. O Conselho de Escola pressionou a Secretaria de Educação para terminá-la. Algumas adaptações foram feitas no projeto original, mas a Cozinha foi terminada em maio de 2010. Este fato explica, mais tarde, a importância que as famílias darão ao uso deste espaço e a colaboração e envolvimento para que os projetos que contemplem culinária ocorram na escola.

Apesar da conclusão da Cozinha Educacional em 2010, muitas professoras não usavam este espaço. Justificavam que era difícil trabalhar culinária com um número elevado de crianças na sala. Uma das características da cultura da escola era a pouca parceria entre as professoras e propostas pedagógicas apenas desenvolvidas no grande grupo, ou seja, todas as crianças fazendo a mesma tarefa ao mesmo tempo. Numa concepção de educação centralizadora, transmissiva e adultocêntrica, não vislumbram propostas em arranjos diferenciados, pequenos grupos, trabalho autônomo das crianças e parcerias entre turmas com diferentes idades, por exemplo. Esta característica na cultura da Escola Tatiana Belinky limitava as infinitas possibilidades de trabalhos com as diferentes linguagens ainda que o prédio, os ambientes e recursos disponíveis nesta escola fossem propícios para este trabalho.

Mesmo em dias de chuva, o espaço físico e os recursos materiais disponíveis oferecem amplas possibilidades de utilização para brincar e para desenvolver Projetos de interesse das crianças com muita criatividade, já que o espaço e os recursos dão margem para isso. Por outro lado, a escola é “imensa” em comparação, por exemplo, ao tamanho da creche de onde vêm

muitas crianças. Sendo um privilégio por um lado, é um desafio por outro, para sua manutenção. O domínio do espaço pelas crianças acontece muito rapidamente, mas é interessante observar como vão ampliando estes domínios, explorando cada espaço.

Uma forma encontrada pela gestão escolar até o ano de 2010, em conformidade com a proposta da Secretaria de Educação, para manter, organizar e garantir o uso dos espaços disponíveis na escola para oito turmas por período, foi a de distribuí-los em grade de horários.²¹

Esta maneira de organizar espaço-tempo diário foi internalizada de tal forma na cultura da escola que o planejamento das propostas pedagógicas se submetiam à distribuição da grade e não o contrário. Encontrei nos documentos da escola grades de horário de 2001 utilizadas até 2010 com alterações mínimas de um ano para outro. Observei nos registros que os espaços previamente descritos na grade eram utilizados rigorosamente – ateliê, biblioteca, parque e brinquedoteca. Por outro lado, o Teatro de Arena (depois da reforma), a Cozinha Educacional, o palco, o salão e a horta não estavam na grade e raramente havia alguma proposta nestes espaços.

Além de possuir todos os espaços já descritos, uma das salas da escola foi organizada para o trabalho de educação tecnológica com o material Lego-Dacta²², sala esta que também passou a incorporar a rotina semanal e constar na grade. A preocupação da gestão em anos anteriores era garantir o uso destes espaços e, para isso, acompanhava a rotina das professoras com suas turmas. O controle era garantido por meio das tabelas com os horários fixos de todas as turmas organizadas em uma pasta na secretaria da escola. Como exemplo, trago a cópia da grade de uma turma de quatro anos:

Quadro 6: Grade de horários utilizada por uma turma de 4 anos

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h -13h30	Atividade diversificada / rotina				Hino
13h30 -14h	matemática	Brinquedoteca (13h30 -14h20)	matemática	Roda de conversa	Roda de conversa
	Ed. Tecnológica (14h10 as 15h)	Empréstimo (14h20-14h40)	Ateliê (14h - 15h)	Língua Oral e Escrita	Língua Oral e Escrita

²¹ A palavra GRADE vai ser utilizada em vários momentos por se tratar de uma nomenclatura utilizada pelas professoras e pela força desta grade na lógica de planejamento e execução das práticas na escola.

²² Foram compradas várias caixas de Lego–Data para cada escola durante a gestão da década de 2000. Além do material, as professoras passaram por oficinas de formação para trabalhar com todas as possibilidades deste recurso. Foi criado na Secretaria de Educação um programa chamado “Educação Tecnológica”. O material é organizado por sequências de caixas por grau de desafio. No Ensino Fundamental, por exemplo, as caixas permitem construções em robótica, com movimentos. No infantil são dois tipos de desafios, um para crianças de 2 e 3 anos e outro para os mais velhos.

		Roda Leitura		Quadra (14h40-15h)	Leitura feita pela profa.
15h – 16h	Lanche (15h -15h20)				
	Escovação				
	Parque (15h30 -16h)				
16h -17h	Matemática	Ciências	Círculo (16h-16h20)	Biblioteca (16h-16h40)	Quadra ou pátio (16h -16h20)
	Leitura feita pela profa.		Roda de Leitura		Dia do brinquedo (20 minutos)
17h	Saída				

Fonte: PPP 2010

Como se observa na grade, os horários eram divididos levando em conta os espaços, as aulas (áreas do conhecimento) e atividades permanentes. O que poderia, inicialmente, tratar-se apenas de uma mera organização, a grade passou a ser seguida pelas professoras incondicionalmente e internalizada em suas práticas docentes. As propostas pedagógicas eram desenvolvidas a partir desta grade sem que houvesse uma relação, um encadeamento entre uma atividade e outra. As aprendizagens eram propostas de forma fragmentada em aulas de matemática, língua oral e escrita e ciências. A hora relógio, os minutos determinavam o tempo da tarefa, independente do tempo necessário para a experiência da criança.

Nem professoras, muito menos as crianças, definiam, conforme suas necessidades, o tempo e o uso dos espaços. Estes estavam condicionados à obediência à grade de horários do uso dos espaços, que fragmentava e burocratizava as atividades pedagógicas da escola exercendo grande controle e disciplinamento sobre elas, no sentido oposto do que propõe uma pedagogia que considera a criança ativa e participante do plano de aprendizagem. Segundo Enguita (1989, p. 175), “a adesão a um horário requer que, com frequência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça”.

O uso dos espaços controlados pela grade de horários coadunam com as concepções de currículo apresentadas no primeiro capítulo. Mudar este cenário exigiria a transformação de espaços em ambientes educativos, orientados pelo tempo das aprendizagens das crianças de forma integradora, aberta e significativa. Este passou a ser um grande desafio para a gestão da escola e para a equipe de professoras, acostumadas ao controle e à forma automática, mecânica e repetitiva como se fazia o planejamento.

2.3 A Escola Tatiana Belinky: gestão e equipe docente

Até 1997 a gestão das escolas da rede municipal onde se localiza a Escola Tatiana Belinky era atribuída à diretora escolar e, em escolas maiores, era possível contar com uma Assistente de direção nomeada para a função.

Em julho de 1992 foi realizado o primeiro e único Concurso Público de Acesso para a Assistente de Diretor e também para o cargo de Diretor Escolar e Orientador Pedagógico. Para Diretor e Orientador Pedagógico²³ foram realizados outros concursos públicos posteriormente, só que de ingresso e não de acesso, como foi o de 1992. O cargo de Assistente de Direção foi extinto em 1998, quando a Secretaria de Educação optou por designar professores da rede para a função de PAD (Professor de Apoio à Direção). Atualmente esta rede municipal conta com apenas três Assistentes de Direção no cargo. Todas as escolas com mais de catorze turmas podem contar com uma Assistente ou com uma PAD.

Em 1998 foi criada a função de PAP - Professora de Apoio Pedagógico. Cada escola poderia indicar uma professora da própria equipe para assumir essa função, ou vir uma de outra escola quando não havia interesse. Em 2008 a Secretaria de Educação optou por criar o cargo de Coordenador Pedagógico em substituição a função de PAP. Foi realizado o Concurso Público de Ingresso em 2009. No caso da Escola Tatiana Belinky, a PAP prestou o concurso na época e devido à sua boa classificação, conseguiu continuar na escola no cargo de Coordenadora Pedagógica.

A gestão das escolas com mais de catorze turmas então, desde 1998, é formada por um trio. O trio gestor é acompanhado por uma Orientadora Pedagógica (OP), cargo criado em 1992 para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas e homologar o calendário escolar e o PPP, entre outras atribuições. Em geral cada OP acompanha, em média, 6 escolas.

Como se pode observar, a gestão das escolas deste município, ora é formada por profissionais indicados, ora por concurso público de acesso, ora de ingresso. O resgate deste movimento de idas e vindas tem como objetivo situar em que contexto se forma a gestão da escola Tatiana Belinky para que, no próximo capítulo, ao discutir o papel do gestor na cultura escolar e a resignificação das práticas, compreenda-se que em dadas situações, um sujeito histórico que influencia e é influenciado pelo seu meio criou esta ou aquela forma de atuação.

As formas de acesso aos cargos ou funções na gestão das escolas sempre foram motivo de ampla discussão na rede, nem sempre muito amistosas. Para a opção do ingresso de Diretor

²³O Orientador Pedagógico é o responsável por orientar aproximadamente 6 escolas. Em outras redes possui função semelhante ao de Supervisor Escolar. Antes da prefeitura criar este cargo algumas professoras da rede foram designadas pela Secretaria de Educação para as atribuições de orientação pedagógica das escolas. Na época a função foi chamada de Monitoria.

por meio de concurso público aberto em 1998, por exemplo, o então Secretário de Educação do município apresentou a proposta de eleição. Em consulta à rede, a grande maioria dos professores optaram pelo concurso público e este foi adotado pelo então Secretário que estabeleceu como critério principal as titulações, valorizando amplamente profissionais com certificação em pós-graduação, mestrado e doutorado. Na época, os professores temiam que a eleição terminaria, na prática, em indicação partidária e os gestores se tornassem mais cabos eleitorais do que coordenadores dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Recentemente, em 2014, entra em vigência um novo Estatuto do Magistério, em que a Secretaria de Educação decidiu extinguir os cargos de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Orientador Pedagógico. A partir desta data a Secretaria de Educação passa a nomear professores da rede para as vagas que surgirem denominadas como PRD (Professor respondendo por direção) e PRCP (Professor respondendo por Coordenação Pedagógica). Mais uma vez a ampla maioria dos professores e gestores das unidades escolares se manifestaram contrários a esta forma de acesso às funções de gestão, mas o estatuto foi aprovado desta forma.

No quadro apresento as nomenclaturas utilizadas ao longo dos anos para a gestão da escola nas variações de cargo para função:

Quadro 7- Nomenclaturas para a equipe gestora

TRIO GESTOR			Supervisão Escolar
Direção	Coordenação Pedagógica		
Diretor Escolar	-		Monitoras
Diretor Escolar	Assistente de Direção	-	Orientador Pedagógico
Diretor Escolar	Assistente de Direção	PAP	Orientador Pedagógico
Diretor Escolar	PAD	Coordenador Pedagógico	Orientador Pedagógico
PRD	PAD	PRCP	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

A Escola Tatiana Belinky passou por algumas mudanças na equipe gestora, porém, de forma mais acentuada no período de 2011 a 2015, há várias mudanças na Coordenação Pedagógica, como disposto no quadro abaixo:

Quadro 8- Alterações na equipe gestora no período de 2000 a 2015

PERÍODO	Diretor Escolar (a)	Assistente de direção* PAD**	Coordenador Pedagógico* PAP** PRCP***

2000 a 2003		Betânia	Paula**	Cora**
2004		João Gilberto	Paula**	Cora**
2005		Elis	Paula**	Cora**
2006 – 2009		Elis	Paula**	Vanessa**
2010		Elis	Paula**	Vanessa* Maria Rita***
2011	Fevereiro/março/ abril	Ana Carolina	Paula**	Vanessa*
	Maiο/junho/julho/agosto/ setembro.			-
	Outubro/novembro/dezembro			Cecília***
2012		Ana Carolina	Paula**	Marisa*
2013	Fev/março/abril/maio/junho/julho	Ana Carolina	Nara*	Vinícius*
	Agosto/setembro			-
	Outubro/novembro/dezembro			Zélia*
2014		Ana Carolina	Nara	Zélia*
2015		Ana Carolina	Nara	Adriana*

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

Como indica o quadro, a equipe gestora anterior a 2011 manteve uma certa estabilidade. A PAP Cora já era professora da escola e resolveu voltar para a sala de aula em 2006. Esta professora faz parte do quadro da escola até hoje e é referência para as professoras novas. A PAD, também professora da escola, saiu ao se aposentar. Na gestão, a PAD se identificava mais com atividades de apoio às professoras, fazia pesquisas e preparava atividades de “lição de casa” para as crianças de cinco anos, por exemplo. A Assistente de Direção que assume em 2013 tem outra visão de suas atribuições. Com ampla experiência na gestão, já havia substituído diretores em várias ocasiões, foi chefe no setor de movimentação de professores da Secretaria de Educação e se envolve tanto no Projeto Político Pedagógico da Escola quanto nas questões administrativas. Com a troca constante de coordenadores pedagógicos, sua prática na gestão e parceria com a Diretora deu suporte ao Projeto da Escola e ajudou a amenizar as dificuldades criadas com a instabilidade na coordenação pedagógica.

De 2011 até 2015, observa-se esta alternância na coordenação pedagógica da escola. Três coordenadores pediram exoneração para trabalhar em outras redes e dois não eram titulares da vaga, sabendo que estavam apenas de passagem pela escola.

A alternância de coordenadores é significativa na gestão da escola e explicará muitas das ações realizadas por mim, diretora, ora sem parceria, ora na interlocução entre o (a) novo (a) CP e as professoras. Muitas vezes precisei acumular as funções da CP e, em outras, compartilhá-las. A cada novo (a) CP era preciso participá-lo (a) do processo formativo da escola e mediar as relações com a equipe. A reflexão sobre a prática da gestão se deu muitas vezes como consequência destas instabilidades.

Com base nos documentos da escola como registro das avaliações do grupo, atas das reuniões pedagógicas, entre outros, observei como valor consolidado na cultura da escola que a gestão até 2010 primava pelo rigor no cumprimento de regras estabelecidas e no controle deste cumprimento. Regras e combinados gerais foram registrados, por exemplo, em várias reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) somente no ano de 2010. Em todas as pautas destas reuniões que ocorriam semanalmente, havia um item chamado de “informes”, além de avisos em geral contendo as regras postas no início do ano, como por exemplo:

[...] l) Pedimos para ficarem atentas ao horário de entrada e saída do refeitório. Os vinte minutos de lanche estão organizados para que entre um horário e outro as meninas consigam limpar o refeitório. (Informes/ orientações, 24/02/2010)

Neste item da pauta e no que apresento a seguir, é possível observar a prioridade dada à organização, à ordem e à manutenção dos espaços pela gestão:

[...] a) Vanessa entregará as grades de horários e a partir de amanhã já poderemos iniciar o uso dos espaços. Pedimos a colaboração para organização e manutenção dos mesmos. Providenciaremos para que cada espaço esteja com suas orientações/regras de uso. Vale a pena relemos para ficarmos atentas! (Registro de HTPC, 08/03/2010)

No dia 19 de abril de 2010, na pauta de HTPC, a gestão propôs a retomada das regras combinadas com o grupo. São vinte e três itens tratando das regras que já haviam sido discutidas desde fevereiro e dentre elas, mais uma vez aparece o controle dos tempos e espaços por meio da grade:

[...] i) Cada professora possui sua grade de horários que deve ser cumprida e respeitada, caso esta rotina necessite ser alterada deverá avisar a diretora antecipadamente. (Registro de HTPC, 19/04/2010)

Estes fragmentos retirados dos registros ilustram a cultura estabelecida na escola em que os processos pedagógicos são acompanhados sistematicamente pela coordenadora pedagógica sob a supervisão da Diretora, que zela pela ordem e pela manutenção de práticas por vários anos. Há também registros da preocupação em passar as regras e combinados para as professoras novas que chegam na escola e de esclarecer aos pais na reunião bimestral o uso da grade de horários para organizar a rotina. Muitas foram as regras que descreviam onde e como os brinquedos deveriam ser guardados após o uso, como cada espaço deveria ser mantido e como estas regras eram retomadas ao longo do ano. Havia uma vigilância sobre o

cumprimento destas regras e, posteriormente, eram discutidas no HTPC. O tempo destinado a retomar os combinados tomavam boa parte dos encontros.

Esta cultura do controle e rigidez na organização foi desestabilizada quando assumo a escola em 2011. Somente anos depois, ao desenvolver esta pesquisa e me deparar com estes dados, pude compreender algumas das atitudes das professoras. A nova configuração na gestão e as constantes alternâncias no cargo de Coordenador Pedagógico desafiaram as professoras a reverem as práticas e a conviverem com a instabilidade.

Ao contrário da coordenação pedagógica, havia uma relativa estabilidade no quadro de professoras em relação a outras escolas da rede. As poucas alterações ocorriam em geral por motivo de aposentadoria. Uma das professoras foi aluna na escola, outra, filha de professora. Aquelas que passavam pela escola sem titularidade buscavam voltar quando passavam por processo de remoção. Duas delas já foram professoras de duas gerações, do pai e do filho e são bem queridas no bairro, outras estão na escola há bem pouco tempo, assumindo as vagas das aposentadorias.

Destaco a média de formação da equipe. Todas as professoras possuem graduação, algumas duas, pós-graduação e experiência no magistério. Algumas das informações disponíveis nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de 2011-2012-2013 podem ser observadas no quadro:

Quadro 9- quadro de professoras de 2011 a 2013

	ESCOLARIDADE		ANO			TEMPO NA PMSBC anos	TEMPO NA ESCOLA anos
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	2011	2012	2013		
Aldrey	Letras					7	5
Hilda	Pedagogia	Psicopedagogia/Educação infantil				13	13
Bárbara	Pedagogia/ Ed.Especial	Intérprete em LIBRAS				12	1
Chanel	Pedagogia					1	1
Ruth	Pedagogia	Ciências e Novas Tecnologias				8	4
Cora	Pedagogia	Educação Infantil				26	21
Rachel	Magistério/ Letras	Educação Infantil				5	3
Maria Rita	Pedagogia/ Geografia	Educação Infantil				21	8
Anita	Pedagogia	Psicopedagogia				5	3
Nana	Pedagogia	Educação Inclusiva				13	8
Doris	Pedagogia	Educação Inclusiva				3	2
Clarice	Pedagogia	Psicopedagogia				13	13
Fernanda	Pedagogia	Educação Infantil				5	3
Eva	Pedagogia	Psicopedagogia				21	13
Frida	Pedagogia	Educação Infantil/ Educação Especial				9	3

Isabel	Pedagogia				4	4
Olga	Pedagogia	Educação Infantil			6	5
Gisele	Pedagogia	Arte e educação			13	4
Dulce	Pedagogia / Ed. Especial	Psicopedagogia			21	1
Zuzu	Pedagogia				1	1
Mayala	Pedagogia	Gestão			2	1
Tarsila	Letras/ Pedagogia	Linguística			2	1
Isabelle	Letras/ Pedagogia	Metod. Língua Inglesa			1	1
Julia	Ed. Física/ Pedagogia	Psicomotricidade / Ed. Infantil			6	1
Kelly	Pedagogia/ Ed. Especial	Ed. Inclusiva / Psicopedagogia			6	1

Fonte: PPP 2011; 2012 e 2013

O nível de escolarização das professoras e a estabilidade da equipe são importantes fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de ações formativas planejadas a curto e médio prazo. O quadro também indica que muitas professoras têm mais de 10 anos de experiência e seis têm menos de 4 anos. Mesmo as professoras que estão há pouco tempo na escola demonstram interesse em continuar o que pode ser uma característica interessante para o planejamento de planos de formação em serviço.

As políticas de formação desenvolvidas na rede nas décadas de 1990 e 2000 foram vivenciadas por algumas professoras da escola e estas muitas vezes são multiplicadoras destas experiências. O compromisso com o Projeto Político Pedagógico da escola e o profissionalismo são características desta equipe. Desta forma as professoras novas foram assimilando as práticas pedagógicas consolidadas na escola. Vale ressaltar que a Professora Cora é uma das referências para as professoras novas que chegam na escola. Muitas admiram sua experiência e o trabalho que desenvolve com as crianças, solicitando a ela ideias para seus planejamentos. Assim, muito da cultura escolar é sustentada pela equipe de professoras que se mantém na escola por muitos anos.

Das formações promovidas na rede, algumas características permaneceram na escola, consequência da estabilidade da equipe, como por exemplo, a intencionalidade do fazer e a documentação do trabalho pedagógico. As professoras planejavam Projetos, sequências de atividades e atividades permanentes como indicavam os Cadernos de Validação e distribuíam as etapas destes planos em uma tabela semanal de acordo com a “grade” também indicada nos Cadernos. Planejar sistematicamente e escrever sobre o fazer (Semanário) eram práticas já instituídas na escola há muito tempo. A documentação referente à aprendizagem das crianças também sempre foi sistematizada na escola por meio de pauta de observação (Observáveis)

de registros para o Relatório Individual de Aprendizagem, como o exemplo de Língua Oral e Escrita que trago a seguir:

Quadro 10- lista de observáveis para Língua Portuguesa

<p>INFANTIL IV / 2010</p> <p>LÍNGUA ORAL E ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve o próprio nome (com ou sem apoio); • Escreve o nome inteiro (com ou sem apoio); • Nomeia (identifique) ____ letras do alfabeto; • Escreve atentando-se à grafia correta das letras; • Apresenta postura de leitor; • Apresenta distúrbios de fala: omite, troca letras? Quais? A pronúncia é compreensível? • Desempenho em roda: expressa-se com clareza, respeitando o tema em questão, <ul style="list-style-type: none"> - faz comentários não relacionados aos assuntos em questão; - vocabulário: amplo ou reduzido; - fala breve, fragmentada. • Verbaliza o texto memorizado; • Reconhece os nomes dos colegas? Quantos? • Realiza leitura de textos memorizados fazendo ajuste de leitura? • É capaz de entender e recontar um fato? • Como utiliza os recursos oferecidos na BEI? • Conhece os procedimentos de uso do caderno? <p><u>Pré-silábico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz diferenciação entre escrita e desenho; • Imita a escrita adulta; • Utiliza uma única grafia para cada palavra; • A escrita vai até o limite do papel; • Utiliza, na maioria, a mesma quantidade de caracteres, em geral ____ (Se preocupa com este <u>eixo quantitativo</u> ou para o aluno as palavras são escritas com a mesma quantidade de letras?); • Variação de caracteres em uma palavra (Se preocupa com este <u>eixo qualitativo</u> ou para o aluno uma palavra pode ser escrita com as mesmas letras); • Varia a posição das letras quando utiliza as mesmas nas suas escritas? (Pequeno repertório de letras, porém o aluno sabe que para cada palavra eu escrevo de forma diferente. Ex: ABCDEG – apontador, BCAGFE – caderno, FAGBEDC – lápis; • Utiliza-se das letras do próprio nome fazendo variações (<u>eixo qualitativo</u>: pequeno repertório de letras); • Leitura global. <p><u>Silábico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem valor sonoro; • Com valor sonoro (vogais/consoantes); • Recorte silábico na leitura.

Fonte: PPP 2010

Produzir documentos, registros e relatórios já fazia parte da cultura da escola, mas era preciso qualificá-los rumo à concepção de professor intelectual e protagonista de sua própria prática, pois estes documentos seguiam roteiros fixos e fechados, como a lista de Observáveis que acabo de apresentar. Em boa parte das avaliações anuais, as professoras se auto-avaliaram eficientes quando cumpriram prazos e regras, como podemos observar no trecho retirado da avaliação de 2010: “acredito que neste ano consegui cumprir com meus deveres enquanto professora. Segui as sequenciadas, cumpri prazos, colaborei com a organização dos espaços da escola e manutenção dos materiais...” (avaliação, 2010. Sem nome). As avaliações traziam

perguntas abertas sobre o que as professoras avaliavam de bom no seu trabalho no ano. Muitas respostas foram semelhantes à descrita acima.

As professoras novas que chegavam eram convidadas a seguirem a cultura da escola e enfrentavam dificuldades, pois o novo é sempre um risco para a manutenção da ordem estabelecida.

A forma como a rotina diária foi internalizada, mecanizada e controlada dificultava o pensamento reflexivo das professoras sobre suas práticas. Tudo, de forma burocrática, parecia funcionar perfeitamente e as professoras foram envolvidas nesta cadeia de acontecimentos cíclicos.

Conhecer as características desta equipe de professoras são essenciais para a compreensão do trabalho desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013, foco desta pesquisa.

2.4 Dimensões político-pedagógicas presentes na cultura da Escola Tatiana Belinky

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua. (LAROSSA, 2006, p.184)

Para falar das dimensões político-pedagógicas na cultura da Escola Tatiana Belinky, começo por buscar a concepção de infância e de criança presentes nas práticas da escola em diálogo com os dados da pesquisa sobre as políticas da Secretaria de Educação.

Segundo Bujes (2002, p. 24):

[...] os significados da infância variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala. São diferentes conforme se trate de meninas ou meninos, de bebês ou crianças maiores, de crianças de diferentes raças ou etnias, originados a partir de posições de pessoas que têm/ não têm interesses diretos em sua educação, criação, etc. O assim chamado “sentimento de infância” é um fenômeno cultural próprio do nosso tempo. Um produto social bastante característico dos últimos três a quatro séculos, mais ou menos.

Como bem expressou Bujes (2002), o significado de infância varia de quem fala e para quem se fala. Sendo assim, no histórico do município, que muito se assemelha ao do país como um todo, infância significava falta, carência, déficit. Esse significado orientou as práticas pedagógicas durante muitos anos. Embora muitas mudanças tenham ocorrido nas políticas e nas diretrizes para a Educação Infantil, ainda foi possível identificar sinais desta visão nas práticas da escola.

O início do ano letivo é um período especial e delicado de acolhimento para se criar vínculos entre as crianças, professora e famílias, saber do que as crianças mais gostam, no que

mais se interessam. Já com observações sobre este período, as professoras da Escola Tatiana Belinky elaboravam um “Relatório Inicial da Turma” e entregavam à gestão no mês de março. Encontrei durante o levantamento de documentos para a pesquisa um modelo contendo um roteiro elaborado para orientar a escrita deste primeiro relatório. O roteiro trazia como primeira questão:

- a) Observar os alunos indicando aqueles que apresentam muitas dificuldades e que se destacam do grupo, a respeito de:
 - o aluno compreende as comandas? É preciso repetir várias vezes e diretamente chamando-o à atenção? O aluno demonstra-se perdido o tempo todo? (PPP, 2010)

Outras questões referentes ao uso do banheiro, cuidados e organização dos pertences pessoais, desenvolvimento da oralidade, entre outras, também eram apontados no roteiro, assim como a necessidade de encaminhar a criança para especialistas como fonoaudióloga e psicóloga conforme indica o documento:

[...] Consegue se organizar na hora do lanche (colocar guardanapo na mesa, servir-se)? [...] Sua fala apresenta distúrbios articulatórios? [...] Indica algum aluno para ser observado pela Equipe Referência (O.P., Fono, Psico, T.O)? (PPP, 2010)

Percebe-se por este trecho a preocupação com as “dificuldades” da criança. O olhar da professora ao iniciar o ano já era direcionado para identificar as carências, os déficits das crianças frente aos conteúdos programados. Em 2010 este roteiro foi entregue às professoras no HTPC de 24 de fevereiro, conforme consta no registro desta reunião. No lugar de buscar conhecer as crianças em seus interesses, preferências, curiosidades, o que já sabiam e o que precisavam saber, as professoras eram levadas a comparar crianças, a buscar as que distoavam da média, do padrão. Essa característica, típica da influência das correntes dominantes da psicologia do início do século XX, estava presente em muitas outras práticas na Escola Tatiana Belinky, ou seja, se constituiu como cultura da escola.

Outro instrumento de avaliação utilizado em toda a rede municipal na Educação Infantil é o “Relatório de Aprendizagem Individual”, elaborado semestralmente. Os PPPs de 2009 e 2010 traziam uma lista de Observáveis que norteavam a avaliação das crianças para a escrita do relatório. A partir destes Observáveis as professoras preparavam algumas atividades para detectar se alguns conteúdos foram aprendidos e o resultado era descrito no relatório. As tarefas e os conteúdos avaliados eram os mesmos para todas as crianças. Seguindo o roteiro, os resultados se resumiam a sabe/não sabe; consegue/não consegue. As crianças que não respondiam às tarefas como a professora esperava eram marcadas pelo fracasso, atribuído a ela

ou à sua família. Não se estranhava a proposta pedagógica, o processo, o instrumento de avaliação, mas a dificuldade da criança, como descrito abaixo:

Em matemática faz recitação até 18 com relação número/quantidade também até este numeral. Não realiza relação quantidade e numeral escrito. Quando registra pontos do jogo da maçã consegue agora utilizar a tabela de sequência numérica como recurso para encontrar o numeral. Quando peço que escreva numerais sem apoio, usa letras pois não sabe a grafia de numerais e não identifica nenhum. Consegue no meio das letras apenas o 1 e 2. Acredito que L. ainda não compreendeu o conceito de números, apesar do trabalho com calendário. (...) Nos grupos de montagem com Lego, participa de acordo com o que seu grupo faz e não consegue expor o que foi realizado. (Relatório de aprendizagem, 2009, Professora Clarice, criança de 5 anos)

Este trecho do relatório mostra o resultado da criança frente às atividades de verificação da aprendizagem. Não se trata de reconhecer a experiência das crianças e o seu desenvolvimento ao longo de todo um semestre, mas de verificar, mediante a lista de Observáveis, alguns conteúdos que hierarquicamente eram definidos como relevantes, como pode ser observado na lista de registro de Observáveis do PPP de 2009 para a turma de 5 anos em matemática:

Quadro 11 – Lista de Observáveis em Matemática para turmas de 5 anos

- Recita a sequência numérica até...;
- Ao contar objetos, realiza correspondência número/ quantidade;
- Realiza relação quantidade e numeral escrito;
- Reconhece a tabela como portador sabendo seus procedimentos de uso?
- Realiza leitura dos numerais (na sequência) até...
- Reconhece _____(quantos?) numerais;
- Registra os numerais (na sequência) até _____atentando-se (ou não) à sua grafia correta;
- Compara números maiores e menores;
- Consegue estabelecer noções simples de grandezas medidas nas situações cotidianas?
- Resolve situações-problema? Como?
- Conhece o sistema monetário.

Fonte: PPP, 2009

Todas as professoras da escola preparavam atividades para verificar a aprendizagem das crianças em relação aos números (quantidade, grafia, recitação de sequência) em relação à escrita (letras do alfabeto e hipótese da escrita segundo Emília Ferreiro) e como a criança desenhava a “figura humana”. Seguindo o roteiro de Observáveis, eram produzidos relatórios muito parecidos.

Havia intencionalidade na ação pedagógica da escola, conquista de muitos anos de formação e sistematização do trabalho na rede. Eram utilizados diferentes instrumentos metodológicos organizados de tal forma que se relacionavam e se complementavam, como o planejamento da rotina e das sequências de atividades, os “Observáveis”, o roteiro para fazer o Relatório de Aprendizagem. Estes instrumentos, muito práticos e objetivos, eram utilizados de

forma mecânica, projetavam uma concepção de criança carente, imperfeita, que o adulto precisa lapidar e educar conforme seus critérios (PERROTTI, 1990). Segundo esta concepção, a criança é passiva, sem vontade própria. Eram reproduzidos instrumentos mecânicos e burocráticos, comuns no ensino fundamental II, já questionável nesta etapa e inconcebível na escola da infância. Listavam-se os conteúdos, os Observáveis, aplicavam-se atividades de verificação e registravam em forma de relatórios. A riqueza dos processos vividos e as experiências, caso fossem proporcionadas, eram desconsideradas, como pode ser observado no trecho:

“Em linguagem oral e escrita, P. avançou bastante, pois em junho montava seu nome com apoio e escrevia imitando letra cursiva. Hoje escreve todas as letras sem apoio, só apresenta dificuldade na grafia da letra D, aparentemente confunde-a com a letra O. Reconhece as letras do seu nome, mas nomeia apenas a letra N. (...) Nos momentos de história, tanto na sala como na BEI, tem dificuldade em manter-se atento, distrai-se brincando com os colegas. É preciso sempre chamar-lhe a atenção. (...) Em matemática não demonstra muitos avanços, continua precisando da ajuda da professora para recitar a sequência numérica até o 10. Demonstra muita insegurança. Quando pedi para que contasse os objetos para fazer a sondagem, recusou-se a contar sozinho. Alegou não saber. (...) Seu desenho demonstra poucos avanços, continua representando a figura humana de forma inicial, apenas com mais alguns detalhes.” (Relatório de Aprendizagem, 2008, criança de 4 anos, Professora Y)

Assim como no relatório anterior, as crianças eram avaliadas segundo as “sondagens” preparadas pela professora a fim de constar no relatório. Os critérios eram definidos pelos adultos e relacionados com aqueles conteúdos que julgavam ser essenciais e que deviam ser internalizados pelas crianças, ou seja, constituíam o que Forquin (1993, apud Candau, 2010) chama de cultura escolar. Em geral, eram privilegiados os conteúdos relacionados ao código de escrita que, acreditava-se, contribuíam para a alfabetização, enquanto outros eram negados pela cultura escolar (CANDAU, 2010), como as experiências com as múltiplas linguagens.

A “insegurança” das crianças apareceram em vários relatórios de aprendizagem. As tarefas acabavam, então, por já produzir o fracasso e interferir na autoestima das crianças. Outros trechos de relatórios de crianças e de professoras diferentes ilustram ainda mais a concepção de falta do que consegue/não consegue:

Na brinquedoteca, consegue encontrar algumas amigas e brinca de casinha, bonecas. Em Educação Tecnológica, demonstra dificuldade nas construções individuais, precisa da orientação da professora, e nas em grupo, pouco contribui, entende as comandas dadas no coletivo, utiliza-se de poucos conceitos próprios da linguagem. (Relatório de Aprendizagem, 2009, criança de 5 anos, Professora Nana)

Em 2009, a preocupação com essas crianças, principalmente em relação ao futuro delas no Ensino Fundamental, levou a equipe da escola a planejar um “Conselho de Classe”, inspiradas nos Conselhos que já ocorriam no Ensino Fundamental. Encontrei registros de alguns destes Conselhos onde são respondidas e registradas as seguintes questões:

Quadro 12- Questões para o Conselho de Classe

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Dificuldades do aluno. 2- Ações realizadas pelo Prof. (intervenções). 3- Ações realizadas pela escola (encaminhamentos, reuniões individuais com os pais, observação/orientação da Equipe referência – OP, TO, FONO, PSICO). 4- Avanços adquiridos pelo aluno neste 1º semestre. 5- Dúvidas/dificuldades do Prof. 6- Encaminhamentos a serem realizados. |
|--|

Fonte: Registros de HTPCs e Reuniões Pedagógicas, 2009.

Após leitura de 42 registros usados no Conselho de classe de 2009, apresento uma síntese do que as professoras indicaram como dificuldade:

Quadro 13- Síntese das dificuldades das crianças- Conselho de Classe

<p>Desenvolvimento da linguagem oral, escrita do nome, matemática, pintar, não sabe pegar no lápis, copiar coisas da lousa, letras, se distrai facilmente nas explicações, diferenciar número de letra, aceitar as regras da escola, interagir com os colegas, concentração, chora quando não consegue resolver problemas, brincadeiras de lutar, não ouve o que a professora fala, sem interesse / distraída, conversa muito, entendimento das consignas das atividades, falta de interesse em aprender, aprendizado lento, não realiza de forma satisfatória as atividades propostas, memorização, insegurança, dispersa em conversas paralelas, socialização, não identifica a maioria das letras do alfabeto, não identifica a maioria dos números, desânimo, não entende as comandas coletivas, concentração, memorização.</p>

Fonte: Registros das professoras para o Conselho de Classe

As ações realizadas pelas professoras, em geral, se referiam a: “ajuda individual, conversar com a criança, repetir a “comanda” individualmente, pedir apoio para uma auxiliar ou estagiária para ajudar a criança a realizar a tarefa e conversar com os pais”. Como encaminhamento, em geral, solicitavam a avaliação de especialistas como fonoaudióloga ou psicóloga. Como procedimento, então, a professora escrevia relatórios com base nos Observáveis, destacava as dificuldades das crianças nos conteúdos privilegiados na cultura escolar, encaminhava as crianças para o “Conselho de Classe” para que todos pudessem apoiá-la na resolução destas dificuldades que, em geral, eram cobrar ajuda das famílias e encaminhar para especialistas, como a ficha preenchida do Conselho de Classe indica:

Quadro 14- Ficha para o Conselho de Classe

CONSELHO DE CLASSE DO 1º SEMESTRE Nome: _____ TURMA: 6 c

- 1- **Dificuldade do aluno:**
Não identifica a maioria das letras do alfabeto. Não identifica a maioria dos números. Dificuldade para realizar as atividades. Não conseguia escrever o nome, nem com apoio.
- 2- **Ações realizadas pela profa. (intervenções):**
Atividades diferenciadas. Atenção individualizada. Incentivo. Conversa individual com a mãe.
- 3- **Ações realizadas pela escola (encaminhamentos, reuniões individuais com os pais, observação/orientação da Equipe referência- OP, TO, Fono, Psico).**
- 4- **Avanços adquiridos pelo aluno no 1º semestre:**
Identificou 5 letras do alfabeto. Avançou em sua hipótese da escrita (s.s.v). Consegue escrever seu nome sem apoio. Descobriu que utilizamos letras para escrever as palavras.
- 5- **Dúvidas/dificuldades do Profº:**
Como ajudá-lo a avançar.
- 6- **Encaminhamentos a serem realizados:**
Oftalmo.

Fonte: PPP 2010

No lugar de mediar as relações das crianças com a cultura, como preconiza a psicologia histórico-cultural, o papel da professora era o de “dar comandas” e repetí-las, caso a criança não compreendesse. Assim como no trecho citado há pouco, em vários relatórios encontrei como indício de dificuldade da criança o fato de que ela “precisa da orientação da professora”. Esta frase, recorrente nos relatórios de aprendizagem, dentro do contexto em que está inserida, é trazida como dificuldade da criança, ou seja, que embora a professora tenha ensinado, a criança não aprendeu. Nesta perspectiva, a professora dá aula.

Outro registro recorrente nas fichas do Conselho de Classe se referia às crianças desanimadas, desmotivadas e que não se concentravam. Estas características eram avaliadas como um problema da criança ou até mesmo da sua família que não a estimulava. Não havia reflexão sobre a proposta pedagógica. Baseada na teoria histórico-cultural, Mello (2009 a, p.29) explica que:

[...] aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade, a partir de um motivo que se satisfaz dentro da atividade que realiza.

As propostas pedagógicas eram planejadas exclusivamente pelas professoras sem a participação das crianças, muitas vezes artificiais e mecânicas, sem nenhum sentido para as crianças. Este fato mostra o quanto era necessária a reflexão sobre as concepções que embasavam as práticas na escola e uma formação que discutisse princípios e teorias que contribuíssem para que as professoras compreendessem como se dá o processo de aprendizagem e o papel da educação no desenvolvimento das crianças.

Todos esses procedimentos, instrumentos de planejamento e de avaliação das crianças traduzem o conjunto de ideias, crenças, valores e concepções de educação e de criança presentes na cultura da Escola Tatiana Belinky, cultura esta que se pautou nos preceitos da psicologia tradicional e da pedagogia transmissiva onde o papel da Educação Infantil é antecipar conteúdos do Ensino Fundamental para prevenir fracassos e suprir carências por meio de práticas pedagógicas escolarizadas e, muitas vezes mecânicas, repetitivas e fragmentadas, distribuídas em uma grade rígida de horários.

Na direção contrária ao que se verifica na cultura da escola, o referencial da psicologia histórico-cultural afirma que o potencial de desenvolvimento das crianças está relacionado às experiências vividas e às oportunidades de acesso à cultura, mediados pelo adulto ou por alguém mais experiente. Afirma ainda que, diferentemente da visão da psicologia tradicional de que as crianças já nascem com as aptidões que precisam ser facilitadas pela educação, para a Psicologia histórico-cultural, a educação precisa garantir que se criem as aptidões humanas que estão externas aos indivíduos (MELLO, 1999).

Havia na cultura escolar um empobrecimento das experiências com uma proposta pedagógica que se reduzia à lista de conteúdos previamente elencados nos roteiros. Estas características da cultura da escola precisavam ser desnaturalizadas por meio de uma formação que, para além de oferecer novos modelos, possibilitasse às professoras e gestores a compreensão das concepções que fundamentam as propostas pedagógicas da escola, e a refletirem sobre essas práticas com base num referencial teórico sólido. As formações promovidas pela Secretaria de Educação, apresentadas no primeiro capítulo, chegavam na escola, já reduzidas às formas de propor a rotina e de organizar uma atividade no ateliê de artes, também de forma fragmentada, sem alcançar as reflexões sobre as concepções que embasavam tais propostas pedagógicas.

Os arquivos contendo registros das reuniões pedagógicas e dos HTPCs na escola permitiram analisar as pautas e propostas de formação destinadas a estes horários formativos. Observei que, por vários anos e, mais especificamente em 2010, a proposta era a de ler os conteúdos de algumas áreas específicas da proposta curricular do município e organizá-los em forma de metas de aprendizagem por idade. Desta forma, a equipe se concentrava nos conteúdos e não nos princípios e concepções da proposta pedagógica. As reuniões de HTPC, que na época duravam duas horas, uma vez por semana, em geral eram divididas em uma parte para os recados da gestão - vários destes para lembrar regras e combinados -, e a outra parte para a escrita destas metas.

Embora há no cenário nacional muitas pesquisas, debates e produções sobre a educação da infância, a equipe escolar não buscava aproximações, por meio do estudo, a estes referenciais teóricos. Nesta época e por algum tempo, a gestão da Secretaria de Educação, no que se refere à Educação Infantil, não ofereceu suporte às equipes escolares para a formação em serviço, mantendo uma política de isolamento das escolas na medida em que não promovia encontros entre as equipes ou documentos orientadores como faziam as gestões anteriores.

As fragilidades na formação da equipe alimentavam a estagnação da cultura escolar e da cultura da escola e dificultavam os avanços necessários para superar as concepções presentes nas práticas cotidianas como as que já apresentei e as que ainda vou insistir em discutí-las a seguir.

Desde o fenômeno do “sentimento de infância”, as crianças são muitas vezes tratadas como incapazes e dependentes. Práticas na Educação Infantil e relatos de mães estão repletos deste significado. Essa concepção reforça ainda mais práticas “adultocêntricas”, já que a tarefa é quase totalmente realizada pela professora. Nessa perspectiva a criança executa apenas a tarefa restrita, planejada pela professora para responder a um conteúdo/habilidade definida, como podemos ver abaixo, no trecho retirado de um registro da Professora Hilda:

Coloquei potes com cola sobre as mesas para quem quisesse fazer colagem; material para colagem ficou sobre a pia para que eu pudesse organizar as crianças no momento de pegarem os mesmos, pois eles apresentam-se muito ansiosos no momento de esperarem a vez ou de dividir. Por este motivo, estou oferecendo um material reduzido para que eu possa intervir para melhorar organização quanto ao uso do material e desenvolvimento da atividade (PPP, 2001).

Este trecho foi retirado de um texto maior em que a professora descreve uma atividade proposta no ateliê de artes. Consta no Projeto Político Pedagógico de 2001 como modelo de procedimento adequado para o trabalho no Ateliê. É possível observar que as crianças, nesta perspectiva, precisam ser controladas. Quanto mais bem planejados forem os procedimentos e organização da professora, maior o controle sobre as crianças e o sucesso da atividade. O controle sobre a organização do espaço e dos materiais era a grande preocupação da gestão da escola na época. Apesar dos referenciais orientadores da proposta pedagógica no ateliê apresentarem a concepção de uso autônomo e criativo pelas crianças e a mobília ser projetada para esse fim, o controle do adulto impossibilitava esta autonomia das crianças. Este é um exemplo de como as políticas da Secretaria de Educação podem sofrer acomodações diferentes frente aos valores e crenças presentes na cultura da escola.

Muitos destes procedimentos foram registrados nesse PPP para orientar as professoras novas que chegavam e, assim, manter a ordem no uso dos espaços. Regras e combinados para

o controle das crianças no uso dos espaços são repetidos por vários anos. Nos registros de HTPC do ano de 2010, são retomados em diversos encontros como relatei sobre a gestão da escola. Há que se fazer bom uso dos espaços coletivos e deixá-los em ordem para a próxima turma, mas as crianças não podem ser envolvidas neste propósito?

As crianças desta escola muito se assemelham a todas as outras que vivem em regiões metropolitanas. A cidade foi crescendo e as brincadeiras nas ruas dão lugar aos carros apressados. Nem mesmo nas praças, que são muitas no bairro, vemos cenas de crianças brincando. A escola, em muitos casos, é um dos poucos lugares onde se encontram e podem brincar ao ar livre, sujar as mãos na terra, fazer bolos de areia.

A rotina na Escola Tatiana Belinky previa 30 minutos de parque por dia²⁴ e em média 1 hora por semana na brinquedoteca. Para cada dia eram distribuídas as atividades em permanentes (lanche, escovação de dentes, parque, hora da história e roda de conversa), atividades de área de conhecimento e uso dos espaços da escola. No quadro abaixo apresento um dia da semana (uma terça-feira) retirado da grade da rotina de 2010 das turmas do infantil II; III e IV²⁵:

Quadro 15- Rotina de um dia das turmas de 2, 3 e 4 anos

Infantil II Professora X²⁶		Infantil III Professora Clarice		Infantil IV Professora Nana	
13h/ 13h30	Atividade diversificada Rotina	7h30/8h	Atividade diversificada Rotina	7h30/8h	Atividade diversificada Rotina
13h35/14h	Atividade em sala: Língua Oral e Escrita	8h/8h30	Atividade em sala: Língua Oral e Escrita	8h/8h50	Ed. Tecnológica
14h/14h20	Lanche	8h30/8h50	Lanche	8h55/9h30	Atividade em sala: Língua Oral e Escrita
14h20/14h30	Escovação	8h50/9h	Escovação		
14h30/15h	Parque	9h/9h30	Parque	9h30/9h50	Lanche
15h/15h20	Roda de Conversa	9h30/9h50	Roda de leitura	9h50/10h	Escovação
15h20/15h50	Atividade em sala: Ciências	10h/10h50	Ateliê	10h/10h30	Parque
15h50/16h30	Ateliê	10h50/11h 10	Quadra	10h30/10h 50	Empréstimo BEI

²⁴ As crianças ficam 4 horas na escola.

²⁵ São atendidas crianças de 2 a 5 anos agrupadas pela idade completa, ou seja Infantil II (dois anos completos) e assim para os demais Infantil III; IV e V.

²⁶ Esta professora não estava mais na escola em 2011. Optei por colocar nomes fictícios somente para as professoras que trabalharam na escola a partir de 2011. As que denominei por letras não estavam mais na escola.

16h30/16h40	Leitura feita pela professora	11h15/11h30	Saída	10h55/11h10	Roda Leitura
16h40/17h	SAÍDA			11h15/11h30	Saída

Fonte: Grade de Rotina – PPP, 2010

Todos os outros dias da semana eram planejados desta forma, numa concepção de Educação Infantil que superava modelos espontaneístas, mas configurava-se num modelo escolarizante. As atividades eram propostas sem relacioná-las umas às outras, fragmentadas e disciplinarizadas por áreas de conhecimento como se vê numa rotina do Ensino Fundamental II.

O registro das avaliações realizadas em 2010 mostra que de 30 profissionais da escola (professoras, auxiliares de educação e funcionários de apoio), apenas 04 comentaram sobre a grade. Um dos instrumentos utilizados foi respondido individualmente e não estava identificado com nomes. As respostas que se referiram à grade estão demonstradas a seguir:

Quadro 16- Avaliações que mencionam a grade de horários

TRABALHO DO PROFESSOR			
	EU ELOGIO	EU CRITICO	EU PROPONHO
Profissional 1	Acredito que neste ano consegui cumprir com meus deveres enquanto professora. Segui as sequenciadas, cumpri prazos, colaborei com a organização dos espaços da escola e manutenção dos materiais...	Ansiedade em querer dar conta da grade, em ver as crianças avançando de forma rápida e mais perceptível e de certa forma esquecendo que são tão novinhos.	Ajudar na construção da grade de 2011 respeitando mais o tempo das crianças, a faixa-etária. Pensar que muitas vezes o avanço das crianças pode ser pequeno na aparência e muito grande para a individualidade de cada um.
Profissional 2	[...] entreguei nos prazos os instrumentos de trabalho...	A grade apertada para utilização dos espaços...	Repensar e estudar a Proposta de currículo para a Educação Infantil
Profissional 3	A grade de horários contemplando as áreas e os espaços da escola...	A rigidez desses horários e tempo reduzido para algumas atividades...	Flexibilização dos horários e revisão periódica da grade para contemplar as necessidades.
Profissional 4	Observei a organização para toda e qualquer atividade feita na escola...	Horários para parque muito curtos...	Atividades extraclasse (brinquedoteca, ateliê, BEI) devem ter horários mais flexíveis para crianças menores.

Fonte: avaliação individual – 2010

Das 30 respostas, 15 somente elogiaram, não tendo nada a criticar ou propor neste instrumento e 04 comentaram sobre a grade descrita no quadro acima. As outras 11 comentaram em geral sobre poucas saídas com as crianças em estudo do meio. Muitas também escreveram no item *Eu elogio*, ter cumprido os prazos.

Na avaliação feita no final de 2010 também havia um instrumento semelhante, mas no lugar de *trabalho do professor*, havia *trabalho do trio gestor*. São respostas de 29 profissionais. Destas, 23 elogiaram e não fizeram nenhuma crítica nem proposta e duas criticaram a grade solicitando maior flexibilização nos tempos para as crianças menores.

De certa forma era prático seguir a grade. As atividades eram encaixadas e a professora tinha controle de tudo o que iria fazer a semana inteira. Tudo muito previsível, controlado e burocrático. Nesta proposta, a criança é *respondente* e a professora segue os planos e cumpre prazos. Há pouco espaço para o protagonismo de ambas:

Por volta de uns três anos atrás eu já sentia uma angústia com o trabalho que eu realizava com as crianças na Educação Infantil. Costumava ter turmas de 4 a 5 anos. Apesar de não saber como mudar, eu também não podia. Era refém de uma rotina engessada e era cobrada a cumpri-la rigorosamente. Mesmo que as crianças não se interessassem, não estivessem envolvidas em um projeto escrito pela professora, sem qualquer participação delas, tinha que continuar a desenvolvê-lo. A frustração viria com o desânimo das crianças e improdutividade. Faziam o que eu mandava e ponto. (Relato da Professora Clarice em 2013)

Assim como neste trecho, os outros retirados dos relatórios já citados neste texto também registraram que as crianças não se interessavam pelas propostas. Não havia envolvimento das crianças na tarefa, nem sentido. Os projetos e sequências eram planejados pelas professoras no início do ano, para o ano inteiro. O que chamavam de planejamento, entendo como uma seleção e revisão das sequências didáticas que iriam utilizar naquele ano, já que encontrei registros das mesmas propostas em anos seguidos. Partiam dos conteúdos elencados no PPP por área de conhecimento, retiravam alguns e os escreviam em forma de sequência didática com um rol de tarefas que seriam “dadas” seguindo as etapas. Este modelo, próprio de uma cultura de disciplinarização, pode ser observado nos trechos de um relatório de aprendizagem do segundo semestre de 2009:

[...] Em Língua oral e escrita encerramos a sequenciada com textos de músicas e iniciamos com contos de fadas. [...] Ainda tem dificuldade na comparação de tamanhos e comparação de números (maior/menor). [...] No ateliê realizamos uma sequenciada com propostas diversas fazendo apreciação de imagens de diversos artistas. [...] Em ciências iniciamos com uma sequenciada de “Identidade na Diversidade” com leitura de histórias que propiciam discussões sobre temas como diferença física, jeito, sentimento. (Relatório de aprendizagem, 5 anos, 2009)

A maneira como eram planejadas as sequências didáticas fragmentava o conhecimento sem estabelecer relações entre os diferentes campos do saber. Ao distribuir estas sequências na grade, a professora dava uma atividade de Ciências na quarta-feira, por exemplo, e só a

retomava na semana seguinte. A escolarização e antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental são marcas na concepção de Educação Infantil da rede desde 1985 e se acentuou a partir de 1998 com a municipalização do Ensino Fundamental. Os resultados de hipótese de escrita eram cobrados da escola e, para atender as metas, as crianças faziam tarefas nem sempre significativas para elas:

[...] Além disso, ainda tínhamos a cobrança com atividades de tematização do sistema alfabético para cumprir metas de aprendizado, memorização de letras e numerais de forma quantitativa. Em muitos momentos as atividades ficavam tão sem sentido para as crianças, que choravam para realizá-las ou faziam de qualquer jeito. Eu já tinha tudo pronto e xerocado e as crianças executavam as tarefas. (Relato da Professora Clarice em 2013, cont.)

No sentido oposto a esta forma mecânica e artificial de conduzir o planejamento, presente na cultura da escola, a teoria histórico-cultural revela que:

[...] as situações que garantem mais aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo: não atuam mecanicamente, mas atuam com o corpo e o intelecto, concentradas no fazer que realizam. Quando isso acontece, dizemos que o fazer da criança se realiza como uma atividade e não como um fazer mecânico. (MELLO, 2004, p. 147)

Segundo esta base teórica, a criança só está em atividade quando a tarefa faz sentido para ela, ou seja, quando tem um objetivo a alcançar e um motivo que a leva a agir. Para ter sentido, a criança precisa estar motivada pelo resultado de sua tarefa e envolvida no processo de planejamento das atividades, para que tenha conhecimento dos objetivos. Desta forma, promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento (MELLO, 2004). Visto desta maneira, o que foi chamado de desânimo e falta de interesse das crianças levadas ao Conselho de Classe, poderia ser resultado de uma prática pedagógica equivocada.

Estas marcas na cultura da escola foram construídas em parte pelas políticas e em parte pela escolha da equipe da escola em privilegiar alguns cursos em relação a outros. Nestes cursos, em geral, buscavam modos de fazer a prática pedagógica e não os princípios teóricos que pudessem auxiliar as professoras a compreender como as crianças aprendem e qual o papel da escola no desenvolvimento das crianças. As fragilidades e distorções destas formações podem ser observadas ainda no relato da professora Clarice:

Nesta história não havia culpados, mas um legado de cursos que eram modernos e ensinavam a trabalhar na Educação Infantil com atividade de técnica para alfabetizar, usando superficialmente a ideia do uso social como precedente sem tanta importância para promover a tematização do sistema alfabético. Tínhamos que dar conta de

resultados quantitativos, sendo estes considerados de mais importância que qualquer outro, não respeitando o processo de construção do aprendizado da criança em sua singularidade. (Relato da Professora Clarice, 2013, cont.)

É preciso conhecer a teoria para compreender que a criança precisa conhecer o real uso social dos objetos da cultura e a importância de criarmos na criança a necessidade da leitura e da escrita como atividade cultural complexa, em oposição às formas mecânicas de ensino em que a escrita é ensinada como habilidade motora e melhor seria, ainda, que as crianças aprendessem a linguagem escrita nas situações da brincadeira (MELLO, 2009a). Até por volta dos seis anos, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança e é por meio dela “que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter; vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta” (MELLO, 2004, p.146).

Da forma como eram propostas as tarefas às crianças, havia pouco tempo destinado à brincadeira e a experiências significativas das crianças com a cultura. Nesta perspectiva a criança era tratada como aluno e a professora dava aulas, como questiona Mello (2009 a; 2012). A rotina e a grade engessada, a metodologia utilizada para o planejamento, as cobranças sobre resultados, envolveram as professoras num ciclo burocrático e repetitivo com pouco espaço para a reflexão. A rotina estava conformada e as crianças precisavam se adequar aos propósitos dos adultos.

O relatório de aprendizagem de 2011 de uma criança de 2 anos diz:

A aluna AC demonstrou avanços neste semestre quanto à socialização com os colegas, porém ainda necessita de intervenções para mediar alguns conflitos. Participa na organização da rotina e do calendário com interesse, porém, se dispersa em conversas paralelas. (Relatório de Aprendizagem, 2 anos, 2011)

O processo de aprendizagem é um processo colaborativo e ativo para quem aprende, ocorre na relação com a outra criança e com o parceiro mais experiente. Mello (2004, p. 144) explica que:

[...] Como lembra Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – que só o ser humano tem capacidade de desenvolver –, ocorre a partir do exterior: primeiro a criança experimenta a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, o desenho etc., em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento.

Estas amostras das contradições entre as concepções presentes nas práticas pedagógicas das professoras e os estudos que explicam sob quais condições as crianças aprendem, indicam

as necessidades formativas da equipe escolar e o sentido de promover mudanças em tais práticas na direção de uma escola que respeita a infância e promove o máximo desenvolvimento das crianças. Conformadas na forma de cultura da escola e cultura escolar, tais práticas precisavam ser problematizadas no próprio contexto da escola.

A distinção entre cultura da escola e cultura escolar trazida no início deste capítulo compreende a Escola Tatiana Belinky sob dois aspectos: primeiro, a cultura da escola, ou seja, como um “mundo social”, seus ritos e valores próprios, a Escola Tatiana Belinky primava pelos registros, organização e arquivo de sua documentação. Organizava o fazer pedagógico por meio de planos, roteiros de observação, relatórios e uma rotina distribuída e controlada por meio de uma grade de horário e de utilização de espaços. Havia intencionalidade do trabalho pedagógico expresso em Projetos Políticos Pedagógicos, utilizados como fonte de dados nesta pesquisa, mas estes foram repetidos por vários anos seguidos, desconsiderando a criança como sujeito no processo de aprendizagem. A equipe escolar, gestão e professoras, buscava a manutenção da cultura da escola sistematicamente por meio de regras escritas e relembradas em várias reuniões para que as professoras novas as internalizassem. Cumprir prazos, seguir regras, obedecer as determinações da grade de horários era meta almejada para a equipe da escola. Controle e rotina alienante limitavam as possibilidades de reflexão das professoras sobre as ações e sobre as concepções que embasavam suas práticas.

O segundo aspecto diz respeito à cultura escolar, ou seja, como são selecionados, organizados e rotinizados os elementos da cultura construída pela humanidade nas propostas pedagógicas da escola. Durante muito tempo, foram priorizadas atividades de decodificação do código escrito e numérico de forma fragmentada e artificial. As propostas nem sempre eram significativas para as crianças e não se priorizavam as diferentes linguagens manifestas na cultura. A proposta pedagógica era antecipatória e escolarizada. Aulas no lugar de experiências ricas e da brincadeira. A grade de horários disciplinava as propostas de forma mecânica e descontextualizada.

Estas características, entre outras, presentes na cultura escolar e da Escola Tatiana Belinky, precisavam ser superadas mediante o que se construiu de conhecimento sobre a criança, seus direitos e sobre o papel da Educação Infantil. Para tanto, seria preciso desnaturalizar esta cultura presente na escola. A implicação da gestão escolar neste desafio será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3- GESTÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS E MUDANÇA NA CULTURA DA ESCOLA TATIANA BELINKY

“Por que um corvo se parece com uma escrivinha?”

“Oba, vou me divertir um pouco agora! Pensou Alice. “Que bom que tenham começado a propor adivinhações.” E acrescentou em voz alta: “Acho que posso matar essa.”

“Esta sugerindo que pode achar a resposta?” Perguntou a Lebre de Março.

“Exatamente isso”, declarou Alice.

“Então deveria dizer o que pensa”, a Lebre de Março continuou.

“Eu digo”, Alice respondeu apressadamente; pelo menos... pelo menos... eu penso o que digo... é a mesma coisa, não?”

“Nem de longe a mesma coisa!” disse o Chapeleiro.

[...] e neste ponto a conversa arrefeceu, e o grupo ficou sentado em silêncio por um minuto, enquanto Alice refletia sobre tudo o que conseguia se lembrar sobre corvos e escrivinhas, o que não era muito.

(CARROLL, Lewis, 2013)

No capítulo anterior foram analisadas as características da Escola Tatiana Belinky e revelados elementos da cultura escolar e da cultura da escola frente às concepções de criança, infância, educação infantil e currículo, com o objetivo de contribuir para a compreensão desta cultura e apontar em que sentido era necessário superá-las na direção de uma escola que respeita a infância e promove o máximo desenvolvimento. O objetivo desse terceiro capítulo é o de identificar fatores que indicam a mobilização da equipe da escola para ressignificar estas práticas, de gestão e pedagógicas, e os indícios que revelam tais mudanças na cultura até então instituída.

Parto da reflexão sobre o papel da gestão na mudança da cultura escolar ao trazer algumas concepções. Em seguida, resgato os processos vividos como diretora da escola no período de 2011 a 2013, para apresentar as condições criadas no plano de ação da gestão para viabilizar, juntamente com as professoras, o projeto de mudança das práticas na escola.

Em fevereiro de 2011 volto a trabalhar na Escola Tatiana Belinky, exatamente dez anos após ter saído da sala de aula desta escola para assumir a direção de outras no mesmo município. No retorno, reencontro professoras que trabalharam comigo em anos atrás. O tempo em que estive fora me ajudou a conhecer outras realidades, outras práticas e parcerias que me proporcionaram experiências desafiadoras e enriquecedoras na gestão escolar. Enquanto isso, a Escola Tatiana Belinky se mantinha com um quadro relativamente estável na gestão e na equipe de professoras.

Ao retornar para a escola observei que, passados dez anos, algumas práticas ainda se mantinham na escola, o que me fez lembrar os processos vividos, as propostas que

desenvolvia com as crianças, lembranças saborosas que me acolheram neste retorno. Por outro lado, fiquei profundamente curiosa para compreender como era possível alguns aspectos da rotina desta escola paralisarem no tempo, mesmo com a efervescência dos debates, da militância pelo direito à infância no país e o crescente número de pesquisas e documentos acerca do papel da Educação Infantil. Além disso, algumas professoras fizeram vários cursos de formação continuada - pós-graduação em Educação Infantil - nesta mesma época.

Movida por esta curiosidade, passei a refletir sobre como poderia interferir na cultura desta escola e ressignificar as práticas da gestão e pedagógicas. Destas reflexões derivam esta pesquisa e a necessidade de compreender a força da cultura da escola sobre os profissionais que nela trabalham e qual o papel da gestão na mudança desta cultura, conforme passo a analisar com mais detalhes a seguir.

3.1 Gestão Escolar: alguns conceitos

Cada vez mais a escola tem se tornado o *lócus* da formação de suas equipes. De um lado há diretrizes gerais das políticas em educação e de outro as características particulares de cada escola. É no contexto real de trabalho, ou seja, nas condições concretas de espaço e recursos, na relação direta com as crianças e com suas famílias e os profissionais da escola, com seus valores, que se revelam a cultura da instituição e as reais necessidades formativas da equipe.

Neste sentido, amplia-se o significado de gestão escolar, ao implicar estes profissionais na articulação de todas as dimensões da escola e, ainda, coordenar as ações formativas dentro do espaço escolar. Libâneo (2004) considera que conhecer as características da escola e sua cultura torna-se fundamental para a prática da gestão, o que remete à leitura que procurei fazer para reconhecer a realidade escolar, quando, no ano de 2011, cheguei como diretora à Escola Tatiana Belinky e busquei entender a maneira como as práticas pedagógicas se desenvolviam e as concepções que as embasavam.

Também para Fullan (2000) conhecer a cultura da escola é fundamental para os gestores. Diz ainda que a cultura “é uma força poderosa” na escola e que é preciso reconhecê-la antes de mudá-la. Sendo assim, os diretores escolares podem ser líderes efetivos no processo de mudança da cultura escolar. Para superar culturas paralisantes e acompanhar as transformações na própria concepção do papel da escola para a infância, antes de tudo, a gestão precisa questionar a cultura da escola. Segundo Candau (2010, p. 68), “torna-se imprescindível hoje incorporar as questões relativas à “desnaturalização” da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas”.

A gestão escolar tem um papel fundamental na desnaturalização de culturas, ao coordenar os planos formativos e lançar mão de estratégias promotoras de reflexão e ressignificação das práticas. Para além de identificar ou compreender a cultura da Escola Tatiana Belinky, como Diretora busquei mexer em pontos de estranhamento, ou seja, trazer à tona as práticas pedagógicas escolarizadas e antecipatórias, cristalizadas na cultura da escola e que, ao estarem imersas na rotina alienante do cotidiano, as professoras não percebiam. A diversidade de ambientes, a riqueza dos materiais e o potencial das professoras foram fatores relevantes para que eu vislumbrasse formas criativas e mais integradoras de desenvolver o trabalho pedagógico na escola. Para tanto entendi ser possível, por meio de um plano de formação, promover as mudanças necessárias na cultura escolar, ou dizendo de outra maneira, *reculturar*²⁷ (FULLAN, 2003).

Nesse sentido, a cultura escolar pode ser discutida e modificada pela própria equipe para atingir um objetivo construído pela gestão e pelas professoras (Libâneo, 2004). Uma vez assumida esta possibilidade de mudança na cultura escolar, Faria Filho (2007, p. 201) alerta que esta não ocorre de forma abrupta, “mas construída nas experiências e nas práticas escolares”. Diz ainda que é preciso pensar em como os sujeitos se apropriam das culturas, imersos nos processos históricos de escolarização.

A relativa estabilidade do grupo de professoras e o tempo de experiência na rede municipal foram marcadas por tradições e experiências acumuladas, que precisavam ser compreendidas e respeitadas, na mesma medida em que também se promovesse o debate sobre as novas diretrizes na educação das crianças pequenas e, daí, produzir novos sentidos.

Segundo Fullan (2000), a tradição é tão importante quanto a mudança e, por isso, o gestor precisa ser paciente, “sair do gabinete” e buscar compreender essa cultura. Para tanto, é necessário observar, ouvir, conversar, identificar os valores, tradições, crenças, metas, desejos e sonhos das pessoas que fazem parte da equipe escolar. Para Fullan (2000, p. 106), “melhorias reais significam mais do que mudança: envolvem também a conservação daquilo que é bom”.

Como agente de transformação, sair do gabinete representa mediar relações, ouvir, dialogar. Para Freire (2013, p. 89):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

²⁷ FULLAN (2003, p. 51) chama de reculturar transformar a cultura, mudar o modo de fazer as coisas no nosso próprio ambiente.

A dialogicidade na gestão escolar implica abandonar modelos burocráticos da administração tradicional e ressignificar a função da diretora. Em geral as escolas parecem ser administradas sob a influência dos modelos rígidos de administração empresarial e o diretor representa simbolicamente a figura da vigilância, do controle e do autoritarismo. A equipe escolar, dentro desta lógica, é submetida às ordens e as cumpre sem questionamentos.

A construção real, ou simbólica, da figura burocrática e autoritária do diretor de escola pode estar de alguma forma relacionada ao histórico de sua formação e do próprio currículo do curso de Pedagogia. Franco (2014) faz uma análise deste curso desde a década de 1930 ao investigar a formação em ensino superior dos gestores escolares. Observou em sua pesquisa recorrentes mudanças na proposição do curso em relação à formação dos gestores, a fragmentação do conhecimento na formação dos chamados “especialistas da educação” e a relação destas mudanças com o cenário político do país.

No período militar, por exemplo, a formação foi marcada pelo tecnicismo e pela baixa intelectualidade ao expropriar o saber científico desta formação. A realidade escolar é fragmentada e o gestor perde a visão do todo complexo do cotidiano escolar. Tecnicista e burocrático, o gestor se afasta da ação educativa e se distancia dos professores. Assim como nos processos industriais, predomina-se a racionalidade técnica capitalista, afinada com a política militar desenvolvimentista da época. Como consequência, “aprofundou-se a concepção contraditória sobre o que seria organizar os processos escolares e pedagógicos, como se fossem dissociados e hierarquizados, e não apenas distintos” (FRANCO, 2014, p. 61).

A separação entre processos escolares e processos pedagógicos pode ser observada até hoje. Mudar esta situação implica em ressignificar as práticas de gestão dentro das escolas e construir novos sentidos, novas construções simbólicas. Tarefa tão difícil quanto necessária, passa pela compreensão crítica da própria profissionalidade do gestor e aqui acentuada na figura do diretor escolar. A compreensão crítica de sua realidade implica em conscientização, que, nas palavras de Freire (2011, p. 139) “é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos”. Ressignificar a prática da gestão passa, então, pela reflexão do próprio sujeito sobre sua condição e sobre sua atuação.

Bauman (2010, p. 51) traz uma análise do mundo atual e, ao fazê-lo, resgata o que chamou de fase sólida da história moderna. A referência que faz aos esquemas de domínio utilizados nas fábricas fordistas massificadas, as repetições das situações que se incorporam em “hábitos profundamente radicados e automatizados” podem ser comparadas às escolas que se

organizam em uma rotina de trabalho muito rígida e resistente a movimentos de mudanças, como observado na cultura da Escola Tatiana Belinky.

Mesmo que se considere a força da história e o peso da cultura sobre os sujeitos, superar o modelo tecnicista e fragmentado de gestão escolar é possível na medida em que se compreenda a realidade como um devenir, como um *estar sendo*, ou seja, que se considere a ação dos sujeitos sobre ela (FREIRE, 2011). A compreensão de que somos sujeitos históricos nos mobiliza a enfrentar e superar o “sempre foi assim” dos discursos das equipes escolares.

Por mais que alguns gestores desejem superar o modelo de administração conservadora, muitos ainda se prendem a formalidades, a cumprimento de regras e desconsideram a dimensão do humano, das tensões próprias das relações no trabalho (LÜCK, 2008). Nesta perspectiva, torna-se inviável qualquer pretensão de mudança, uma vez que estas não ocorrem sem conflitos e sem a revisão de regras e valores dentro da escola. Os gestores que se furtam de enfrentar esses conflitos acomodam-se em práticas estagnadas.

A Escola Tatiana Belinky manteve, por muito anos, um quadro estável de professoras e de equipe gestora. A manutenção e ordem dos espaços, a distribuição dos tempos na rotina, as regras de convivência, de comportamento e o uso dos espaços estavam tão bem apreendidos pela equipe que, em 2011 com a minha entrada e a de novas professoras, o primeiro movimento do grupo foi o de tentar assegurar o que considerava imutáveis. Muitas das regras estavam postas mais pela força do hábito do que pelo seu real sentido. A rotina exigia padrões rígidos de disciplina ao engessar o uso dos espaços e tempos na grade semanal e cada minuto precisava ser negociado para dar conta de novas ideias.

O desafio de mediar as relações entre a equipe, seus valores construídos, tradições e ritos que marcavam a cultura da escola e as novas professoras que chegavam de escolas diferentes com alguns valores em comum, uma vez que faziam parte da mesma rede, mas com outros ritos, outras experiências, exigiram habilidades da gestão como as que explica Lück (2008, p. 130):

[...]As habilidades de promoção e orientação para a mudança passam, por certo, pelas habilidades de articular o melhor do passado com as melhores perspectivas de futuro, e de superar as inadequações do passado, ao mesmo tempo superando os medos e as inseguranças diante de novos desafios.

Aqui emerge uma questão de vital importância para a compreensão dos processos de construção da cultura da escola e a constituição de identidade dos sujeitos que fazem parte da mesma instituição: a memória. A equipe que estava há mais tempo na escola, agia, mesmo que de forma inconsciente, como guardiã da cultura estabelecida. Passava para as professoras

recém-chegadas, as regras, normas de uso de cada espaço, material e até mesmo os projetos e sequências didáticas trabalhadas há anos na escola, numa atitude de manutenção da memória de um grupo.

Segundo Tavares (2014, p. 87), a memória é “uma entidade coletiva. É a partir da pertença a um grupo social e das experiências coletivas que a memória individual toma consciência de si própria”. Explica que, ainda que cada indivíduo tenha suas próprias recordações, a memória sempre está relacionada às interações, momentos partilhados, à relação com o outro, no grupo e nas instituições sociais. Diz ainda que “a memória tem a função de promover a coesão social entre os membros de um grupo ou comunidade tendo em consideração o seu passado coletivo” (TAVARES, 2014, p. 88).

O desafio que se coloca nesta questão da memória do grupo está para além de construir a relação de pertencimento aos novos que chegam, mas projetar o futuro diante de um presente que permanecia estático na Escola Tatiana Belinky. Lembro que mencionei no início deste capítulo, que dez anos se passaram e encontro na escola práticas que já havia vivenciado. O problema, neste caso, é que “o passado se sobrepõe ao presente de forma não refletida” (BAPTISTA, 2014 b, p. 46) de tal forma que a equipe escolar se prende a um sempre presente, repetitivo, rotinizado, observado nas mesmas sequências didáticas oferecidas às crianças em 2001, 2002...2011!

Como diretora, a tarefa era pensar em estratégias para evidenciar esta estagnação, promover a reflexão sobre a ação e construir novos sentidos para a equipe que se forma, com objetivos revistos e construídos no diálogo, na garantia de participação de todos. Isto implica habilidade política necessária ao gestor como explica Paro (2010, p. 768):

Essas características da coordenação do esforço humano coletivo remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político. Ao se adotar um conceito suficientemente amplo de política - como a produção da convivência entre grupos e pessoas (Cf. Paro, 2010b), ou seja, entre entes que, em sua dimensão subjetiva, possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais -, percebe-se então o caráter nitidamente político da coordenação do esforço humano coletivo no interior de determinada empresa ou organização.

Desta forma, para coordenar um grupo de pessoas considerando que cada uma tem suas próprias motivações, valores e concepções, e que há uma cultura escolar já estabelecida, a gestão não pode perder de vista o objetivo central da educação que é o desenvolvimento das crianças e o foco no Projeto Político Pedagógico da escola. “Trata-se de uma questão política de primeira grandeza, que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação” (PARO, 2010, p. 768).

Assim, começa a ser elaborado o plano de ação da gestão da Escola Tatiana Belinky tendo como objetivos: conhecer, entender e desnaturalizar a cultura escolar, mediar as relações entre as professoras, promover o sentido de pertencimento e construir uma proposta pedagógica humanizadora e desenvolvvente.

Ter um plano de ação afirma a intencionalidade e expõe de forma transparente a posição da equipe gestora frente aos desafios da escola e da cultura escolar. Na escuta e no diálogo com a equipe são proporcionadas “oportunidades diárias para que os diretores expressem o que valorizam, como podem contribuir para com a cultura sem impor suas visões como ameaças, nem tampouco omiti-las (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 107).

Segundo Freire (1986, p. 127), o diálogo

[...] não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. Se dá dentro de algum tipo de programa ou contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

Na medida em que se revelam as características da cultura escolar, também se faz necessário envolver, conquistar, mobilizar a equipe para a reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola e para a construção de novos sentidos destas práticas, entendendo que a gestão tem um papel importante no projeto da escola e que a diretora precisa assumir também a dimensão pedagógica em suas atribuições.

Segundo Alarcão (2011, p. 101):

Todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes atores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos. A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir.

A capacidade de decidir faz parte do que se espera da gestão. Como diretora algumas vezes deixei de tomar decisões difíceis por acreditar que numa gestão democrática as decisões devem ser partilhadas o tempo todo. Com o tempo aprendi que os conflitos de interesse muitas vezes podem se sobrepor ao projeto da escola e não trazem crescimento profissional nem bom clima de trabalho. Ter como princípio a gestão democrática não isenta a gestão de tomar decisões, ou seja, as ações serem pautadas no diálogo, no ouvir, no ponderar, envolverem todos os atores da escola no processo decisório e avaliar o percurso, norteada pelo projeto da escola, (ALARCÃO, 2011) é o que fará a gestão ser democrática numa escola reflexiva.

Para Gutierrez; Catani (2013, p. 81) uma gestão não convencional procura:

[...] necessariamente incentivar o crescimento pessoal, intelectual e técnico de cada membro, como forma de garantir o aumento de eficiência de um coletivo onde todos possuem grande autonomia de ação. Ou seja, procura trilhar o caminho inverso das organizações burocráticas, onde a infantilização dos membros viabiliza o controle heterônimo, a manipulação e a alienação.

Na gestão democrática a participação e envolvimento de toda a equipe da escola é condição para a construção do Projeto Político Pedagógico, o que implica em valorização e crescimento profissional. Além disso,

[...] a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 1997, p. 18 apud DOURADO, 2013, p. 111)

Para compreender os problemas das práticas pedagógicas é preciso que a gestão se envolva nesta dimensão, para além dos processos burocráticos. Para envolver as professoras no controle do processo pedagógico, é preciso conhecer como desenvolvem suas práticas e mediar as relações entre o que fazem e os princípios e concepções que embasam estas práticas. Na Escola Tatiana Belinky, a repetição de planos e da rotina tornou-se hábito, ação mecânica, cristalizada, o que distanciou as professoras da autoria sobre suas práticas.

Segundo Candau (2010, p. 68), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige”. Para a autora, estas culturas são padronizadas e ritualísticas e se reduzem à transmissão de conhecimento, como é possível observar nas características presentes na Escola Tatiana Belinky.

A gestão, nesta perspectiva, necessita coordenar a equipe para a reflexão sobre a prática e para a ação. Lück (2008) parte do pressuposto de que não se faz gestão sem exercer liderança. Conceitua gestão como “um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados” (LÜCK 2006 apud LÜCK, 2008, p. 96).

Liderar a equipe da Escola Tatiana Belinky significava criar situações para que todas se envolvessem em um projeto novo, construído a partir da reflexão e da ressignificação das práticas. Segundo Alarcão (2011, p. 99), “a construção do projeto é um processo de implicação

das pessoas, de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões”.

Este “projeto” implicava em interferir na cultura escolar e na cultura da escola. O valor que a equipe dava ao controle e a ordem fazia parecer que tudo funcionava perfeitamente bem dentro de uma cadeia cíclica de acontecimentos: o PPP trazia os conteúdos que deveriam ser trabalhados, as professoras lançavam mão de projetos e sequências que eram copiadas ano após ano e que davam conta dos conteúdos pré-estabelecidos no PPP, que também se repetia ano após ano. Além dos conteúdos pré-estabelecidos, os que eram considerados mais importantes eram sistematizados em listas de Observáveis que deveriam nortear o trabalho da professora. Os resultados da aplicação de “sondagens” para avaliar a lista de Observáveis eram descritos no relatório de aprendizagem, e fim. Onde está a criança neste processo?

Em síntese, era preciso mobilizar a equipe para se envolver no projeto de mudança, por uma escola que respeita o direito da criança a viver a infância, que a convide a participar do planejamento, que promova experiências ricas por meio do acesso à cultura mais elaborada e que as aprendizagens sejam significativas. Para tanto, a professora precisava recuperar sua autoria, ser pesquisadora, compreender as concepções de infância e de crianças, entender como as crianças aprendem e se desenvolvem e qual o papel da escola da infância neste desenvolvimento.

É um desafio implicar as pessoas num projeto como este, uma vez que nem todas as professoras vêm sentido em repensar a prática ou mudar algo feito há tempos na escola e que “sempre deu certo”. Foi preciso respeitar o tempo das pessoas, valorizar os saberes de cada uma, mas não perder de vista o princípio de que escola é espaço de aprendizagem, da criança, dos adultos, professoras e gestoras e, portanto, em constante movimento, assim como indicam Fullan & Hargreaves (2001, p. 70, grifos do autor):

Se quisermos assegurar um progresso contínuo, necessitamos de contextos, de formas de liderança e de relações de trabalho diferentes. Pensamos que o contexto necessário incorpora uma determinada *cultura* do ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns num desenvolvimento constante. Na nossa opinião, *os professores integrais* têm maior probabilidade de surgirem, de se desenvolverem e prosperarem em *escolas integrais*, escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam os juízos e as competências de *todos* os docentes, na busca comum do aperfeiçoamento.

Neste sentido, a gestão escolar também tem a tarefa de liderar a formação em serviço. A equipe cresce, aprende, reflete e busca soluções em conjunto quando são criadas as condições para isso. Do contrário, o que se encontra é a estagnação. Por isso o caráter político da gestão

está na liderança e no exercício de uma gestão “participada, determinada, coerente, desafiadora e exigente, interativa, flexível e resiliente face às situações, avaliadora, formadora” (ALARCÃO, 2011, p. 99).

Desestabilizar a equipe foi a estratégia para a construção do plano de formação que traria a reflexão sobre a prática e o estudo como ferramentas para interferir na cultura da escola e fomentar

[...] uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. Em suma, uma escola com cara, como diria Paulo Freire, e não apenas uma escola...anônima. (ALARCÃO, 2011, p. 89-90)

Segundo Freire (2002, p. 18), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. A gestão na escola de Educação Infantil precisa “ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes” (ALARCÃO, 2011, p. 103) e promover um ambiente de aprendizagem e construção de novos conhecimentos, de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de gestão, o que Freire (2002) chamou de curiosidade epistemológica.

Trouxe até aqui, e tomo como base para a apresentação a seguir, uma concepção de gestão escolar como liderança dos processos pedagógicos, que tem um papel político na coordenação da equipe para a garantia dos direitos de aprender e se desenvolver das crianças. Gestão pautada no diálogo e na compreensão de que, como sujeitos históricos, podemos ressignificar práticas e mudar culturas estagnadas, alienantes, na medida em que criamos um ambiente de aprendizagem na escola e refletimos criticamente sobre nossas práticas. Sob a ótica destas concepções, apresentarei a seguir o plano de ação da gestão desenvolvido na Escola Tatiana Belinky com o objetivo de compreender qual o papel desta gestão no âmbito da formação continuada em serviço por uma ressignificação de práticas e mudança na cultura escolar e na cultura da escola.

3.2 Plano de ação da gestão escolar: construção colaborativa de novos significados

Frente aos conceitos de cultura escolar, concepções de gestão já expostos e a cultura da Escola Tatiana Belinky já analisada, passo agora a apresentar o plano de ação desenvolvido na experiência como gestora desta escola, no período de 2011 a 2013. Tenho como objetivo,

compreender o papel da gestão no âmbito da formação continuada em serviço por uma ressignificação de práticas e mudança na cultura escolar e na cultura da escola. Esta análise parte da memória e dos dados selecionados nos documentos arquivados na escola que registram parte deste processo, pautada nos referenciais teóricos estudados até aqui.

Para compreender a cultura desta escola, 2011 foi um ano de muita observação e perguntas. Li os relatórios, os planos, conversei com as crianças, assisti “aulas”, acompanhei as saídas das crianças, as entradas, enfim, circulei pela escola e busquei compreender como as coisas aconteciam. Algumas crianças que transpunham os limites postos pelas professoras me visitavam com certa frequência na “diretoria”. Foi um grande aprendizado o convívio com estas crianças. Em geral, se negavam a fazer alguma tarefa, então se “dispersavam”, queriam correr, brincar com os amigos, não faziam a tarefa e “atrapalhavam” os outros, choravam. Eram as mesmas características das crianças encaminhadas para o conselho de classe. Por meio das conversas com estas crianças, fui descobrindo seus conhecimentos e ideias sobre o mundo e a relação de sua “indisciplina” e “dificuldade” com as práticas da escola.

Nas conversas com as professoras observei o compromisso com o trabalho e abertura para parceria. Nos HTPCs, duas professoras que estavam cursando a pós-graduação em Educação Infantil na Universidade de São Paulo-USP, promovida pela Secretaria de Educação do município, começaram a demonstrar, em seus comentários, que estavam em conflito entre os estudos sobre o papel da Educação Infantil, as propostas pedagógicas discutidas no curso e as práticas da escola. As outras professoras se interessavam pelo debate, mas pouco se colocavam.

Diante deste quadro, entendi na época, que, como gestora, tinha a responsabilidade de mediar um processo reflexivo na escola, mas, como fazer isso? Parti do princípio que, primeiro era preciso desnaturalizar a cultura da escola para que os meus estranhamentos, passassem a ser o de todas. A tendência, frente a estabilidade da equipe, a organização e a rotina rígida, era a da acomodação. Era preciso instalar a “dúvida” na equipe, questionar a cultura escolar e a cultura da escola, pôr em debate as práticas da escola, abalar as certezas do grupo e despertar a curiosidade, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2013, p. 66). A mediação do processo reflexivo na escola pode ser sintetizada em duas ações: uso de instrumentos de avaliação e desenvolvimento de um plano de formação em serviço. Como considerou Stangherlim (2013, p.24):

[...] tem sido constatado pelas pesquisas em educação que a formação de professores, quando voltada para a reflexão e análise das práticas educativas e do trabalho coletivo e compartilhado, e tendo em vista os diversos contextos que envolvem as práticas educativas – da gestão da sala de aula e das reuniões pedagógicas e administrativas até a gestão da própria instituição de ensino-, contribui decisivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como para a valorização da escola como espaço social de formação e produção de conhecimento.

No final do ano de 2011, propus que usássemos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI) para avaliar o trabalho da escola e mobilizar a equipe para a mudança. O uso deste instrumento foi planejado como provocador e disparador de reflexões e ações de enfrentamento, ou seja, como ponto de partida. Ele fez revelar as fragilidades das práticas pedagógicas da escola e despertar o desejo pelo saber, por compreender o que significavam os conceitos que embasavam aqueles critérios presentes no instrumento de avaliação. Como encaminhamento, planejamos a formação a ser desenvolvida nos HTPCs e reuniões pedagógicas, entre outras ações. Desta forma foi possível, gradativamente, envolver as professoras no plano de mudança na cultura da escola.

Ao mesmo tempo em que as professoras se propunham a estudar e a debater as práticas nos HTPCs, era preciso que a gestão acompanhasse e problematizasse os planos, as sequências didáticas, a rotina, todos definidos e estruturados para o ano inteiro. Mexer nestes planos exigiu grande esforço de ambas as partes. Muitas professoras aceitaram com tranquilidade os momentos de estudo nos HTPCs, porém resistiram muito em mudar seus planos. Segundo Campos (2002, p. XXI):

Intervenções em escolas onde atuam professores formados regularmente quase sempre implicam difíceis negociações justamente porque ali existem propostas pedagógicas em andamento, por mais criticáveis que elas possam parecer ao observador externo.

Mudar esta cultura escolar, rever tais planos, discutir as concepções e quebrar paradigmas não foram tarefas simples, mas necessitava ser enfrentada pela gestão escolar. Muitas vezes, diretores se envolvem demasiadamente em tarefas burocráticas e não enfrentam o desafio da liderança para envolver as professoras na reorientação das práticas. Para Campos (2002), superando o modelo de supervisão ou de tutela, gestores e professores precisam trabalhar em parceria no processo de mudança. Esta parceria foi conquistada uma a uma, professora por professora. Foi preciso observar as individualidades, compreender o que as motivavam, pensar em forma de criar em cada uma, e no coletivo, a necessidade de revermos nossas práticas. Este foi um exercício constante de convencimento, de encantamento, só possível quando a equipe valida os gestores como líderes pedagógicos. Esta liderança se

constrói não por controle, nem tampouco é inerente ao cargo, mas ocorre na parceria, no envolvimento de todos no processo transparente construído coletivamente.

Imbernón (2011, p. 21) afirma que:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causados, entre outras coisas, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição.

Desta forma, a gestão tem o papel não só de fomentar estas mudanças, mas envolver toda a comunidade escolar no projeto da escola. Para tanto, precisa de estratégias de ação para envolver as famílias das crianças, buscar apoio da APM, Conselho de Escola e dos funcionários em geral. Paralelo ao plano desenvolvido com as professoras, os participantes da APM e do Conselho de Escola destinavam parte de suas reuniões mensais a um plano de formação para fortalecer o movimento de mudança na cultura da escola.

O primeiro impacto do uso do instrumento de avaliação foi revelar concepções presentes nas práticas, algumas já sentidas, outras imperceptíveis para a equipe docente envolvida na rotina mecânica e repetitiva. Na dimensão 1: *Planejamento Institucional*, a questão 1.2.5: “Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?”, a equipe refletiu sobre a concepção de criança. Observaram que não havia espaço para a manifestação das crianças no planejamento e que a elas cabia responder às comandas das professoras: “ficou evidente que é preciso ouvi-las mais” (Registro da avaliação de 2011).

Como reflexo da avaliação, o conflito com crenças e saberes mobilizou parte da equipe a buscar novas possibilidades. Algumas professoras se mostraram resistentes ainda. Ao responder às questões do instrumento, foi necessário mediar o processo de avaliação para que este pudesse de fato revelar as fragilidades e desencadear o processo formativo que seria desenvolvido na sequência. Em algumas questões do instrumento, tendiam a responder mecanicamente, sem refletir sobre as concepções presentes na pergunta. Precisei problematizar, retomar a questão, trazer outras perguntas, desestabilizar e provocar encaminhamentos. Algumas professoras estavam cursando a pós-graduação em Educação Infantil, e enriqueciam

os debates. Era preciso relacionar os referenciais discutidos no curso de pós-graduação com base no que acontecia na prática e situar todas as professoras nesta discussão. Imbernón (2011, p. 22) considera

[...] o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Acostumadas a seguir planos fixos²⁸, as professoras precisavam assumir o controle dos processos educativos como protagonistas do currículo da escola. O plano de formação visava intervir contra o imobilismo e, para isso, foi desenvolvido com base em uma concepção de que somos sujeitos históricos e que, portanto, não somos acabados, prontos. A equipe precisava se perceber como este sujeito que pode mudar o estado das coisas:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é tão inacabada quanto eles. (FREIRE, 2013, p. 83)

A cultura da escola era paralisante, mas sendo inacabada, poderia mudar. Sendo inconclusos, poderíamos mudar nossos destinos, apesar da realidade que estava posta. Por muitos anos, as professoras foram envolvidas numa cadência de acontecimentos cíclicos, num hoje repetitivo e preso ao passado, com pouca permeabilidade para a reflexão sobre suas práticas. O ajustamento da equipe de professoras à rotina da Escola Tatiana Belinky e a repetição mecânica de planos as impedia de agir, presas no próprio tempo e na própria memória, desincorporadas de sua realidade. Segundo Baptista (2014a, p. 46), “o homem vive um presente quase que absoluto porque se sente esvaziado de sua experiência”. Por outro lado,

Somente a consciência de sua temporalidade pode levar o homem a, efetivamente agir. E o mais importante: de transformar. Somente a consciência da temporalização carrega a possibilidade de transformação e mudanças. O homem precisa perceber que está inserido num tempo não somente histórico e social, mas, inclusive, de que ele possui consciência de um tempo e de uma memória. (BAPTISTA, 2014 a, p. 31)

²⁸ Os planos a que me refiro não eram produzidos por agentes externos ou pela gestão e sim pelos próprios professores. Porém, foram escritos há muitos anos. Na repetição, perdeu-se a autoria. Alguns foram escritos na origem por professores que não estavam mais na escola e continuavam a ser usados. Neste sentido, digo que não são protagonistas, nem professoras, nem crianças.

Com base nesta possibilidade de transformação, a consciência da temporalidade seria vital para mobilizar a equipe para a mudança. A equipe precisava se perceber presa no tempo e na memória do mesmo modo que vislumbrar a possibilidade de mudança. Baptista (2014a), ao analisar algumas categorias de tempo e memória, apresenta também o conceito de tempo irreversível. Segundo este conceito, não há voltas, o caminho é sempre para frente, o que “possibilita a inventividade e a novidade” (2014 a, p. 28). Sendo assim, este outro conceito de tempo rompe com a ideia determinista de acontecimentos e possibilita projetar a mudança, tão esperada na educação em geral, e particularmente na Escola Tatiana Belinky. Daí a necessidade de problematizar as práticas no contexto em que elas ocorrem.

Por meio do plano de formação, a mudança também viria na produção de conhecimentos novos. A ideia era que, por meio da reflexão das práticas, dos conhecimentos produzidos na experiência e no estudo de um referencial teórico que ajudasse a compreender as questões postas nos indicadores de qualidade, a equipe viria a construir novos conhecimentos, como explica Freire (2002, p. 15):

[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Nem todos estamos abertos ao novo. Problematizar uma proposta pedagógica consolidada, estruturada, que dava muita segurança à maioria das professoras, não aconteceria sem conflitos e desafios. A gestão escolar tinha clareza do propósito de sua ação, o que ajudou a enfrentar com tranquilidade estes conflitos, sabendo que, por um lado, eles faziam parte do processo e que, por outro, as divergências eram fundamentais para a construção crítica do projeto da escola, ou seja, aquele que diverge pode apontar questões que não foram percebidas e contribuir muito para o processo formativo da equipe. O papel da gestão, então, é de fomentar, mobilizar e promover os encontros da equipe e incentivar a pesquisa.

Para isso foram utilizados todos os espaços formativos: HTPC, reunião pedagógica, conversas individuais, observações e devolutivas de registros. Como diretora, tinha dúvidas,

indagações e curiosidades causadas pelo movimento de estranhar, de reparar²⁹, mas não tinha respostas. Os saberes seriam verdadeiramente construídos nas trocas e na parceria durante a pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 16)

O desafio aqui colocado consistiu em transformar o perfil de professora tarefaira em uma pesquisadora. Para isso, seria preciso que cada uma pudesse tomar consciência de sua condição frente a anos de repetição e de submissão à grade de horários e regras rígidas.

O plano de formação começou então pelo estudo e debate nos HTPCs e reuniões pedagógicas. Foram realizados estudos de artigos, livros, dissertações, pesquisas, documentos oficiais do MEC, entre outros, buscando relacioná-los com a ação educativa e a proposta pedagógica que desejavam desenvolver na escola.

Outros instrumentos de avaliação foram utilizados sempre com o objetivo de refletir sobre os processos e dar novos encaminhamentos. No final de 2012, por um processo de remoção³⁰ um Coordenador Pedagógico procurou a escola para conhece-la e, em seguida, a escolheu. Assim como ele, uma Assistente de Direção também fez esta escolha e ambos começaram a trabalhar na Escola Tatiana Belinky no final de janeiro de 2013, poucos dias antes das professoras voltarem das férias.

Para receber o Coordenador e apresentar-lhe um panorama da escola e o processo de formação em que todas estávamos envolvidas, escrevi uma síntese do processo e da avaliação que estava em curso com as professoras conforme apresento a seguir:

[...] Planejamento: as professoras planejam o trabalho pedagógico nas modalidades de atividades sequenciadas e projetos. Durante este ano busquei provocar uma reflexão sobre o grau de participação das crianças do planejamento a avaliação dos projetos. Algumas professoras se “aventuraram” nesse propósito e relataram na avaliação com a equipe as conquistas das crianças quando são ouvidas e ativas no processo. O grupo demonstrou interesse em saber mais a este respeito, já que estão habituadas a estar o tempo todo no controle. Penso que esse possa ser um indicativo para o plano de formação em 2013: a questão do poder (concepção adultocêntrica) e a atividade da criança numa perspectiva mais horizontalizada [...]. É preciso investir mais no

²⁹ Terezinha Rios comentou em palestras que assisti sobre a importância de Reparar. Re-parar. Descobrir o que pode não estar tão claro ao primeiro olhar.

³⁰O processo de remoção acontece na rede a cada dois anos, onde os profissionais podem mudar de escola, caso tenha vaga. Como a Escola Tatiana Belinky tinha a vaga gerada pela exoneração de uma Coordenadora, esta vaga foi disponibilizada na remoção.

protagonismo das crianças, ou seja, a criança no centro da atividade e não como mera executora de tarefas dadas pela professora e no desenvolvimento das diversas linguagens (para além da leitura e da escrita, as outras formas de expressão). (Trecho do relatório da gestão- 2012)

Neste trecho aponto uma necessidade de mudança observada na prática pedagógica com as crianças. Assim como neste, outros também apontavam caminhos para o investimento na formação da equipe. No trecho seguinte, a necessidade recai sobre o instrumento metodológico usado pelas professoras para registrarem suas práticas:

[...] Nesse instrumento (registro-semanário) podemos notar uma heterogeneidade na equipe. Há relatos bem mais reflexivos, relatos detalhados onde aparecem as observações criteriosas da professora e a ligação direta com o plano da semana seguinte. Alguns muito objetivos sem muito espaço para a reflexão. O instrumento também funciona para algumas como “conversa” e local para solicitações para o CP. Particularmente, penso que apesar de algumas limitações, o semanário tem sido interessante para a nossa intervenção. Através dele foi possível fazer algumas intervenções individuais estabelecendo parceria com a professora, subsidiando com leituras, questões para a reflexão, etc. Há espaço para avançar mais na escrita destes relatos de maneira geral e, para algumas, o desafio é maior, pois há dificuldade. (Trecho do relatório da gestão- 2012)

Outros instrumentos metodológicos como os relatórios individuais sobre as crianças e os planos dos projetos e da rotina também foram citados nesta síntese como objeto de reflexão e de reformulação, de forma a se orientarem pelos princípios que a equipe vinha discutindo. A seguir, apresento uma característica observada na cultura da escola sobre a qual também gostaria que o novo Coordenador me apoiasse no sentido de criar estratégias para mudar esta situação:

[...] a avaliação com todos os segmentos apontou uma necessidade de investir nas relações interpessoais, construindo uma cultura mais colaborativa, de parcerias e minimizar as relações hierarquizadas. É percebido certo status e “empoderamento” da equipe mais antiga em relação aos membros mais novos. Isto se dá entre pessoas do mesmo segmento, de um segmento em relação ao outro e assim por diante. Esta avaliação foi interessante porque, apesar de todos já conhecerem e conviverem com este problema parecia ocorrer de forma velada. (Trecho do relatório da gestão- 2012)

Por meio desta síntese, o coordenador poderia planejar suas ações e contribuir para o projeto da escola. A enviei no final de novembro, portanto, ao retornar em janeiro, foi possível planejarmos as ações para iniciar o ano já com algumas ideias em mente. A parceria estabelecida entre os três, Diretora, Assistente e Coordenador Pedagógico elevaram a qualidade das mediações até então realizadas somente por mim no exercício da função de Diretora da escola. O trabalho em parceria foi se estruturando por meio de reuniões semanais com pauta trazida pelos três para dar continuidade ao trabalho. Cada um com suas experiências e

conhecimentos construídos, enriqueciam as trocas de ideias e de indicações de leitura para o desenvolvimento de planos de ação. Era preciso dar espaço para a atuação dos dois novos parceiros e delegar ações que muitas vezes fiz sozinha.

Paralelo a este período de adaptação e reconstrução simbólica de papéis do trio gestor, o plano de formação foi seguindo em frente, mas agora redimensionado com as contribuições dos dois novos parceiros na gestão.

O plano de formação tinha como princípio o professor reflexivo e investigativo como profissional intelectual e autor de sua própria relação com o conhecimento. Como objetivos do Plano de formação de 2013, destaco alguns retirados do PPP (2013):

- Construir um instrumento de registro diário das práticas docentes e promover o trabalho intelectual da professora a partir do estudo e reflexão de sua prática desenvolvida na escrita do diário de bordo;
- Fomentar maior contato com a cultura mais elaborada como subsídio para qualificar o trabalho docente.

Segundo Imbernón (2011, p. 41):

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

As professoras já escreviam no semanário o registro da semana. A proposta agora era a de escrever diariamente. O Coordenador Pedagógico fazia a leitura e dava devolutivas semanais. Esperava-se com esta proposta a reflexão sobre a prática e a parceria com o coordenador que, no diálogo, mediará as reflexões e contribuiria com as propostas. Nas reuniões semanais do trio gestor, muitas vezes o coordenador trazia questões presentes nos diários de bordo para que, Diretora e Assistente, pudessem fazer contribuições e acompanhar o processo.

Para a compreensão do propósito do diário de bordo, o grupo fez a leitura do livro de Warschawer (1993) - “A roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento”, como referência teórica para compreender e discutir a importância do registro das práticas. Durante esta leitura, uma professora questionou a importância de o ler. Disse que só interessava à gestão saber a importância da escrita do diário e que às professoras cabia apenas executar a tarefa. Esta fala foi essencial para retomarmos com as professoras os propósitos de nosso plano, principalmente no que se refere à concepção de professor pesquisador, autor de sua prática e fundamentado teoricamente sobre seu fazer, diferente da visão de tarefeiro e

executor de planos pensados por outros. Houve uma grande resistência por parte das professoras em escrever diariamente sua prática. Muitas vezes precisei afirmar a proposição do Coordenador sobre esta escrita diária.

Havia, no início, um movimento do grupo em me procurar para que eu as apoiasse e invalidasse algumas propostas do Coordenador, porém, como já apresentei neste texto, todas as proposições dele estavam afinadas com as questões que apontei no relatório que lhe entreguei ao assumir a escola. Com o tempo e com minha presença nos HTPCs, as professoras foram compreendendo que tudo estava planejado de acordo com as necessidades surgidas no grupo a partir das avaliações que fazíamos. Nestes encontros formativos, muitas vezes eu trazia a memória do percurso formativo e ajudava na construção dos sentidos para as propostas, estabelecendo as relações necessárias com o que se tinha de memória e o que estava se propondo.

Mesmo com toda a dificuldade no início, a equipe de professoras, com o passar do tempo, foi atribuindo significado a este instrumento e realmente ele se tornou mecanismo de grande valor para a reflexão da equipe, na medida em que as devolutivas provocavam as professoras a pensar sobre as situações narradas. Com base nestas narrativas e nas observações das práticas, era possível trazer para os HTPCs situações comuns para a problematização. No coletivo, a equipe refletia sobre estas situações, muitas delas enraizadas no cotidiano da escola. Também eram evidenciados no Diário de Bordo indícios de necessidades formativas individuais, que seriam tratadas neste âmbito.

Segundo Imbernón (2011, p. 58) “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente”, assim o diário de bordo seria uma ferramenta para a professora interpretar seu fazer pedagógico ao mesmo tempo que lhe possibilitaria novas aprendizagens e desenvolvimento intelectual a partir do ato de escrever.

O Plano de formação também tinha como objetivo ampliar o acesso da equipe a dispositivos culturais, teatro, cinema, exposições de arte, dança e à literatura. O plano passa a contemplar outros meios e linguagens como indica Stangherlim (2013, p. 24):

Nos espaços formativos, o diálogo pode ser promovido não somente pela conversação entre as pessoas, mas também por meio de atividades que estimulem o exercício de diferentes linguagens como as artes plástica e cênica, a dança, o canto, a literatura, o audiovisual, o digital etc. Enfim, por meio de diversas formas de comunicação, educadores em formação como crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem ser instigados a se envolver com os processos abrangidos no ato de conhecer.

Para promover o exercício de diferentes linguagens nas reuniões formativas, foram planejadas e realizadas diversas ações como as descritas no Plano de Formação de 2013:

- Ciranda de leitura;
- Ciranda de filmes;
- Dicas culturais;
- Leitura compartilhada de vários estilos a começar pelo texto teatral.

(Fonte: PPP, 2013)

No início de cada HTPC uma professora poderia trazer a indicação de uma atividade cultural para socializar com a equipe e estimular as colegas a criarem o hábito de fruirmos programas culturais. Era costume da equipe ler uma crônica, poesia ou um pequeno texto em cada HTPC. O Coordenador Pedagógico trouxe para este ano a proposta de lermos livros inteiros de forma compartilhada. Era um exercício de fruição literária e acesso à literatura menos acessada pelas professoras. Eram lidas em média 10 páginas de um livro por encontro. No ano de 2013 foram lidos os seguintes livros: A casa de bonecas de Ibsen; A hora da estrela de Clarice Lispector e, por último, Madame Bovary de Gustave Flaubert. Este momento do HTPC precisou ser mediado de tal forma que as professoras passassem a se interessar por uma leitura diferenciada. Assim como ocorre com as crianças, foi preciso encantar e desenvolver o comportamento de leitor no adulto, pois de início algumas professoras não se concentravam na leitura e não viam sentido nesta proposta.

As cirandas de livros, filmes e CDs eram realizadas por meio de caixas onde todos poderiam trazer o que tinham e emprestar para os colegas. Fizemos debates, assistimos vídeos, as professoras apresentaram seus projetos por meio de fotos, cartazes e apresentações em slides. Organizamos também reunião pedagógica na cozinha educacional para dar sentido a este espaço pouco utilizado pelas professoras com as crianças. Ao mesmo tempo que discutíamos a prática, cozinhamos tortas e bolos. O mesmo ocorreu no espaço da biblioteca e do ateliê.

Outra ação no sentido de fomentar maior acesso aos equipamentos culturais, foi a de planejar e realizar saídas culturais. Em 2013 a equipe foi ao Centro Cultural Banco do Brasil para assistir uma peça teatral. Foram planejadas visitas a exposições de obras de arte, cinema, entre outras.

Segundo Trierweiller (2013, p. 87-88, grifos da autora):

Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, no qual se tem difundido a relevância das *múltiplas linguagens*, não podemos olvidar a necessidade de refletir sobre que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores. Se considerarmos que é premente

conhecer a criança e a cultura em que está inserida, igualmente o é, conhecer/considerar o adulto/professor responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil. Destarte, para além do limiar de pensar a palavra “formação” atrelada à trajetória escolar, parto do pressuposto de que uma formação por “inteiro” tem de abarcar/considerar as experiências estéticas, as relações/interações estabelecidas sempre na relação com o *outro* (pessoas, livros, músicas, poesias, imagens, histórias, instituições etc.).

As experiências estéticas das professoras foram importantes para a realização dos projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças. O grupo era heterogêneo e trazia experiências estéticas da formação pessoal que foram como fermento para as trocas entre os pares. A Professora Tarsila, por exemplo, era formada em Letras e especialista em linguística, sua contribuição na ciranda de livros proporcionou a outras professoras o contato com uma literatura pouco acessada, para além dos best-sellers que uma ou outra tinha o hábito de ler. Já a Professora Maria Rita contribuiu muito com dicas de exposições e shows, além do repertório musical, e assim como outras também contribuíram com seus conhecimentos e experiências. O papel da gestão neste caso, além de fomentar estas práticas, foi o de articular os segmentos, providenciar recursos e meios para a realização de várias das ações. A cada proposta, surgiam novos conflitos e desafios, como por exemplo, nem sempre tivemos incentivo da Secretaria de Educação para fornecer transporte para a ida em exposições, então os custos foram divididos entre os participantes, algumas vezes. Dependendo da programação, interferia no horário de algumas professoras, situação difícil de lidar. A parceria da gestão e o acompanhamento do trabalho pedagógico criaram as condições favoráveis para o desenvolvimento destas atividades de formação uma vez que, ao se ter claro os objetivos e sempre os retomarmos com a equipe, todos os obstáculos foram superados.

Outro objetivo buscado na formação foi o de:

- Analisar e construir elementos essenciais para o desenvolvimento de projetos que levem em conta os interesses das crianças como protagonistas na construção de seus conhecimentos;
 - Refletir sobre o princípio da interdisciplinaridade, ou seja, a necessidade de promovermos projetos onde as áreas do conhecimento estejam interligadas e as diversas linguagens sejam exploradas.
- (PPP, 2013)

Como foi desvelado na cultura da escola, muitas das propostas eram planejadas em forma de sequências de atividades planejadas previamente, sem a participação das crianças nestes planos. A grade de horários e a forma de planejar as propostas acabavam por fragmentar o conhecimento e nem sempre tinham sentido para as crianças. Os projetos didáticos eram

planejados por área de conhecimento e se diferenciavam das sequências didáticas geralmente por conter um produto final. Dúvidas a respeito desta forma de desenvolver os projetos implicaram nos objetivos descritos acima para o plano de formação.

Em relação a estes objetivos, algumas ações foram planejadas. Entre outras, ao mesmo tempo em que se buscava no estudo um referencial teórico para apoiar a reflexão, a equipe escreveu um projeto coletivo de teatro como exercício para a escrita dos projetos particulares de cada turma. As escritas particulares foram mediadas pela gestão e objeto de estudo e debate nos HTPCs durante o ano de 2013. Um desafio colocado às professoras foi o de desenvolver um projeto em parceria com uma turma de idade diferente. Esta proposta, além de mexer com as concepções, também interferiu no uso da grade de horários já que duas turmas tão distintas nunca se encontravam.

Outra ação planejada pela gestão foi a de incentivar as professoras a apresentar para as colegas o processo de desenvolvimento dos projetos em suas turmas, evidenciando a participação e as experiências proporcionadas às crianças e as relações estabelecidas com os diferentes campos do conhecimento.

A socialização destas práticas tinha como objetivos, entre outros, fomentar a alternância na liderança pedagógica, promover o trabalho colaborativo e afirmar a concepção de que a professora é também produtora de conhecimento pedagógico. Desta forma, é possível praticar um estilo de gestão escolar mais horizontalizada e comprometer toda a equipe no próprio processo de formação ao buscar transformar a escola em uma comunidade de investigação, como aponta Barbosa (2008, p. 85):

[...] Trabalhar com projetos é criar uma escola como instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem - de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas.

Assim, afirma-se a condição de intelectualidade da professora e sua coautoria no projeto pedagógico desenvolvido com as crianças³¹. Ao dar visibilidade ao trabalho é possível confirmar e construir hipóteses, clarear conceitos e concepções na troca entre os pares e construir aprendizagens significativas para os adultos. Segundo Placco e Souza (2006, p. 17),

³¹Coautoria por entender que as crianças também são autoras do Projeto.

“a aprendizagem do adulto professor resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas.”

Para as autoras, ainda:

[...] é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados da ordem do público, sentidos da ordem do privado. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20)

No segundo semestre, a presença do Coordenador Pedagógico ocorreu em alguns HTPCs uma vez que se exonerou em agosto de 2013. Nas reuniões semanais da gestão, os significados construídos eram discutidos para reorientar o plano. Como eu e a Assistente de Direção acompanhamos de perto o trabalho pedagógico, pudemos dar continuidade ao percurso formativo, mesmo com a saída do Coordenador Pedagógico. Sem dúvida esta saída interferiu na gestão uma vez que foi preciso, novamente, redimensionar meu trabalho na gestão e o da Assistente, sem contar a falta que fazia à equipe a qualidade das mediações e proposições feitas pelo Coordenador. Como eu acompanhava de perto as mediações do Coordenador Pedagógico e as práticas de cada professora, foi possível planejar as socializações das experiências com projetos e a apresentação de Pôsteres na Semana de Educação³², o que afirma a necessidade do Diretor Escolar se envolver nos processos pedagógicos da escola e firmar uma parceria efetiva com o Coordenador Pedagógico e a Assistente de Direção.

Nos anos anteriores, a equipe da escola realizava na Semana de Educação a “Mostra Cultural”. Cada professora organizava a exposição dos trabalhos de sua turma em um espaço da escola. Eram trabalhos de 16 turmas com em média 30 crianças por turma e de uma a duas atividades por criança. A exposição era marcada pela individualidade e comparação. Algumas vezes a professora controlava tanto o processo, preocupada com o resultado final, que pouco a criança fazia, sendo a maior parte feita pelas mãos da professora. Mediante o plano formativo em curso e como estavam se desenvolvendo os projetos pedagógicos, a proposta de apresentação de Pôster no lugar dos trabalhos individuais das crianças, tinha como objetivo provocar a exposição do coletivo da turma, desafiar crianças e professoras a fazerem síntese dos conhecimentos já construídos e eleitos pela turma para formar o cartaz. O Pôster sintetizou

³² “Semana de Educação” é uma prática tradicional no município em que as escolas planejam exposições ou palestras, por exemplo, para apresentar à comunidade com objetivo de valorizar a educação. Esta atividade ocorre no mês de outubro. Durante alguns anos esta prática era obrigatória, mas desde 2008 não é mais cobrada pela Secretaria de Educação. A equipe da Escola Tatiana Belinky mantém a tradição por entender que é bem avaliada e esperada pela comunidade.

o processo de construção de conhecimento, que precisa ser expressado, comunicado, além de promover o uso de uma linguagem acadêmica à mostra cultural.

Para a confecção do pôster, as crianças precisaram, junto com as professoras, fazer escolhas dos aspectos que seriam evidenciados sobre o projeto da turma, das fotos, figuras ou desenhos que expressavam a mensagem que queriam passar e fazer o texto coletivo sobre o assunto escolhido. Depois, as crianças apresentaram o pôster oralmente para os visitantes da exposição. Foram, desta forma, várias linguagens utilizadas na confecção do pôster. Expostos todos juntos no salão da escola permitiram às famílias das crianças, à equipe escolar, APM e Conselho de Escola, ter visibilidade do todo, do esforço coletivo da escola.

Os pôsteres seguiram a formalidade exigida para este tipo de apresentação, mas foram confeccionados artesanalmente uma vez que não havia recursos financeiros para a impressão. O material utilizado foi preparado e colado em banners reaproveitados.

Figura 8- Apresentação do Pôster



Foto: Ana Lúcia Borges

Ao apresentar a proposta de elaboração do pôster, ainda não estava totalmente claro para muitas professoras qual o sentido da proposta, mas, ainda assim, aceitaram fazer. Durante o processo de elaboração e o resultado final, as professoras foram percebendo o que estava em jogo. A avaliação foi satisfatória e a repetiram em 2014. Esta experiência também foi

importante para perceber que certos processos precisam de tempo. A vantagem desta escola é a relativa estabilidade da equipe docente, o que permite projetos mais longos.

As características da escola, o compromisso da equipe, conhecimentos e experiências das professoras, apoio da comunidade, entre outros, foram fatores favoráveis às proposições do plano de formação. Desta forma, a escola pode ser um espaço de aprendizagem e formação contínua para os adultos: professoras, gestoras, funcionários e pais. A gestão pode contribuir neste processo uma vez que, “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência” (ALARCÃO, 2011, p. 48-49).

Foi preciso vontade e persistência de toda uma equipe para enfrentar os desafios de mudar algumas práticas que historicamente já haviam sido orientadas e apropriadas pelas profissionais e pelos familiares das crianças da escola, assim como o envolvimento da equipe gestora, Diretora, Assistente de Direção e Coordenador no Projeto Político Pedagógico da escola. Todos poderiam simplesmente seguir em frente com as práticas já consolidadas, já que as professoras estavam seguras e a comunidade satisfeita, mas a equipe gestora observou a necessidade e o potencial de mudança na escola e se envolveu na coordenação da instituição para que todos pudessem refletir, aprender e se desenvolver para rever o papel da escola para a infância e possibilitar às crianças o máximo desenvolvimento das qualidades humanas e o acesso à cultura (MELLO, 2012).

Como gestora, pretendia mobilizar e envolver toda a equipe no processo de ressignificação das práticas de gestão e pedagógicas, tendo como ponto de partida a formação em serviço, motivada pelo desejo de refletir sobre a concepção de Educação Infantil, ou seja, uma escola mais afinada com as necessidades da infância. Para tanto foi preciso rever o papel das gestoras e das professoras pois há particularidades que precisam ser desenvolvidas, como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 43-44):

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância.

Na Educação Infantil, educar e cuidar são indissociáveis, portanto a criança precisa ser compreendida nos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Educar e cuidar são ações simultâneas tanto na hora da higiene ou na hora do lanche, como na hora da história, por exemplo. A professora da infância precisa aprender a ler e a ouvir as necessidades das crianças

por todos os sinais que elas lhe apresentam e oferecer o acesso ao mundo numa fase da vida em que todas as capacidades humanas estão começando a se desenvolver, daí a grande responsabilidade da professora de crianças.

As relações com as famílias das crianças pequenas precisam ser ainda mais estreitadas do que em outras fases, além da importância de firmar parcerias e integrações com outros serviços e membros da comunidade que possam apoiar o projeto da escola. Sendo assim, o desenvolvimento profissional da professora e gestora na Educação Infantil envolve:

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 80)

Esta procura de saberes e de renovação das disposições para aprender esteve presente em todo o processo de ressignificação das práticas na escola. O percurso de desenvolvimento profissional da equipe gestora e de professoras da Escola Tatiana Belinky foi todo orientado por muito estudo, muito diálogo e esforço coletivo na busca por rever concepções e mudar práticas. Foi preciso rever como cada um lidava com seu próprio jeito de aprender e como se relacionava com o conhecimento, criar necessidades e construir novos sentidos para a equipe. Na gestão, a parceria com a Assistente e o Coordenador foi essencial para qualificar o processo iniciado em 2011. A instabilidade no cargo de Coordenador Pedagógico (foram cinco coordenadores entre 2011 e 2013) tornou evidente a necessidade de parceria e do envolvimento da direção nos processos pedagógicos. Na medida em que se estabeleceu a parceria, o plano de formação deu um salto de qualidade.

Já do ponto de vista do apoio dos sistemas educativos às equipes escolares, como aponta Oliveira-Formosinho, o processo de ressignificação das práticas na escola se deu de forma solitária e isolada sem nenhuma proposição ou ação direta da Secretaria de Educação sobre o projeto da escola. Da mesma forma que os profissionais da Educação Infantil se mobilizam e se sensibilizam com a militância em prol dos direitos das crianças, no esforço de refletir sobre suas práticas e oferecer uma educação de melhor qualidade, as políticas públicas poderiam caminhar no mesmo sentido.

3.3 Ressignificação das práticas pedagógicas e mudança na cultura da escola

O plano de formação desenvolvido na escola no período de 2011 a 2013 foi apresentado como uma das ações da equipe gestora que tinha como objetivo envolver e mobilizar a equipe de professoras para que, em parceria, pudessem refletir sobre as práticas e reorientar o Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, buscávamos oferecer uma educação que respeita o direito da criança a viver a infância e ao acesso à cultura.

Desejavamos desenvolver propostas pedagógicas menos fragmentadas, experiências significativas promotoras de aprendizagens em vários campos do conhecimento e, por fim, ver a criança, sujeito ativo que se expressa por meio de diferentes linguagens. Para tanto, seria preciso, então, refletirmos sobre as concepções que embasavam as práticas, ou seja, ressignificá-las e promover mudança na cultura escolar. Busco agora uma análise de documentos como relatórios, registros e pôsteres, que possam evidenciar os indícios de mudança para a construção de novos significados e sentidos atribuídos à prática de gestão e pedagógica.

Para esta análise, muitos registros como avaliações, relatórios, diários, atas de reuniões, entre outros, foram analisados. Apresento a trajetória da professora Clarice no período de 2009 a 2013. Os relatórios de aprendizagem, atividades propostas e relatos escritos por esta professora foram relevantes para a análise proposta nesta pesquisa, pois a professora Clarice estava na escola há bastante tempo e vivenciou todo o processo de construção da cultura escolar e do plano de formação desenvolvido de 2011 a 2013. Participou do Conselho de Classe e escreveu relatórios e planos baseados nos “Observáveis”. Utilizo também os pôsteres apresentados na exposição dos trabalhos da escola para buscar evidências de ressignificação de práticas, uma vez que neles são expostos os projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças, lembrando que, na gestão, tinham como objetivo romper com os projetos fragmentados por área de conhecimento, ou seja, como disciplinas, repetidos há anos, com etapas definidas e seguidas até o fim sem qualquer participação das crianças. Por último, apresento um registro da professora Olga como mais um indício de mudança em algumas características da cultura da escola.

Desde o início, trouxe como expectativa nesta pesquisa refletir sobre o papel da gestão da escola e as possibilidades de promover mudanças por meio de formação em serviço e acompanhamento das práticas pedagógicas. Compreendi que para isto seria preciso um envolvimento com os processos pedagógicos e trabalhar em parceria. Durante a pesquisa, muitos foram os documentos contendo registros significativos para a análise de indícios de mudanças na prática e, que por consequência, interferem na cultura da escola e na cultura

escolar. Selecionei para as reflexões que farei a seguir, relatórios de aprendizagem e um relato escrito para o Coordenador Pedagógico em 2013, todos elaborados pela professora Clarice.

Em 2009, tomando como base a lista de Observáveis e de atividades de verificação de aprendizagem, a Professora Clarice escreveu o relatório individual de uma criança, do qual trago trechos a seguir:

[...] Ela fazia suas atividades de qualquer jeito para terminar logo, ficava mexendo nos materiais e até mesmo não conseguia terminar. Minhas intervenções foram com conversas, apoiando ela nas realizações das atividades, elogiando o que fazia e exigindo seu melhor. Agora percebo um maior interesse no que realiza e nas minhas explicações. Está começando a participar mais das aulas [...] Acredito que Andressa³³ ainda não compreendeu o conceito de números, apesar do trabalho com calendário. (Relatório da criança Andressa, Prof^a Clarice, 2009)

Por este trecho é possível observar uma prática transmissiva em que a professora dá aula e explicações para as crianças. A falta de interesse da criança, de 5 anos, é justificada pela falta de esforço, o que pode ser resolvido com conversas e maior exigência da professora, apoiada na concepção de carência, típico das teorias comportamentais. As propostas não fazem sentido para a criança, mas a concepção é de aula dada – conteúdo aprendido. Para que a professora pudesse avaliar a aprendizagem das crianças, eram preparadas atividades próprias para este fim como os exemplos que se seguem:

Figura 10- Avaliação de alfabeto

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J..
x				x		x			.

Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Contendo todas as letras do alfabeto, esta tabela era utilizada para que a criança nomeasse as letras e as professoras marcavam as que eram ditas corretamente. O mesmo acontecia com uma tabela de numerais e outra de quantidade, onde a criança deveria contar as bolinhas e escrever o numeral correspondente, como a seguir:

Figura 11- Avaliação numeral

*****	7
**	

Fonte: Dados extraídos da pesquisa

³³ O nome da criança é fictício.

Com as informações tiradas destas atividades, a professora escrevia o relatório seguindo um roteiro por área de conhecimento como demonstra o trecho do mesmo relatório apresentado anteriormente:

[...]Escreve seu nome completo com apoio. Identifica 2 nomes de amigos da sala. Identifica 13 letras do alfabeto e tem boa grafia.
Está na hipótese de escrita pré-silábica com escritas diferenciadas com mais ou menos a mesma quantidade de letras e introduz mudança na variedade de letras (+ - 9) e na ordem das mesmas. Faz leitura global.
Em Língua oral e escrita trabalhamos com nomes e textos de músicas infantis. Andressa não verbaliza o texto por ficar tímida e não faz ajuste de leitura [...]. Utiliza de forma adequada o caderno. (Relatório da criança Andressa, Prof^a Clarice, 2009)

Resquícios das apropriações reduzidas das formações ofertadas pela Secretaria de Educação podem ser observadas neste trecho, em que as tarefas de decodificação mecânica da escrita e da leitura são propostas em detrimento do uso da língua como cultura e com uma função social real. O mesmo vai ocorrer, de forma fragmentada e sem sentido, com a matemática e a ciência:

[...] Em matemática faz recitação até 18 com relação número/ quantidade também até até este numeral. Não realiza relação quantidade e numeral escrito [...] usa letras pois não sabe a grafia de numerais e não identifica nenhum.[...] Em ciências trabalhamos com estudo dos fenômenos naturais. (Relatório da criança Andressa, Prof^a Clarice, 2009)

Em 2012, após ter iniciado o processo de reconhecimento da cultura escolar e provocar reflexões sobre os fazeres, a professora Clarice, junto com outra professora da escola, vieram conversar comigo dizendo que já não conseguiriam mais fazer o relatório das crianças com base nos roteiros que utilizavam em anos anteriores. Justificaram que suas práticas já estavam se modificando e que a lista de Observáveis não mais se relacionava com seus trabalhos. A professora Clarice contava com minha parceria para ajudá-las a pensar sobre este relatório e já o escreveu de forma diferente, trazendo narrativas sobre o cotidiano das crianças na escola, as relações entre elas, observações sobre as brincadeiras, entre outros. No segundo semestre de 2013, com mais reflexões acumuladas, mais mudanças em sua prática, a professora Clarice apresenta um relatório com diferenças significativas:

[...] Adriana adora brincar no parque com brinquedos de areia principalmente. Na brinquedoteca tem preferência pelas brincadeiras de mamãe e filhinha, envolvendo-se de forma a imitar os papéis sociais que desempenha. Tem ótimo relacionamento com todos os amigos e amigas. Adora ouvir músicas e de brincar de dançar. (Relatório da criança Adriana, Prof^a Clarice, 2013)

Neste início de relatório, ainda que de forma tímida, a professora já começa a se preocupar com a criança em situação de brincadeira e suas preferências em diferentes linguagens como a dança e a música.

[...] Continuamos neste semestre com o projeto com o título “Sítio do picapau amarelo”. O trabalho avançou para lendas do folclore, com continuidade para plantas. Fizemos a leitura de várias lendas do folclore brasileiro, trabalhamos com obras do artista Hector Consani, que apresenta pinturas de alguns personagens. A partir dos personagens realizamos propostas em artes com técnicas variadas, como monotipia (impressão) usando folhas de árvores coletadas pelas crianças nos jardins da escola, relacionando ao trabalho com plantas. Fizemos impressão dos animais brasileiros montando uma floresta para o Curupira e desenho com colagem, propondo a montagem da cena. As crianças conheceram a personagem Iara por meio de uma dramatização realizada por uma professora da escola, causando tal encenação um encanto e uma viagem à imaginação. Estudando as plantas, fizemos pesquisa de campo observando a linda paisagem dos jardins de nossa escola, com diversas árvores, plantas e flores. Fizemos a leitura de histórias envolvendo plantas e flores, pesquisamos imagens na Internet, nos livros informativos e vídeos sobre o assunto. Aprendemos o nome de algumas árvores frutíferas, flores e discutimos de onde vêm. Na horta plantamos sementes de girassol para acompanharmos o desenvolvimento da flor, fizemos uma receita de bolo de chocolate com semente de girassol. As crianças acharam bem divertido comer a semente e saber que alguns animais também comem, como pássaros e roedores. Com este trabalho foi possível vivenciar o assunto estudado de forma significativa para as crianças, colocando-as em contato com a natureza. Realizamos experiências com as flores para observarmos como a planta “bebe água”, pesquisamos nomes de flores coletadas e a importância de alguns insetos, como a abelha e a borboleta, que procuram o néctar presente nelas. A partir de todos os temas trabalhados continuamos relacionando a arte, brincadeiras e músicas. (Relatório da criança Adriana, Profª Clarice, 2013)

Com base nos trechos retirados deste relatório, em relação ao primeiro apresentado, observo que a professora deixou de lado o roteiro pré-estabelecido para uma escrita mais relacionada ao cotidiano da turma. A forma como escreve no plural “Aprendemos o nome de algumas árvores frutíferas, flores e discutimos de onde vêm”, mostra uma relação não mais adultocêntrica, mas a professora no lugar de mediadora, de parceira mais experiente. As tarefas antes propostas de maneira fragmentada e artificial, deram lugar para a articulação entre os diferentes saberes e linguagens em forma de projeto pedagógico.

É possível também observar, pela escrita, que as crianças foram envolvidas no processo de aprendizagem e estavam muito interessadas, ou seja, estavam em atividade. Entendo que, ao narrar o desencadeamento de uma atividade em outra, há evidências da intencionalidade da professora no planejamento, mas que a participação das crianças foi mudando rotas. Para buscar respostas à curiosidade das crianças, a professora propõe pesquisas, oferece materiais variados como descrito no trecho: “Fizemos a leitura de histórias envolvendo plantas e flores, pesquisamos imagens na Internet, nos livros informativos e vídeos sobre o assunto”, mas, não

como aula e sim com a participação ativa das crianças no processo e com a escuta da professora às curiosidades das crianças.

Várias experiências também foram proporcionadas às crianças como a culinária, o plantio na horta, a exploração de cores e materiais diversos como sementes e folhas encontradas na escola e o desenho como registro das descobertas, ou seja, a criança num processo ativo de exploração. Também estão presentes oportunidades de acesso a obras de arte, à ciência, à leitura de gêneros variados, entre outros. As crianças, com base nestas experiências, puderam expressar o que foram aprendendo, verbalmente, por meio de desenhos ou outras linguagens. Na sequência do relatório, a professora Clarice descreve como a criança reagiu frente ao processo desenvolvido no projeto:

Adriana envolveu-se em todos os assuntos trabalhados e é claro seu avanço no conhecimento de tudo que foi proposto. Expressa o que sabe, o que quer saber e o que aprendeu, a todo o momento. Relaciona conhecimentos que adquiriu na escola com os que aprendeu em casa, seja com parentes ou programas de televisão. Sua participação na sala é muito importante para as outras crianças também, pois ao verem e ouvirem a amiga falar, vão aprendendo e também sentem necessidade em expor as ideias que possuem [...] verbaliza de forma clara o que deseja expressar. Seus desenhos estão bem detalhados, avançou no traçado e na expressividade [...] Consegue se expressar em todas as linguagens trabalhadas e se aprimorou nelas, como a colagem, pintura, desenho etc. [...] adora escutar as leituras que realizo e comentar as histórias lidas colocando suas ideias e associando a outras histórias e a situações cotidianas. Na biblioteca procura pelos livros, lê imagens e compartilha com os amigos e amigas as suas descobertas. (Relatório da criança Adriana, Profª Clarisse, 2013)

No primeiro relatório, a aprendizagem da criança foi tratada de forma individualizada, descontextualizada. Já no segundo relatório a professora considera a importância das crianças conversarem, trocarem informações entre elas, compreendendo que nestas relações, as crianças aprendem, muito diferente do que encontrei nos registros do Conselho de Classe em que eram apontados como problema a criança “se dispersar com conversas paralelas”.

O avanço de um relatório para outro ocorre no processo de ressignificação da prática da professora, que sentiu-se desafiada a refletir sobre sua prática em meio às propostas de mudanças em curso na escola, como descreve no trecho retirado do registro escrito para o Coordenador Pedagógico:

[...] Diante deste quadro de mudanças e tendo clara a sua importância para minha prática, investi em algo que traria o que eu ansiava há algum tempo. Infelizmente não pude participar da formação na USP, mas, como gosto de uma novidade, conversava com as amigas que faziam o curso e procurei por materiais para leitura. Li sobre o trabalho realizado em Reggio Emilia nos livros “As cem linguagens das crianças” e “Trabalho com projeto na educação infantil”. A partir deles houve a possibilidade de construção de um repertório de conhecimentos que me permitiram a troca com outras

peças, como a diretora, professoras e agora o coordenador pedagógico. Os HTPCs vieram também contribuir significativamente para o meu entendimento da leitura. Desta maneira, estava inserida em terreno propício para as mudanças e tinha muito apoio nesta empreitada. (Registro da Professora Clarice, 2013)

No início do mesmo registro, a professora relata que:

[...] apesar de não saber como mudar, [...] também não podia. Era refém de uma rotina engessada e era cobrada a cumprí-la rigorosamente”.

De um trecho para outro, os estilos e concepções de gestão e de docência aparecem de formas distintas. Por um lado, a gestão é controladora e burocrática e a professora apenas cumpre ordens, por outro, numa concepção de gestão como liderança pedagógica, a professora é encorajada a ser pesquisadora e a refletir sobre sua prática, construir conhecimentos no coletivo, na parceria com a gestão e com as outras professoras. A gestão, implicada no processo pedagógico, mobiliza cada professora para a mudança e pode romper com práticas repetitivas e mecânicas, muito difícil de acontecer isoladamente, como a professora Clarice constata:

[...] enfim, por mais que eu queira aprender, isso só vem se tornando possível de forma significativa na interação com o outro, na construção do meu conhecimento”.

Daí a importância de uma liderança, da gestão criar as condições para as interações entre a equipe e para os debates, ou seja, planejar as ações formativas de acordo com as reais necessidades da escola e compreender que a construção de conhecimentos e de significados ocorrem no coletivo. A cultura da escola é afetada no momento em que estas ações de estudos compartilhados, de parcerias estabelecidas, acabam por romper com o isolamento imposto às professoras quando tinham como objetivo seguir rigorosamente os horários estabelecidos pela grade, quando não havia encontros entre turmas, quando os momentos formativos como os HTPCs eram utilizados em grande parte para informes de manutenção das regras.

A resignificação da prática da professora Clarice pode indicar mudança na cultura escolar na medida em que, mais adiante no registro da professora, descreve duas situações. Na primeira, a professora aponta uma mudança significativa em sua prática:

Com algumas dificuldades, mas com coragem e vontade, fui em frente e consegui muitas conquistas e avanços. Aboli as folhinhas xerocadas com atividades focadas na técnica para aprender a escrita, significando mais o que as crianças faziam e sabiam fazer com sentido para elas. (Registro da Professora Clarice, 2013)

O número de solicitações de cópias de tarefas era muito grande. Em sua maioria, exercícios relacionados à escrita e aos numerais. Na continuidade desta situação, a professora descreve seu processo de construção de conhecimento e torna evidente a necessidade de um plano de formação que considere este processo, que articule a reflexão da prática com o estudo teórico e que crie também no adulto o desejo de aprender:

[...] Nas minhas leituras descobri a importância do registro pictográfico para as crianças e comecei a explorá-los como forma de linguagem e expressão e também reflexão. No início deste trabalho, hoje sei que faltava muito conhecimento para eu lidar com estes registros, mas já percebia grandes mudanças. As crianças estavam mais felizes, se expressavam mais verbalizando o que faziam. Consegui abolir projetos que não fluíam e até então nem eu sabia [...]. Enfim, o ano foi bem cheio de mudanças, mas faltava muito ainda para eu aprender coisas que nem eu sabia que faltavam. (Registro da Professora Clarice, 2013)

Neste processo de construção de conhecimento, a professora deixa claro a importância da interlocução com o outro, com alguém que está de fora, observando a situação, todo o contexto e a apoiando em suas descobertas. O diário de bordo, aliado a observações, a conversas individuais e em HTPCs, promove a reflexão mais aprofundada quando esta interlocução ocorre de maneira efetiva e qualificada. As contribuições do Coordenador, da gestão e das outras professoras ajudaram a professora Clarice a olhar com outros olhos para sua prática, a observar questões naturalizadas como na afirmação “até então nem eu sabia”.

A segunda situação diz respeito à ressignificação da proposta pedagógica:

[...] o trabalho com cores foi ampliado a partir do momento em que fui questionada se eu trabalharia a memorização de cores ou o conhecimento. Deste questionamento refleti que não seria significativa a simples memorização, mas sim conhecer o conceito significando na vida cotidiana. Relacionamos cores a roupas, penas das aves estudadas e li livros com histórias que abordam o tema, qualificando a leitura. Por exemplo, “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha e o CD “Mil pássaros” do grupo Palavra Cantada, fazendo relações entre as linguagens da literatura e da música. Também, relatei a arte com as misturas das cores para verem qual resultava e tal trabalho se apoiou em apreciações de obra de arte, contextualizando a linguagem. Ainda em sugestão feita no Diário de Bordo pelo coordenador, ampliei para o trabalho do conceito colorido e monocromático, também usando apreciações de obras de arte para estabelecer relações significando o conhecimento. Apreciamos a obra “O galo” de Aldemir Martins tornando possível o contato com o conceito de colorido e o tema ave que também estamos pesquisando no projeto. Apreciamos obras de artes monocromáticas para compreenderem o conceito e puderam fazer suas próprias produções dentro do mesmo conceito. A linguagem da colagem foi apreciada nas obras da artista plástica Leda Catunda, apreciadas com obras de Volpi com as bandeirinhas de festa junina. As crianças realizaram uma produção com a colagem das bandeirinhas. E este é apenas um exemplo que a relação entre as atividades é possível, de forma criativa, permitindo as crianças significarem conceitos trabalhados com diferentes linguagens. A linguagem do filme também entra neste contexto com o filme “O Mágico de Oz” no uso do preto e branco no início do filme e após o tornado fica colorido. Desta forma, a criança é colocada em contato com diferentes linguagens que se relacionam dentro de um conceito. Assim também, aprende que há formas

diferentes de expressão possibilitando ampliação de repertório para que a partir de então possa ter base de onde partir para fazer suas próprias produções [...]. (Registro da Professora Clarice, 2013)

Trago este trecho como evidência da mudança de uma prática escolarizada, mecânica, disciplinar e fragmentada, para uma proposta pedagógica que considera os saberes das crianças, suas curiosidades e interesses. No lugar de antecipação de conteúdos artificializados, a professora, na parceria com o Coordenador Pedagógico, promove experiências significativas no acesso à cultura, contextualizadas e ricas. O desenvolvimento deste projeto deixa claro a mudança na concepção de criança, presente na cultura da escola. De uma criança desinteressada e carente, como as que apresentei na análise do conselho de classe, aqui surge uma criança ativa e uma forte crença da professora na capacidade destas crianças quando oferece o acesso a uma cultura sofisticada.

Além dos relatos retirados do registro da professora Clarice, a análise dos pôsteres elaborados para a exposição realizada em 2013, soma mais elementos para a análise da mudança da cultura da escola e da cultura escolar. A proposta era que crianças e professoras expressassem o que aprenderam por meio do pôster. No total havia catorze turmas na escola, portanto, catorze pôsteres. Ao analisar cada um, observei que houve uma diversidade de temas e campos do conhecimento inter-relacionados. Foram catorze projetos diferentes o que mostra uma mudança em relação a anos anteriores, quando as propostas eram fixas e planejadas por idade. Embora algumas turmas partiram de propostas semelhantes, no processo a participação das crianças deu contornos e encaminhamentos diferentes para cada proposta.

A participação da comunidade no desenvolvimento dos projetos apareceu em vários pôsteres. Um deles, por exemplo, contou com um avô oriental ensinando as crianças a fazer sushi no projeto sobre a cultura japonesa; uma mãe ensinando as crianças a fazer escultura em argila no projeto sobre esculturas e xilogravuras, que acabou levando as crianças a estudar o artista Lasar Segall e a irem ao museu ver suas obras.

A comunidade também foi envolvida nos projetos apresentados no pôster, como por exemplo, os feirantes do bairro que ajudaram as crianças a entender a diversidade de tipos de bananas em visita feita à feira e uma meteorologista que ensinou as crianças a medir e acompanhar a temperatura ambiente ao longo dos dias, curiosos sobre as mudanças climáticas e as chuvas de verão que caíam à tarde e os impediam de ir ao parque. O vidro da sala, no lugar das paredes convencionais, permitia às crianças observar o céu escurecer, o que despertou sua curiosidade.

Além destes projetos, outros foram apresentados e demonstram a diversidade de temas: insetos; histórias africanas; a pizzaria; bichinhos de jardim; a obra de Monteiro Lobato; aves; a obra de Luiz Gonzaga, entre outras. Para a realização desse trabalho foram proporcionadas ricas experiências nos campos da arte, música, dança, teatro, brincadeira, matemática, biologia, literatura e astronomia. Utilizaram todos os espaços da escola como o ateliê, a biblioteca, a horta e a cozinha educacional, para o desenvolvimento do projeto e não para cumprir a grade.

Nesse processo, as crianças brincaram, pesquisaram, registraram suas descobertas, visitaram exposições, fizeram entrevistas e uso de outros meios e recursos para a construção do conhecimento e, por fim, sistematizaram o resultado de suas experiências no Pôster.

Com estes exemplos, mostro uma mudança na cultura da escola e na cultura escolar. A rigidez da grade e as excessivas regras para uso dos espaços limitavam e condicionavam o uso dos espaços da escola e o tempo para a realização das propostas. O desenvolvimento destes projetos romperam com esta organização. Muitos espaços precisaram ser utilizados na medida em que surgiam as necessidades de responder às perguntas do projeto. Cozinha e horta passaram a ser mais utilizados. As famílias passaram a circular mais pela escola, não somente no dia da exposição aberta à comunidade.

A cultura escolar era antecipatória e fragmentada. Os planos eram repetidos há anos claramente sem a participação das crianças. Os projetos apresentados nos pôsteres foram diversificados e inéditos, uma vez que as crianças foram ouvidas e participaram ativamente de todo o processo. No lugar de exercícios mecânicos de código de escrita, as crianças vivenciaram experiências reais com a língua escrita e com as diferentes linguagens e campos do conhecimento.

Por fim, apresento o relato da professora Olga, que rompe com outra característica presente na cultura da escola: a acomodação:

Em primeiro lugar gostaria de dizer que foi um prazer estar nesta escola em 2013...realmente a princípio senti um grande frio na barriga [...] achei que talvez não daria conta mas resolvi enfrentar os desafios e correr atrás dos objetivos [...]. A grande descoberta para mim foi descobrir que sempre há algo novo a aprender a enfrentar e que estamos em constante mudança. A grande mudança para mim foi compreender que nada está perdido, há sempre algo a fazer, ter um outro olhar e que nessas horas a ajuda de pessoas mais experientes são muito bem vindas. (Profª Olga, 09/12/2013)

As considerações desta professora, registradas em uma avaliação feita no final de 2013, mostram que apesar da acomodação trazer segurança e conforto, o crescimento provocado pela construção de novos conhecimentos e pelos desafios superados são instigantes e revitalizantes para as professoras que se sentem valorizadas como profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo uma questão mobilizadora no meu trabalho como diretora escolar e que passou a ser problema desta pesquisa: o papel da gestão escolar na Educação Infantil e a implicação de suas ações na cultura da escola. Enquanto no cenário nacional são produzidos documentos e pesquisas acerca da educação da criança pequena, que fomentam o debate sobre qualidade do atendimento às crianças e a necessidade de mudança nas propostas pedagógicas das escolas, as equipes escolares se mantêm muitas vezes alheias a todo esse movimento.

Ao encontrar uma equipe de professoras que buscava atualização profissional por meio de cursos de pós-graduação, observei que o acesso aos documentos e debates ainda não eram suficientes para promover a mudança na escola, pois a relação entre a teoria e a prática não se dá automaticamente, não desconstrói por si só as concepções que estão sedimentadas nas práticas, mas precisam ser mediadas na ação concreta, na construção de novos sentidos. Embora alguns temas presentes nas pesquisas e nos documentos oficiais sobre Educação Infantil começassem a aparecer nos HTPCs e reuniões pedagógicas, até mesmo a ressoarem na escrita do Projeto Político Pedagógico da escola, ainda assim permaneciam apenas no plano do discurso e não na prática com as crianças, o que me faz pensar que para vencer a força da cultura escolar é preciso que, mais do que estudo teórico, a gestão planeje ações formativas diversificadas no contexto da realidade da escola.

Diante deste quadro, acredito que muito comum em várias escolas, algo precisava ser feito para superar o discurso e transformar a prática. No presente estudo, procurei discutir uma concepção de gestão escolar que fosse capaz de mobilizar toda a equipe e a interferir na cultura da escola. Esta gestão é compreendida como liderança pedagógica, superando as dicotomias entre os fazeres do processo administrativo e dos processos pedagógicos.

Por meio da memória e da análise da documentação produzida na escola, apresentei uma trajetória da experiência como gestora, cuja ação principal foi a de construir junto com as professoras uma formação em serviço que pudesse atender às necessidades da equipe frente aos resultados das constantes avaliações que realizávamos. Na gestão, tinha como objetivo mobilizar a equipe para a mudança, e para isso, precisei usar de estratégias que foram analisadas no percurso desta pesquisa e que podem ser organizadas, apenas como escolha didática para este texto, em quatro passos que sistematizo e comento a seguir.

a) A gestão precisa conhecer a cultura da escola, ou seja, seus valores, crenças, como se organiza, como se estabelecem as relações, quais são seus ritos, entre outros e a cultura escolar, que se refere aos planos, aos objetivos e conteúdos, a forma como a escola organiza e escolhe

o que vai ensinar e como vai ensinar. A gestão, implicada em desenvolver uma proposta pedagógica que respeita a infância e promove o máximo desenvolvimento, fica atenta a qual lugar a criança ocupa na rotina e nos projetos desenvolvidos. Escuta as crianças, os funcionários, professoras e pais. Deste reconhecimento, a gestão pode detectar as necessidades formativas de sua equipe e identificar quais as concepções presentes nas ações do cotidiano. Conhecer a cultura escolar implica em acompanhar e se envolver nos processos pedagógicos, ou seja, mergulhar no cotidiano da escola, o que é fundamental para o gestor formar um conjunto de dados que irão subsidiar e qualificar suas ações.

b) A gestão precisa estranhar a cultura da escola e a cultura escolar. Como liderança pedagógica, a gestão precisa ajudar sua equipe a refletir sobre sua prática e, para isso, com olhar de fora da ação direta com a criança, possui a condição ideal para analisar as situações cotidianas e a problematizá-las frente às concepções e princípios presentes no Projeto Político Pedagógico da escola. Este olhar de estranhamento é possível quando os gestores são estudiosos e acompanham os debates, as pesquisas, as produções a respeito da infância e da educação para com a infância, com clareza de qual é o papel da escola na sociedade atual e de seu papel na gestão da escola. O conhecimento é orientador das ações que podem ser mais qualificadas e assertivas.

As leituras que fazia das produções sobre Educação Infantil e a participação nas reuniões de formação oferecida aos diretores e coordenadores pedagógicos foram tão significativos que comecei a estranhar a forma como os tempos eram organizados na escola. Estranhei a grade rígida, as mudanças bruscas de uma atividade para outra sem nenhuma relação, sem respeitar o tempo da criança. Estranhei também como as salas eram organizadas. Embora tivessem um bom tamanho, eram tomadas por mesas e cadeiras de forma que todas as crianças ficassem sentadas e os brinquedos eram guardados nas prateleiras e disponibilizados somente nos horários que as professoras determinavam.

c) Para além de conhecer e estranhar a cultura da escola, a gestão precisa desnaturalizar esta cultura junto à equipe escolar. Nos espaços formativos, os gestores podem problematizar as práticas, questioná-las, discutir o porquê das escolhas, envolver a equipe numa atitude reflexiva frente ao cotidiano e criar novos sentidos com esta equipe. O envolvimento das professoras neste processo de conscientização é essencial, principalmente em culturas sedimentadas onde o processo pedagógico, de tão repetitivo, é realizado de forma mecânica. Desnaturalizar a cultura da escola significa também devolver para a professora a autoria de sua prática, uma vez que possibilita romper com a visão de tarefa, de quem segue planos elaborados por outros e de mostrar que, em dado contexto, foi conformada aquela cultura, mas

que em uma nova realidade é possível pensar e agir de outra maneira. O mesmo olhar de estranhamento da gestão pode contagiar as professoras, que passam a ousar desconfiar do que fazem e do porque fazem.

Em tempos diferentes, as professoras passaram a compreender como as práticas se institucionalizaram na escola e se encantaram com as descobertas.

d) A gestão precisa mobilizar a equipe para a mudança na cultura da escola. Na coordenação da equipe, os gestores podem criar meios para romper com rotinas repetitivas, paralisadas, com a antecipação de conteúdos e a escolarização que abrevia a infância. Um projeto de mudança exige dos gestores enfrentar situações conflituosas e apoiar a equipe, acompanhar de perto os processos, estabelecer parcerias, apoiar as ações da coordenação pedagógica, envolver as famílias, o conselho de escola e os funcionários no projeto da escola. Desta forma, a escola se torna uma instituição que aprende e que constrói novos conhecimentos, na reflexão sobre a prática e na relação com uma base teórica que apoie e sustente esta prática. A equipe da Escola Tatiana Belinky aderiu ao projeto de mudança. Os estudos realizados no plano de formação sustentaram a necessidade de mudança nas práticas, por isso o horário de trabalho pedagógico, coletivo e individual, é potencial instrumento de transformação quando as equipes escolares assumem estes horários para a formação em serviço.

Na medida em que a pesquisa avançou, a análise da cultura da escola pelo viés da categoria tempo-memória foi determinante para a compreensão da maneira como a escola organizava seu cotidiano, com rotinas repetitivas, mecânicas e fragmentadas, aprisionavam professoras e gestores numa cadeia de acontecimentos não refletidos. Neste movimento, as professoras perderam a autonomia de suas ações e o protagonismo no seu trabalho com as crianças. A análise da grade de horários utilizadas na Escola Tatiana Belinky evidenciou como as professoras foram escravizadas pelo tempo e pelo uso do espaço, dominadas pela idolatria à grade e ao cumprimento de prazos e regras. Mostrou como a gestão, por meio de constantes repetições destas regras, pelo controle sistemático do tempo das professoras e das crianças e pelos roteiros e Observáveis construídos acabou por reforçar a concepção biologizante do desenvolvimento infantil, a infância relacionada à ideia de carência e a reprodução mecânica de projetos e sequências didáticas repetidas por muitos anos. A equipe escolar vivenciou o fenômeno chamado por Paulo Freire de destemporalização do ser na medida em que se manteve presa a um constante presente, preocupada com a manutenção desta cultura sempre que novas professoras chegavam à escola.

Ao mesmo tempo que constato o aprisionamento da equipe escolar a um tempo cíclico, repetitivo, a um presente constante, trago, ainda com base nas ideias de Paulo Freire, a

concepção de que o homem é um ser inconcluso, um sujeito histórico com passado, presente e futuro, ideia fundamental para a compreensão de que é possível transformar uma dada realidade. Ciente desta possibilidade, gestores e professoras podem se empoderar e mudar as práticas no interior das escolas.

No caso da Escola Tatiana Belinky, o projeto de mudança se fazia necessário para transformar práticas escolarizadas e antecipatórias, empobrecidas e artificiais com ênfase no ensino de letras e números de forma mecânica, para práticas que, ao contrário, não abreviassem a infância, que oferecessem acesso à cultura mais sofisticada e autêntica, que possibilitasse à criança se expressar por meio de diferentes linguagens. Era preciso também mudar a postura das professoras frente ao planejamento, ouvir as crianças e possibilitar sua participação ativa em todas as propostas. De uma pedagogia transmissiva e adultocêntrica, a equipe precisava desenvolver práticas democráticas e participativas. A necessidade de promover tais mudanças não estava presente, a princípio, na equipe de professoras, mas foi significada na medida em que a gestão escolar reconheceu as características da cultura escolar e a estranhou na relação com as referências teóricas que acessava.

Apesar da adesão da equipe ao projeto de mudança, a efetividade destas mudanças só ocorreu com uma mediação sistemática, com um acompanhamento intenso às práticas, problematizando, apoiando as professoras em suas reflexões. O papel do Coordenador Pedagógico nesta empreitada foi essencial. A parceria entre Coordenador (a) Pedagógico (a) e Diretor (a) Escolar qualifica o trabalho e sustenta o projeto de mudança. A constante troca de coordenadores na Escola Tatiana Belinky dificultou o processo ao alternar momentos de mudanças mais efetivas ou mais lentas na medida em que havia um profissional comprometido com o projeto da escola ou quando este não se afinava a este projeto.

Ciente da necessidade de mudança nas práticas da escola, a gestão assumiu a liderança dos processos pedagógicos e construiu um plano de formação em serviço para que, no diálogo e no acompanhamento sistemático destas práticas, todos pudessem avançar rumo às mudanças necessárias. Este plano possibilitou a continuidade das reflexões e dos estudos na escola, mesmo nas trocas dos coordenadores. É importante ressaltar que este plano partiu da concepção de professor intelectual e pesquisador. Desta forma, recuperar a intelectualidade do professor implicou em investir na escrita diária de suas práticas, no estudo de bases teóricas, na problematização das práticas em horários coletivos, entre outros. O plano de formação buscou incentivar as professoras a pensarem as próprias relações que estabeleciam com o conhecimento, a forma como aprendem e como constroem sentidos para o que fazem.

O plano de formação desenvolvido na escola era constantemente avaliado e novos encaminhamentos adotados. Em 2013, o Coordenador e a Assistente de Direção, novos na escola, deram uma grande contribuição à continuidade deste plano, frente à avaliação realizada no final de 2012. No plano de formação em serviço foram contemplados o acesso a bens culturais e a fruções estéticas, compreendidos como essenciais na formação das professoras uma vez que elas são responsáveis por mediar a cultura para as crianças. Para a realização destas atividades formativas foram necessários recursos, organização e compreensão por parte de todos os envolvidos, dos reais objetivos destas propostas, pois desta compreensão dependia a maior ou menor participação e envolvimento e a priorização dos recursos no plano de gestão financeira da escola. Trabalho essencialmente político da gestão escolar.

A coordenação, por parte da gestão escolar, da formação das professoras em serviço é uma tarefa complexa e desafiadora uma vez que as fragilidades formativas dos gestores não são poucas. No caso da Escola Tatiana Belinky, as constantes trocas de coordenadores pedagógicos tornaram esse processo, por um lado, ainda mais exaustivo, mas por outro, tornaram evidentes duas questões fundamentais para refletir sobre o papel da gestão escolar: a importância do (a) Diretor(a) de Escola se envolver nos processos pedagógicos e o salto de qualidade no trabalho da equipe escolar quando Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar estabelecem parceria e trabalham juntos na efetivação do plano de formação na escola.

Com base nas análises dos documentos, pode ser observado indícios de mudanças nas práticas pedagógicas da escola. Projetos previamente elaborados somente pelas professoras e repetidos há anos, com etapas definidas e pouca atividade significativa, dão lugar a projetos iniciados pelas professoras, mas com percursos imprevisíveis e ricos em proporcionar experiências e acesso a diferentes campos do saber construído pela humanidade. Diferentes linguagens se relacionaram em torno de pesquisas realizadas pelas crianças com a participação das famílias e grande envolvimento de todos.

Os relatórios individuais das crianças, por muitos anos eram feitos com base em um roteiro de Observáveis que geravam propostas fragmentadas e mecânicas privilegiava certos conteúdos das áreas de conhecimento de forma disciplinar e artificial. A criança era rotulada e encaminhada para o conselho de classe para que se registrasse seu fracasso. Em 2013, algumas mudanças nas concepções e nas práticas já puderam ser observadas nos relatórios elaborados pelas professoras. As narrativas já traziam a criança no contexto das propostas desenvolvidas e chamou a atenção o interesse e a participação da criança nas propostas. As brincadeiras começaram a aparecer junto com as propostas na horta, na culinária e no teatro. As salas, antes

cheias de mesas e cadeiras, começaram a ser reorganizadas para a montagem de cantos de brincadeiras como consultório médico, salão de cabeleireiros, entre outros.

O processo de ressignificar práticas e mudar as características da cultura de uma escola, com a força que esta cultura exerce nas pessoas, se dá de forma lenta e nunca ao linear. Exige um intenso esforço de toda equipe em refletir e não banalizar cada ação dentro da escola. No recorte temporal de análise deste processo, 2011 a 2013, observei que a construção de novos sentidos para a prática não acontece de forma uniforme. Cada sujeito envolvido se apropria de uma maneira e em um tempo próprio. Nesse processo desigual são geradas tensões e conflitos que precisam ser manejados pela gestão. Na Escola Tatiana Belinky, nem todas as professoras se prontificaram a rever suas práticas, mas a cultura da escola foi abalada e, aos poucos, novos valores, novos ritos foram assumidos.

Algumas professoras transformaram o ambiente da sala, tiraram mesas, formaram cantos, outras, afinaram parcerias com as famílias nos projetos desenvolvidos com as crianças. Propostas com turmas de diferentes idades começaram por meio de um projeto sugerido pela equipe gestora, mas depois foram apropriados pelas professoras em outras ocasiões. Romperam com certos padrões nos eventos, na forma como expunham os trabalhos das crianças. Materiais e mobílias mudaram de lugar, horários e espaços começaram a ser utilizados de forma flexível de acordo com a necessidade da turma.

Na mesma medida em que apresento estes indícios de mudança, afirmo que ainda há muito caminho para ser trilhado pela equipe escolar frente aos desafios postos pela Pedagogia da Infância. Em vários momentos da rotina, por exemplo, as professoras ainda apresentam uma postura adultocêntrica e muitas das tarefas são propostas no grande grupo. Sem a interlocução direta e constante do Coordenador Pedagógico, a tendência das professoras é a de retornar a práticas que as deixam mais seguras. A troca constante de coordenador nestes anos, ora potencializou e acelerou o processo de mudança, ora dificultou o ritmo do movimento reflexivo do grupo.

Por fim, ao olhar para os dados da experiência analisados por meio desta pesquisa, reafirmo que o Diretor Escolar - em parceria com o Coordenador e a Assistente de Direção - quando assume a liderança pedagógica e busca ressignificar as práticas na escola por meio de um plano de formação com diferentes frentes formativas, que acompanha sistematicamente as práticas, que assume uma postura de diálogo e parceria com sua equipe, no apoio aos professores, na escuta às necessidades das crianças, pode contribuir para a mudança na cultura da escola e na cultura escolar. Contudo, os sistemas precisam garantir a formação destes

profissionais em serviço e tirar os diretores de escola do isolamento e da condição de meros agentes burocráticos.

Nestes catorze anos em que estou na gestão escolar, acompanhei as diferentes tentativas das equipes da Secretaria de Educação do município onde trabalho, em diferentes gestões partidárias, na oferta de formação em serviço para os diretores escolares. Há uma falta de clareza por parte dos agentes do governo em compreenderem qual o papel do (a) Diretor (a) Escolar. Dentro de uma mesma gestão, em alguns momentos os (as) diretores (as) podem participar junto com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) de formações oferecidas, em outros, o (a) diretor (a) não participa porque os agentes da secretaria entendem que a formação se restringe às questões pedagógicas, portanto, não diz respeito aos (às) diretores (as). Por muitos anos, eram chamados (as) apenas para reuniões administrativas com as chefias, sem nenhuma formação específica.

Ainda mais crítico é o caso do (a) Diretor (a) de Escola de Educação Infantil. Como observei na análise da política pública para a educação do município, todos os esforços foram dirigidos ao Ensino Fundamental. O peso que dão às avaliações externas acaba por priorizar esta modalidade da educação básica em detrimento das creches e pré-escolas. Um curso de pós-graduação em Gestão Escolar encomendado a uma universidade pública e oferecido aos diretores de escola pela Secretaria de Educação em 2011, não abordou, em nenhum momento de sua carga-horária, questões relacionadas à Educação Infantil e às especificidades da gestão de uma escola para crianças pequenas, por exemplo.

Já a assessoria oferecida aos gestores de escolas de Educação Infantil em 2012 em que foram discutidas questões basilares sobre concepção de infância, o papel da escola de Educação Infantil e como as crianças aprendem de um lado, e do papel da gestão na liderança pedagógica na escola, por outro, mostrou-se como um interessante caminho para a formação de coordenadores e diretores para a ressignificação das práticas pedagógicas e de gestão nas escolas, ainda que esta formação fosse interrompida para os diretores e sem acompanhamento aos processos desencadeados nas escolas por parte da Secretaria de Educação do município.

Transformar nossas escolas de Educação Infantil em instituições onde todos, adultos e crianças, refletem, aprendem e se desenvolvem implica em investir na formação continuada dos gestores escolares, rever a formação inicial, atualmente desenvolvida no curso de Pedagogia, e ressignificar as práticas e concepções sobre o papel da gestão nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; Mello, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; Mello, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Tempo-Memória, Identidade e Narrativas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad. TAVARES, Manuel (Orgs.). **Cultura, Identidades e Narrativas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014a.

_____. Tempo-Memória na Educação: Perspectivas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Orgs.). **Tempo-Memória na Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014b.

_____. Tempo-Memória na Educação: por uma arqueologia da subjetividade. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason (Orgs.). **Tempo-Memória: Perspectivas em Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil : Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC e UFRGS, 2009a. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de mar. 2015.

_____. Prefaciando uma obra. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009 b.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zaverucha Ed., 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____. **Obras escolhidas magia e técnica, arte e política.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 18.109, 13 set. 1996.

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

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007.

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Fundação Orsa, Undime, Unicef, Ação Educativa, Coedi/MEC (coordenadores). São Paulo, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação-CNE; Câmara de Educação Básica- CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7ª. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

CARROL, Lewis. **Alice:** aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”** : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. **A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ENEZES, Claudia Celeste Lima Costa. **Educação Infantil:** a intersecção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica- um estudo de caso no município de Itabuna, BA. 2012, 277 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2012.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontro das pedagogias da infância com a arte. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.) **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e Cultura Escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FERREIRA, Claudia Roberta. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola**. 2013, 274 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary: costumes de província**. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia**. 2014, 320 fls. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002. Obra livre. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso em 18 de mar. 2015.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: UNINOVE/MEC, 2013.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 a.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança**. São Paulo: Editora Asa, 2003.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da Infância:** Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GELMI, Gisele. **Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar:** um retrato a partir das publicações oficiais acadêmicas. 2012, 194 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

IBSEN, Henrik. **Casa de bonecas.** Disponível em <http://opusculares.wordpress.com/2014/01/22casa-de-bonecas-henrik-ibsen/>. Acesso em 25/10/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.) . **Estudos da infância:** Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil.** 2011, 239 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, v.10 n.1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25 n.1 , p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufscar.br>

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009b.

_____. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia em Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARO, Vítor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, p. 57-69, set. /out./ nov. dezembro 2004.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento Profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Orgs.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Juliana Gomes. **Narrativas de Professoras de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em serviço**. 2013. Dissertação (Mestrado) – PUC-Camp, Campinas, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Plano Municipal de Educação – 2003 -2010**. SBC, 2003.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma Proposta Integrada Para o Trabalho em Creches e EMEI's**. SBC, 1992.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Espaço e Interatividade: Implantação de Bibliotecas Escolares Interativas em São Bernardo do Campo**. SBC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular. Educação Infantil**, volume 1. SBC, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular. Educação Infantil**, volume 2. SBC, 2007.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Validação: caderno de Educação Municipal – Artes Visuais na Educação Infantil**, volume 1. SBC, 2001.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Validação: caderno de Educação Municipal – Rotina na Educação Infantil**. SBC, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STANGHERLIM, Roberta. Metodologia de Ensino na Concepção de Educação de Paulo Freire. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Mônica (Orgs.). **Metodologias de Ensino: entre a reflexão e a pesquisa**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

TAVARES, Manuel. História, memória e esquecimento: Identidades silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad. TAVARES, Manuel (Orgs.). **Cultura, Identidades e Narrativas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação Infantil foi para a escola. E agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil**. 2011, 298 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2011.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WARSCHAWER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. RJ: Paz e Terra, 1993.